

Organizadores
Iandara Schettert Silva
Milene Bartolomei Silva
Henrique de Godoy Alvim



GLOBALIZATION AND EDUCATION:

A HUMANIZING INTERDISCIPLINARY OUTLOOK

GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO:

UM OLHAR INTERDISCIPLINAR HUMANIZADOR



Organizadores

Iandara Schettert Silva
Milene Bartolomei Silva
Henrique de Godoy Alvim

GLOBALIZATION AND EDUCATION:

A HUMANIZING INTERDISCIPLINARY OUTLOOK

GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO:

UM OLHAR INTERDISCIPLINAR HUMANIZADOR





**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Reitor

Marcelo Augusto Santos Turine

Vice-Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Obra aprovada pelo

CONSELHO EDITORIAL DA UFMS
RESOLUÇÃO N° 106-COED/AGECOM/UFMS,
DE 16 DE MAIO DE 2022.

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro (presidente)
Ana Rita Coimbra Motta de Castro
Alessandra Regina Borgo
Delasnieve Miranda Daspert de Souza
Elizabete Aparecida Marques
Geraldo Alves Damasceno Junior

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Diretoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Globalization and education = Globalização e educação [recurso eletrônico] : a humanizing interdisciplinary outlook = um olhar interdisciplinar humanizador / organizadores, landara Schettert Silva, Milene Bartolomei Silva, Henrique de Godoy Alvim -- Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2022.

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>
Inclui bibliografias.
ISBN 978-65-89995-49-4

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação e globalização. 3. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. 4. Globalização – Aspectos sociais. 5. Globalização – Aspectos económicos. I. Silva, landara Schettert. II. Silva, , Milene Bartolomei Silva. III. Alvim, Henrique de Godoy.

CDD (23) 370.7

Bibliotecária responsável: Tânia Regina de Brito – CRB 1/2.395

Organizadores

Iandara Schetttert Silva
Milene Bartolomei Silva
Henrique de Godoy Alvim



GLOBALIZATION AND EDUCATION:

A HUMANIZING INTERDISCIPLINARY OUTLOOK

GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO:

UM OLHAR INTERDISCIPLINAR HUMANIZADOR

Campo Grande - MS
2022



© dos autores:

Iandara Schetttert Silva
Milene Bartolomei Silva
Henrique de Godoy Alvim

1ª edição: 2022

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica

TIS Publicidade e Propaganda

Revisão

A revisão linguística e ortográfica
é de responsabilidade dos autores

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

© autor da imagem da capa

Eric Hayden

Direitos exclusivos para esta edição



Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS

Av. Costa e Silva, s/n^o - Bairro Universitário
Campo Grande - MS, 79070-900
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Fone: (67) 3345-7203
e-mail: sedit.agecom@ufms.br

Editora associada à



O presente trabalho foi realizado com apoio
da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal
de Nível Superior - Brasil (CAPES)
Código de Financiamento 001

ISBN: 978-65-89995-49-4

Versão digital: maio de 2022



Este livro está sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso público à informação. O livro pode ser compartilhado desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais. br.creativecommons.org

SUMMARY/ SUMÁRIO

DEDICATION/DEDICATÓRIA.....	09
PREFACE/PREFÁCIO	10
ACKNOWLEDGEMENT/AGRADECIMENTOS.....	14
EPIGRAPH/EPIGRAFE.....	18
PART 1: ENGLISH VERSION.....	20
INTRODUCTION	20
1. GLOBAL PARTNERS IN DIALOGUE: TOWARD A PEDAGOGY OF COLLABORATION: Henrique de Godoy Alvim, Denis Katusiime	22
2. GLOBALIZATION AND HIGHER EDUCATION ADMINISTRATION IN TIMES OF PANDEMIC: Milene Bartolomei Silva, Ordália Alves de Almeida e landara Schettert Silva	45
3. HUMAN CAPITAL THEORY, EDUCATION AS INTEGRATION AND INSERTION IN GLOBALIZATION: Ady Faria da Silva e Graciele da Silva	55
4. CHALLENGES OF TEACHING WORK IN PANDEMIC TIMES: CONSEQUENCES OF COVID-19 OR EFFECTS OF GLOBALIZATION? Guilherme Afonso Bento Mello e Luiz Fernando Delboni Lomba	72

5. GENDER PERSPECTIVE IN EDUCATION AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT: REFLECTIONS ON RIGHT TO EQUALITY:

Ellen Priscile Xandu Kaster Franco, Michel Canuto de Sena e Paulo Roberto Haidamus de Oliveira Bastos88

6. GLOBALIZATION'S "FAILURE TO MEET": MILLENNIALS VERSUS ALPHA GENERATIONS

Pablo Silva de Lima, Pâmela Henrique Silva e Patrícia Henrique Silva 106

7. HOW TO BE A GLOBAL CITIZEN BASED ON LOCAL ACTIONS:

Wilson João Bittencourt Bellicanta e Alexandra Maria Almeida Carvalho..... 121

8. STIGMA OF OBESITY: REFLECTIONS ABOUT HEALTH PROFESSIONAL TRAINING PROCESS.

Teresa Cristina Abranches Rosa, Isabela Furtado e Durval Batista Palhares..... 135

9. GLOBALIZATION AND THE PROCESS OF CARING IN THE FIELD OF NURSING: A BRIEF REFLECTION.

Renato Sarmiento dos Reis Moreno..... 156

PARTE 2: VERSÃO EM IDIOMA PORTUGUÊS..... 169

INTRODUÇÃO..... 169

1. PARCEIROS GLOBAIS EM DIÁLOGO: EM DIREÇÃO À UMA PEDAGOGIA COLABORATIVA.

Henrique G. Alvim, Walsh University, Denis Katusiime, University of Kisubi..... 171

2. GLOBALIZAÇÃO E GESTÃO NO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA.

Milene Bartolomei Silva, Ordália Alves de Almeida e Landara Schettert Silva 196

3. TEORIA DO CAPITAL HUMANO, EDUCAÇÃO COMO INTEGRAÇÃO E INSERÇÃO DIANTE DA GLOBALIZAÇÃO.

Ady Faria da Silva e Graciele da Silva 206

4. DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: CONSEQUÊNCIAS DA COVID-19 OU EFEITOS DA GLOBALIZAÇÃO?

Guilherme Afonso Bento Mello e Luiz Fernando Delboni Lomba 224

5. PERSPECTIVA DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: REFLEXÕES SOBRE O DIREITO À IGUALDADE.

Ellen Priscile Xandu Kaster Franco, Michel Canuto de Sena e Paulo Roberto Haidamus de Oliveira Bastos 239

6. (DES) ENCONTRO DA GLOBALIZAÇÃO: Percorrendo as Gerações “Millennials versus Alpha”.

Pablo Silva de Lima, Pâmela Henrique Silva e Patrícia Henrique Silva 259

7. COMO SER UM CIDADÃO GLOBAL A PARTIR DE AÇÕES LOCAIS.

Wilson João Bittencourt Bellincanta e Alexandra Maria Almeida Carvalho 272

8. OBESIDADE: DA GLOBALIZAÇÃO AO ESTIGMA: Reflexões sobre o processo de formação do profissional de saúde.

Teresa Cristina Abranches Rosa, Isabela Furtado e Durval Batista Palhares 284

**9. GLOBALIZAÇÃO E O PROCESSO DE CUIDAR NO
CAMPO DA ENFERMAGEM: Breves reflexões.**

Renato Sarmiento dos Reis Moreno..... 306

AUTHORS 'BIOGRAPHY / BIOGRAFIA DOS AUTORES.. 322

DEDICATION / DEDICATÓRIA

To all human life in times of pandemic: life regrettably lost, life undesirably interrupted and life that, fortunately, persists in spite of challenges - life through which we can still cultivate hope and work toward a global community that is even more humane, motivated by love for life itself.

À toda vida humana em tempos de pandemia: à vida lamentavelmente perdida, à vida indesejavelmente interrompida e à vida que felizmente persiste apesar dos desafios; vida através da qual ainda pode-se cultivar a esperança e trabalhar por uma comunidade global ainda mais humana, motivada pelo amor a vida em si.

PREFACE

It gives me great pleasure to write a few words to present to you, readers, this electronic book for several personal reasons. Firstly, because I was personally invited by my dearest friend, Dr. Iandara Schettert Silva, with whom I shared office and lab space at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS) for two years. Secondly, I am now at the University of São Paulo (USP), at its campus in Piracicaba (state of São Paulo), where Dr. Henrique de Godoy Alvim is originally from. From Dr. Alvim I have learned about complex topics related to diversity and multiculturalism, much of which is discussed in the chapter he writes in partnership with Dr. Denis Katusiime from the University of Kisubi in Uganda (Africa).

This eBook is a result of a meaningful partnership between both Walsh University (Ohio, United States), represented in this volume by Dr. Alvim, and the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), represented here by Drs. Iandara Schettert Silva and Milene Bartolomei Silva, as well as a number of graduate students. This eBook is a result of a graduate course taught via video conferencing by Dr. Alvim in the Fall of 2020 with UFMS, in collaboration with Drs. Silva and Bartolomei Silva. That course brought to life these nine chapters, most of which are authored by graduate students who participated in that course titled "Higher Education in a Globalized World". Here, students share, along with the organizers, lessons learned with implications for their respective fields of study.

What strikes me the most is the students' ability to think of globalization and its impact on education in a world in constant flux - a world desperately in need of new ways of thinking of international relations seasoned with love and care for human beings. Topics

considered in this volume represent the interdisciplinary nature of this collaboration, written from the perspective of many disciplines: various health fields, education at many levels, human development, etc.

I do consider this eBook a good source of information and critical analysis for faculty, administrators, students, and professionals from a wide variety of fields, reminding them all that we are living in a world undergoing deep transformation with potential impact for basic human values such as ethics, collaboration, love, as well as social and environmental commitments.

I congratulate the organizers of this volume and all authors of the chapters that follow for their intellectual engagement during this pandemic and for their dedication of time to offer readers of this eBook a good source of information and a stimulating conversation about globalization and education.

Ruy Caldas.

PREFÁCIO

É com grande prazer que escrevo algumas palavras para apresentar a vocês, leitores, este livro eletrônico por diversos motivos pessoais. Em primeiro lugar, porque fui convidado pessoalmente pela minha querida amiga, Dra. Iandara Schettert Silva, com quem dividi escritório e laboratório na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) por dois anos. Em segundo lugar, estou agora na Universidade de São Paulo (USP), no campus de Piracicaba (SP), de onde é nativo o Dr. Henrique de Godoy Alvim. Com o Dr. Alvim, aprendi sobre tópicos complexos relacionados à diversidade e multiculturalismo, muitos dos quais são discutidos no capítulo que ele escreve em parceria com o Dr. Denis Katusiime da Universidade de Kisubi em Uganda (África).

Este e-book é resultado de uma parceria significativa entre a Walsh University (Ohio, Estados Unidos), representada neste volume pelo Dr. Alvim, e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), aqui representada pelas Dras. Iandara Schettert Silva e Milene Bartolomei Silva e vários alunos de pós-graduação. Este eBook é resultado de uma disciplina ministrada via videoconferência pelo Dr. Alvim no segundo semestre de 2020 com a UFMS, em colaboração com as Dras. Silva e Bartolomei Silva. Esse curso deu vida a esses nove capítulos, a maioria dos quais de autoria de alunos de pós-graduação que participaram da disciplina intitulada "Educação Superior em um Mundo Globalizado". Aqui, os alunos compartilham, junto com os organizadores, lições aprendidas com implicações para seus respectivos e campos de estudo. O que mais me impressiona é a capacidade destes alunos em pensar na globalização e seu impacto na educação em um mundo em constante fluxo, um mundo que precisa desesperadamente de novas formas de pensar as relações internacionais temperadas com amor e cuidado com os seres humanos. Os tópicos considerados neste

volume representam a natureza interdisciplinar desta colaboração, escrita a partir da perspectiva de muitas disciplinas em vários campos da saúde, educação em vários níveis, desenvolvimento humano, etc.

Eu considero este e-book uma boa fonte de informação e análise crítica para professores, administradores, alunos e profissionais de uma ampla variedade de campos, lembrando a todos que estamos vivendo em um mundo em profunda transformação com potencial impacto para valores humanos básicos, como ética, colaboração, amor, além de compromissos sociais e ambientais. Parabênizo os organizadores e deste volume e todos os autores dos capítulos que seguem, por seu envolvimento intelectual durante esta pandemia e por sua dedicação de tempo para oferecer aos leitores deste e-book uma boa fonte de informação e uma conversa estimulante sobre globalização e educação.

Ruy Caldas

ACKNOWLEDGEMENT

To Walsh University (Ohio, United States) for the partnership that has multiplied in such a short time and brought the possibility of strengthening ties with educators and researchers in the field of Molecular Biology, Dr. Adam Underwood, and Human Development, Dr. Henrique de Godoy Alvim. The idea of this eBook came as a result of an unlikely collaboration among Dr. Alvim, Dr. Iandara Schettert Silva, and Dr. Milene Bartolomei Silva, which made possible the offering of an interdisciplinary graduate course offered at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS) in Fall of 2020 titled "Higher Education in a Globalized World." We are grateful for how, through technological tools available to us in a globalized world, we could see the fruits of such a meaningful partnership.

To the University of Kisubi (Uganda, Africa) in the areas of Skills Development in Critical Thinking, Ethics, Human Rights and Fundamentals of Philosophy. In particular, we would like to thank Dr. Denis Katusiime for bringing to this volume - and to our classroom, as a guest speaker in Fall 2020 - his lived experiences and academic expertise on the nature of development-based education, using the framework of the human development capacity approach.

To the Federal University of Mato Grosso do Sul (Brazil), which defines its mission in developing and socializing knowledge and forming qualified professionals for the transformation of society and the sustainable growth of the country. Through its vision, the University is recognized nationally and internationally for its excellence in teaching, research, service, and innovation. And, above all, it establishes ethics, respect, transparency, effectiveness, interdisciplinarity, professionalism, and independence, respecting the public in order to guarantee the

advancement of Higher Education. We are grateful for how this vision inspired a cross-cultural collaboration that afforded the opportunity both for a "virtual classroom" and the space for this book to be published and shared with a larger academic audience.

And finally, to CAPES/PrInt Program, whose resources were essential to the development of this project and the partnerships established here.

AGRADECIMENTOS

À Walsh University (Ohio, Estados Unidos) pela parceria que se multiplicou em tão pouco tempo e trouxe a possibilidade de fortalecer laços com educadores e pesquisadores da área de Biologia Molecular, Dr. Adam Underwood, e de Desenvolvimento Humano, Dr Henrique de Godoy Alvim. A idéia deste eBook surgiu a partir de uma improvável colaboração entre o Dr Alvim, Dra Iandara Schettert Silva e Dra Milene Bartolomei Silva, que possibilitou a oferta de um curso de pós-graduação interdisciplinar oferecido na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) no segundo semestre de 2020 intitulado "Ensino Superior em um Mundo Globalizado". Agradecemos como, através das ferramentas tecnológicas disponíveis para nós em um mundo globalizado, pudemos ver os frutos de uma parceria tão significativa.

Para a Universidade de Kisubi (Uganda, África) nas áreas de Desenvolvimento de Competências em Pensamento Crítico, Ética, Direitos Humanos e Fundamentos da Filosofia. Em particular, gostaríamos de agradecer ao Dr. Denis Katusiime por trazer para este volume e para nossa sala de aula, como palestrante convidado no segundo semestre de 2020, suas experiências vividas e conhecimento acadêmico sobre a natureza da educação baseada no desenvolvimento, usando a estrutura de abordagem da capacidade de desenvolvimento humano.

À Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Brasil), que define sua missão em desenvolver e socializar o conhecimento e formar profissionais qualificados para a transformação da sociedade e o crescimento sustentável do país. Por meio de sua visão, a Universidade é reconhecida nacional e internacionalmente por sua excelência em ensino, pesquisa, extensão e inovação. E, acima de tudo, estabelece ética, respeito, transparência, eficácia, interdisciplinaridade, profissionalismo

e independência, respeitando o público para garantir o avanço do Ensino Superior. Somos gratos por como essa visão inspirou uma colaboração intercultural que proporcionou a oportunidade tanto de uma “sala de aula virtual” quanto o espaço para este livro ser publicado e ser compartilhado com um público acadêmico maior.

E, por fim, ao programa CAPES/PrInt cujos recursos foram essenciais para o desenvolvimento deste projeto e das parcerias aqui estabelecidas.

EPIGRAPH

"There is no such thing as a neutral education process. Education either works as an instrument that is used to facilitate the integration of generations in the logic of the current system and bring conformity with it, or it becomes the "practice of freedom", the means by which men and women deal critically with the reality and discover how to participate in the transformation of their world."

Paulo Freire

EPÍGRAFE

“Não existe tal coisa como um processo de educação neutra. Educação ou funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade com ele, ou ela se torna a "prática da liberdade", o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo.”

Paulo Freire

PART 1 – English version

INTRODUCTION

Brazil has invested in the internationalization of higher education institutions through the CAPES/PrInt Program. Among the Program's main objectives are the consolidation of international research networks with the promotion of the mobility of professors, students, and researchers, stimulating the transformation of Brazilian educational institutions in an international environment. This experience will determine the evolution of universities and their respective communities. In this volume, the authors deal with challenges and opportunities as well as contemporary trends at the intersection of globalization and education. By taking a humanizing view of what informs and impacts education at various levels in Brazil and abroad, we adopt an interdisciplinary and multidisciplinary approach to the study of globalization from the perspective of disciplines in which authors are engaged.

The chapters that follow focus on politics, economics, education, and other fields of study that often call upon schools and other educational institutions to "internationalize" their experiences. As globalization makes it possible - not without challenges - for education to expand its "borders," students can be better prepared for citizenship, work, and life in the complex context of a globalized world.

More than ever, education, health, law, human development, and other disciplines, are called to view their challenges through a particular outlook. Amidst the COVID-19 pandemic, additional unique challenges were presented in each area of academic and professional activity, often placing in check the contributions of these various disciplines and, at times, requiring them to rethink their practice in view of how

they once practiced pre-pandemic. With that, we deem it important to take a closer look at where education stands considering the global impact of the pandemic in these various disciplines. Since the pandemic has proven multifaceted, we believe that it is only through a multi/interdisciplinary outlook that professionals from various fields of study, working collaboratively, may be able to contribute to "development" in a way that is truly humanizing.

This is a timely discussion, justified exactly at a time in history when the challenges of human development around the world are faced with additional difficulties exacerbated by health-related issues. With so many practical problems to solve, education has become increasingly complex, necessitating, in our view, an approach that reminds us that, at its core, there is a human element. From there, other questions follow related to human freedoms, global competence and citizenship, challenges and opportunities in the absence of geographical borders, access to education while minimizing (if not eliminating) inequalities, motivations and realities both at the global and local levels, competitiveness with new technologies, profound questions of ethics, educational policies needed, etc.

Finally, we recognize that health (physical, mental, spiritual, economic, etc.) is a global issue with implications for individuals at their local level. While the world hopes to see a return to a "normal" way of living, we believe it is important to still "stop" again to think that more important than overcoming the challenges that each of the disciplines represented in this volume propose, we must reorient our thoughts to the quality of live of human beings around the world and the quality of their lived experiences in an increasingly interconnected world, experienced in a post-pandemic global community.

1. GLOBAL PARTNERS IN DIALOGUE: TOWARD A PEDAGOGY OF COLLABORATION

Henrique de Godoy Alvim, Walsh University, USA

Denis Katusiime, University of Kisubi, Uganda¹

INTRODUCTION

In this chapter, we conceive of dialogue as both a process and a desirable outcome in internationalization efforts in higher education across the globe. We explore how dialogue can add value to inter-national, cross-cultural institutional partnerships in higher education. We conceive of dialogue as both an important framework to internationalization efforts and a critical element in partnerships that center on respect, hospitality, humility, and love for humankind. Dialogue allows partners to fully recognize that their partners, just like themselves, have (or should have) a voice in internationalization efforts. Such recognition can have a profound and humanizing effect on experiences aimed at developing students, faculty, researchers, and other stakeholders as human beings first. Where dialogue, which requires time and intentionality, may be perceived as something counter to a culture of speed and effectiveness often postulated by the tenets of globalization – that is, a way by which internationalization efforts in higher education are often anchored on – we pause to offer a view of such efforts as not merely a means toward prescribed “outcomes” but a possible end in itself. We aspirationally propose that, through a pedagogy of collaboration where we teach and learn from others within a hospitable space, global partners can be more fully present and known by each other.

¹ Authors wish to thank Bradyn Shively who also contributed, during his graduate studies at Walsh University, to the initial research that ultimately gave life to this chapter.

While we grant that framing internationalization efforts on dialogue may bring about prescribed and even desirable outcomes for institutions of higher education around the globe (e.g., claims of excellence, diversification of the student body and faculty, new possibilities for revenue streams, etc.), in this discussion we strive to keep in sharp focus the idea of dialogue as a “good” in itself. Through dialogue, we envision the possibility of partners being transformed in their appreciation for one another, thus reaping not merely the pragmatic outcomes of cross-cultural partnerships, but practice dialogue first and foremost as a means toward human development and the development of capabilities in individuals involved in these internationalization efforts in and through higher education.

What a pedagogy of dialogue affords global partners is, first and foremost, a certain space for human development. This, in turn, brings partners closer to a cherished ideal for higher education – i.e., an education not merely aimed at thriving (or often merely surviving) in a competitive global market, but one that addresses more fundamentally what it means to be a full and better human being in relationship with other human beings around the globe. In view of that, in this chapter we take a normative stance on internationalization efforts in higher education, thinking of what “could be.” We also necessarily consider what might be missing from and what could be added to these international collaborations. In doing so, we seek to reimagine a certain space where human development can take place in the company of global partners.

To be clear from the onset of this discussion, what we think is missing is a more intentional and, to a greater degree, a more non-instrumentalist form of dialogue in the contemporary academy worldwide. We seek to envision a kind of dialogue that invites partners to pause – amidst the frantic pace of higher education in a globalized world – to recognize the humanity of those with whom one collaborates, to appreciate their

contributions, and make way for the expansion of human development freedoms. While we are reminded that institutions of higher learning enter into partnerships with the intention of achieving what they want to “do” or “be” or, borrowing from Sen’s (1999) formulation, “have reason to value” (p. 18), we submit that it is equally important that they do so when partners understand the potential for collaboration that aims, most importantly, at everyone’s development.

WHAT SEEMS MISSING IN INTERNATIONALIZATION EFFORTS IN HIGHER EDUCATION

Though the individual and institutional “benefits” of internationalization efforts can be plentiful, in many instances we observe that the central aim of partnerships is toward “self-promotion,” not necessarily the common good. This discussion does not seek to challenge all the pragmatic (and, to a degree, the necessary) outcomes sought after by institutions and individuals involved in internationalization efforts. At the same time, it is important to notice that little attention has been paid to the role of dialogue in these kinds of global partnerships. Dialogue as a pedagogy (i.e., thought of as what it can teach global partners and how they can learn from it) is not a given. It is a disposition that needs to be learned, embraced, and then intentionally incorporated in internationalization efforts. Left to its own devices, the sheer speed with which the academy tends to operate – often propelled by globalization itself – will tend to halt efforts to design spaces where global partners’ full humanity can be recognized, appreciated, and called upon to realize developmental goals. When dialogue is not intentional, there is a loss and a lost opportunity for the development of human capabilities.

A dialogue-based approach to internationalization efforts stand, in our view, a better chance of promoting a more profound and long-lasting gain at the human and, by default, the institutional level. Such kinds of

partnerships can be grounded on respect for what individuals bring to these cross-cultural experiences in a way that contributes to the development of human capabilities. That, in turn, helps individual partners, conscious and freely able to conceptualize ways in which they ought to be developed through such collaboration, to become the best versions of themselves, while aspiring the same for those with whom they collaborate.

Central to our assessment of what is missing in certain internationalization efforts in higher education is dialogue as a means of liberation: as Freire (1970/2006) puts it, from dehumanization to humanization. Undoubtedly, this is a certain reading of internationalization of higher education that departs to some degree from a more instrumentalist approach, as we perceive it, around which such efforts are often conceptualized. It is an ideal worth pursuing, nonetheless. By prioritizing dialogue as a pedagogy of collaboration, global partners do not simply ask “how effective is or can our collaboration be?” Or “what can I stand to gain from such efforts?” Rather, through dialogue, they might learn to ask questions directed at the common good: “In what ways does this kind of partnership propel us all, collaboratively, toward greater human development, even as these collaborations traverse through the idiosyncrasies of cultural norms and values?” They might also ask: “What can we all stand to gain, together, from such efforts, even where they challenge our perceptions of needed outcomes to be achieved for other pragmatic reasons?”

Dialogue as a pedagogy teaches us to be better students among our partners, students themselves of what collaboration can bring about toward human development. In the context of dialogue, we learn to collaborate toward the common good – indeed, toward the good of others. Prescribed gains (or outcomes), though possible and often necessary to be achieved, become complementary aims of cross-cultural collaborations in view of a more primary aim in internationalization efforts: the full development of human beings.

Kezar and Lester (2009) remind us that “one has to examine the history and development of higher education to understand how the structures and cultures that emerged support and reinforce individualized rather than collaborative work” (p. 22). The idea of collaboration and partnerships proposed by the authors involve the idea – and ideal – of shared goals and each other’s disposition to rely on one another to accomplish these goals (Kezar and Lester, 2009). This understanding of collaboration (and thus of partnerships as an interchangeable term) necessitates the mediating role of dialogue. For how can partners conceptualize a common mission without first exchanging ideas (based on their own context, hopes, and aspirations) about what matters to each and all involved? It is necessarily through dialogue that global partners can aspire – and can hopefully achieve – shared goals that make it possible for them to fully develop as human beings and thus be liberated from preconceived and often “prepackaged” outcomes of internationalization efforts in higher education.

In the absence of dialogue a risk is present, particularly in the context of partnerships between “haves” and “have nots,” to borrow a concept articulated by Freire (1970/2006). Internationalization efforts risk being instituted in a way that is invasive instead of assisting in expanding a hospitable space to more intentionally include those with whom one collaborates. This is especially concerning when institutions from the global north seek, even with the best of intentions, to partner with institutions from the global south. If attention is not paid to the local context and people’s aspirations, individuals (and the institutions they represent) can become invaders of cultures instead of true partners. Altbach (2016) explains what is at stake in these complex cultural exchanges:

For the “haves” in the developed world, globalization offers exciting opportunities for study and research no longer limited by national boundaries. For many in the developing countries, the trend represents

an assault on national culture and identity. It is undoubtedly both. At the very least, with 4 million students, countless scholars, degree programs, and even universities moving around the globe, there is a pressing need for international cooperation and agreements. But such agreements, as is the case with the General Agreement on Trade in Services (GATS) of the World Trade Organization and the implementation of common standards of quality assurance, may sow the seeds of deep inequalities, because the established academic “powers” in Europe and North America tend to dominate debate and policy. (p. 18)

In view of such potential challenges, we envision collaborative efforts through the means of internationalization (that is, the work and workings of globalization in the context of higher education) that invite a rich exchange of human experiences, ideas, and ideals. These efforts should be anchored on an *a priori* disposition to listen closely to all persons involved in cross-cultural partnerships. This, in turn, foregrounds dialogue among international partners as a primary, most worthy goal of these sorts of partnerships in higher education across the globe.

Such a proposition can be interpreted as a critique of common and current practices in internationalization efforts in higher education. But, in our estimation, it need not be so – at least not completely. What is important is that, through dialogue, we learn to see ways in which human development may be impeded by internal and external “forces” that breed inequalities. While keeping that in check, partners can collaborate toward shared “outcomes”; outcomes that ultimately serve to unlock human development’s substantial freedoms.

Our assessment, however, is that the academy is not quite there yet. Unless dialogue becomes a commitment – and thus an applied pedagogy – among global partners from the onset of any internationalization efforts,

we will continue to observe and experience a default mode of operating: one that often instrumentalizes opportunities for merely pragmatic gains to the detriment of a more expansive, more humane approach to internationalization efforts. Thus, a shift in paradigms seems to be in order (a first order, perhaps), making dialogue a primary aim amongst – though still complementary to – all other aims in cross-cultural collaboration in higher education globally.

GLOBALIZATION AND INTERNATIONALIZATION IN HIGHER EDUCATION

Altbach (2016) reminds us that while globalization is not a new phenomena, its implications are increasingly salient in the interdependent world of the present century. Because of that, he argues, every institution of higher learning across the globe is affected by the broad trends that globalization brings about (e.g., in economics, technology, and science), with further implications for their reality and policies implemented. At the same time, Steger (2013) emphasizes that globalization is not a static, but rather a dynamic process evidenced by our shifting perceptions of time and space, largely mediated in present times by digital technology. Affirms that globalization is intricately connected to a set of social processes that converts our notion of conventional nationality into one of globality. That said, “globalization is an uneven process, meaning that people living in various parts of the world are affected very differently by this gigantic transformation of social structures and cultural zones” (STEGGER, 2013, p. 11). More to the point, Steger (2013) suggests that

globalization involves both the macro-structures of a ‘global community’ and the micro-structures of ‘global personhood.’ It extends deep into the core of the self and its dispositions, facilitating the creation

of multiple individual and collective identities nurtured by the intensifying relations between the personal and the global. (p. 15)

Whereas globalization, as a complex and dynamic social phenomenon, seems to be (as it has been indeed for centuries) the driver of exchanges of all kinds (e.g., goods, ideas, etc.) around the world, internationalization efforts in higher education can be understood as the practical workings of globalization in the context of institutions designed for higher learning. Internationalization, too, is not a new phenomenon either, for it has been observed in the works and academic systems of universities for centuries (ALTBACH, 2016). The interplay of globalization and internationalization in our contemporary world is expedited – though arguably not necessarily optimized, for various reasons – by information technology. Of particular interest to this discussion are the understood connections and flows (e.g., of information, human and intellectual resources, etc.) that afford the interaction of people across the world, with the hopes of facilitating meaningful global partnerships.

Since “globalization is about shifting forms of human contact” (STEGGER, 2013, p. 10), there is something about this “shifting” that allows – though not always in the manner we propose here – institutions of higher learning across the globe to consider ways in which human beings (e.g., students, faculty, researchers, and other stakeholders) can interact with one another for the promotion of human development. What counts, in our view, is not merely the “what” but the “how” in inter-national, cross-cultural collaboration. This is particularly relevant when considering that people who are at the core of these human contacts possess human capabilities worth developing and, in many instances, tapping into when it comes to collaborative efforts. Through dialogue, partners can learn to patiently listen to and learn about the deepest hopes and aspirations of fellow human beings with whom they collaborate. Through dialogue,

persons involved in internationalization efforts can aim at mutually constructive ways to develop human capabilities and expand individual freedoms. More to the point, “development has to be more concerned with enhancing the lives [individuals] lead and freedoms [they] enjoy” (SEN, 1999, p. 14).

As higher education continues to be affected by globalization, we are reminded that the internationalization of higher education has resulted in the creation of various opportunities – e.g., to send students abroad, to establish branch campuses in other countries, to internationalize curriculum, and to engage in international partnerships (Altbach *et al.*, in Altbach, 2016). These possibilities certainly hold the promise of human development. That said, the “forces” currently affecting internationalization efforts in higher education are often beyond the control of academic institutions. Thus we argue that, through dialogue, we learn to perceive what promotes or possibly hinders human development. We learn to account for what can enhance (or, conversely, thwart) meaningful partnerships and to decide how to deal collaboratively with the challenges and opportunities afforded by a globalized world. In dialogue, partners can also learn to recognize – and thus navigate, transparently – how globalization might foster or get in the way of human development and the expansion of their own freedoms at the local level.

The kind of dialogue we propose here should, in our estimation and experience, enhance cross-cultural partnerships in the context of internationalization efforts. We argue that dialogue helps to lay a stronger foundation for substantial freedoms that leads to the development of human capabilities. As long as there is a hospitable space for this kind of dialogue, individuals have a better chance to learn and to teach each other, thus contributing to the betterment of human beings across the globe.

HUMAN CAPABILITIES: CULTIVATING TRUST AMONG GLOBAL PARTNERS

A capabilities approach to human development is conceptualized not as a theory but as a framework for evaluating individuals or groups and the state of their social arrangement. In the context of the present discussion, it serves the purpose of evaluating how dialogue in the internationalization process can promote the well-being of individuals and groups in the internationalization process (GERELUK, 2018). Human capabilities does not merely aim at evaluating what people have become or have been able to do in the process, but also the freedoms or opportunities people have to make their voices heard, to choose, and to participate in what can enable them to achieve what they have reason to value (WALKER; UNTERHALTER *apud* WALKER; UNTERHALTER, 2007). In the absence of such substantial freedoms to collaborate and an equal opportunity to participate in crafting the mission of internationalization efforts, injustice may follow since those involved are not given the opportunity to engage in what is valuable to them.

Since collaborative efforts can provide the space (i.e., when intentionally designed) for people from different countries and cultures to craft and share a common mission, the need for dialogue becomes all the more important. If, as indicated above, one of the opportunities of globalization is the possibility of increased flow of communication (whether live or via distance) among people from across the globe, the absence of dialogue aimed at mutual respect and understanding could cast doubt on human development in the context of internationalization efforts in higher education. What's more, without dialogue, a system of competition among institutions is perpetuated, with winners and losers "taking their place." This, in turn, runs counter to collaboration, frustrating human development. Upon close inspection, we observe how, for instance, global capitalism can flourish amidst competitive systems at the expense of human growth and

development.

At the same time, it is important to recognize how various sectors of the world today tend to play by the rules of neoliberalism. In that vein, the arbiter between partners in “collaboration” becomes the free market, which preaches the “survival of the fittest” in global economies. Consequently, this translates to internationalization efforts aimed more strictly at advancing international competitiveness, not collaboration. Partnerships become means by which to merely educate and train people to aptly compete in the world labor markets. In fact, a conception of internationalization that does not favor the operation of open and free markets with the aim to outcompete others would not be a favorable option in neoliberalism. In that vein, the goal becomes less about humanizing collaborations and more about using them to get some to the top in world markets (TORRES, 2011). In view of that, we call to mind the kind of academic engagement that reminds institutions of higher education to become more conscious of the fact that most reforms in internationalization of higher education are often associated with international competitiveness (competition-based reforms), the kind of which may not afford the proper space for human values – and for what human beings value – to take precedence.

Worldwide one can also observe a tendency of people wanting to ensure their economies are doing better than any other economies around the world. We can see how this trend informs a human capital approach to internationalization of higher education, which often neglects to account for how well people’s lives have been improved. In contrast – or at least supplemental to the ideals of the “human capital” perspective, as Sen (1999) reminds us – a capabilities approach encourages institutions of higher education to not merely respond to neoliberal imperatives that focus their attention on the instrumental dimension of education but to consider engaging in issues that touch the essence of humanity: agency, freedom, and well-being that direct their attention to the quality of life of

human beings (CROSBIE, 2014). As Sen (1999) posits, “the role of human beings even as instruments of change can go much beyond economic production (to which the perspective of ‘human capital’ standardly points), and include social and political development” (p. 296).

Thus we argue that engagement among partners in internationalization efforts should invite them to consider how the well-being of all involved in these processes can be a foundational aim undertaken by institutions across the globe. The dialogical approach (or pedagogy) we call for here invites global partners to not merely focus on popularity, institutional markets, academic excellence, etc., but, first and foremost, on human beings. Dialogue, collaboration, and internationalization become centered on people (i.e., people ahead of other aims), ensuring greater space for people’s choices in life.

In their collaborative efforts, individuals ought to have the substantial freedoms that enable them to make choices to live life as they see fit in their own cultural context. The capability of individuals to choose a life that foregrounds their own well-being demands that social arrangements create an atmosphere that opens up for them to be or do what they have reason to value (MITRA, 2006). This points to what Sen (1999) would call the “agency aspect’ of the individual. (...) someone who acts and brings about change, and whose achievements can be judged in terms of her own values and objectives, whether or not we assess them in terms of some external criteria as well” (p. 18-19).

Following such conceptions, human beings involved in internationalization efforts in higher education often have (or should have) in mind what they want to do and become. This points to the need for dialogue if individuals in the context of such partnerships are to achieve desirable freedoms. As Sen (1999) posits,

development has to be more concerned with

enhancing the lives we lead and the freedoms we enjoy. Expanding the freedoms that we have reason to value not only makes our lives richer and more unfettered, but also allows us to be fuller social persons, exercising our own volitions and interacting with – and influencing – the world in which we live. (p. 14-15)

If the goal of development is to create social arrangements that are conducive for people to have the freedom they need to achieve the well-being they have reason to pursue, it would behoove us to pay attention, as Sen (1999) suggests, to the five freedoms that affect human capabilities. First, there are political freedoms, in which citizens have an authentic voice in engaging in discussions, debates, and also participating in making choices of the values they have reason to value in their governance and political processes. Second, there are economic facilities that refer to the opportunities people have at their disposal to access market systems that can improve their well-being. Third, there are social opportunities that are concerned with issues such as health care, education, and other social support systems that make social arrangements conducive for individuals to lead better lives. Fourth, transparency guarantees deal with the ability of people to trustfully interact with one another without being distrusting of this interaction. Finally, Sen argues, there is protective security, which addresses issues of safety measures which are put in place to prevent individuals from being exploited or pushed into the miseries that are caused by others. A deficit in one or more of these interrelated freedoms constitute a source of “unfreedom,” which is inhibitive to one’s developing and enhancing of their human capabilities (SEN, 1999).

For our purposes, and to better illustrate our concerns in the light of Sen’s (1999) framework, we might say that where two institutions of higher learning (or people from these institutions) are partnering and one has limitations in terms of resources or less information on what

partnering entails, this might account for as “unfreedoms.” Yet, once again, collaboration implies that people come together to determine a shared mission for internationalization efforts, also sharing in the benefits that follow. We might then say that people should be free from limitations to be able to be and do what those involved in these partnerships truly value. In view of that premise, we propose that it is precisely within the context of dialogue – and thus of respect for others expressed in one’s ability and willingness to listen to others and exchange ideas – that global partners can take into consideration the freedoms people ought to have as they engage in cross-cultural collaborations.

Of Sen’s (1999) framework on human capabilities that is most germane to our hopes for global partnerships predicated on dialogue is the freedom of transparency guarantees. We argue that it is difficult for global partners to pursue human development inspired by freedom if those involved in these partnerships do not trust one another in terms of their intentions to engage in collaborative efforts. This is particularly noteworthy when collaboration takes place, for instance, in exchanges between institutions from the global north and global south, where power dynamics and abundance of resources (or lack thereof) may often be at play. This suggests that an increased emphasis on the freedom of transparency guarantees is critical in order for partners to trust one another and genuinely work, by way of dialogue, toward human development for all involved in these internationalization efforts. Moreover, without trust, dialogue cannot flourish as to fully usher human development. Trust is likely all the more important given the cross-cultural context in which these partnerships often occur, for it is important to trust individuals from a given culture as experts in their own context rather than attempting to override their aims and hopes as it becomes apparent when dialogue is bypassed in favor of pre-established, unilateral outcomes or goals dictated solely by the open and free market that leads to winners and losers.

A SPACE FOR HUMAN BEINGS TO FLOURISH: CONCLUDING THOUGHTS

For the kind of dialogue – and by extension, for human beings – to flourish in internationalization efforts in higher education, it is necessary to create a certain kind of space, the kind of which can help global partners to learn about each other’s hopes and aspirations while collaborating toward a shared mission. For that to be the reality, dialogue is (or should be) the centerpiece of internationalization efforts in higher education. However, we also understand – both intellectually and experientially – that this is not the default starting point in many cross-cultural exchanges. Thus we propose that dialogue should be a high priority as global partners embark in shared cross-cultural projects, conceptualizing it as not merely a means toward pre-established (often unilaterally conceived) goals and outcomes, but also an end in itself. Yet for that kind of dialogue to take hold, it first needs to be embraced and, in many instances, learned, for dialogue is not simply a commitment but also a skill that needs to be exercised.

What’s more, we view dialogue as a disposition toward human development and the development of partners’ capabilities – including their capability to “commune” with those they collaborate toward forming a community where a shared mission can come to fruition for the benefit of all. In view of possibilities and challenges involved in cross-cultural collaboration, we are reminded that

when groups of people are not in conversation with each other, they are not living ‘in community’ with each other. When groups are not in conversation with each other, their misunderstandings and folklore about each other go unexplored and the barriers can grow even thicker and more impermeable. (BAKER et al., 2002, p. 8)

Dialogue paves the way in cross-cultural collaboration to engaging and humanizing internationalization efforts that acknowledge global partners' humanity and their own hopes and aspirations as a first priority. Embracing dialogue opens opportunities for learning about "the other" and, most importantly, about oneself. Through dialogue, partners may find, contrary to what one might assume, that, more than making such collaborations "effective" (a larger aim of globalization – the wheels that often propel internationalization efforts in higher education), the process tends to slow down quite a bit. We do not bemoan that, however. In fact, we find in that the opportunity, extending a formulation offered by Honoré (2005) to this conversation, to learn and acquire the "tempo giusto" – going as fast or as slow as needed. Through that "tempo," we may find the soul of these internationalization projects, as reflected in the souls – i.e., the beings, the aspirations, the hopes – of partners around the globe.

The process of building dialogical spaces predicated in trust and transparency are not without difficulties, especially when encountering – as we are bound to in cross-cultural collaboration – cultural norms and differences that one must learn to navigate patiently and generously. This space is often messy. At times, it is also full of both expectations and apprehensions. Sometimes it masks one's desire not to offend, not to oppress, not to distrust. Yet these feelings may be there, if we are willing to acknowledge them. That said, if our commitment is to the development of whole persons (both self and others), one must engage with global partners in the often difficult proposition of community building across cultures. This, in turn, calls on those engaged in global partnerships to welcome the challenges and opportunities that help people to humanize those with whom they aspire to learn more about and thus collaborate toward the development of human capabilities according to one's own aspirations.

In these communal spaces where learning from, with, and about each other are made possible, we are reminded of Palmer's (1983) wise

assessment that “a learning space needs to be hospitable not to make learning painless but make the painful things possible, things without which no learning can occur” (p. 74). Such hospitable spaces center on communion with one another, being welcoming and feeling welcomed, building trust, being present with one another, exploring ours and others’ hopes, and listening to each other with a sense of both generosity and curiosity. This hospitable space must be intentionally designed and created. That said, this act of “creation” may require time and everyone’s willingness to go as fast or as slow as needed – a value often in contradiction to the seemingly urgent pace of globalization, with its claims staked on competitiveness.

Freire (1970/2006) is helpful here, too, reminding us that

because dialogue is an encounter among women and men who name the world, it must not be a situation where some name on behalf of others. It is an act of creation; it must not serve as a crafty instrument for the domination of one person by another. The domination implicit in dialogue is that of the world by the dialoguers; it is conquest of the world for the liberation of humankind. Dialogue cannot exist, however, in the absence of a profound love for the world and for people. The naming of the world, which is an act of creation and re-creation, is not possible if it is not infused with love. (p. 89)

If collaboration, as we have proposed here, involves a shared mission (and, indeed, an opportunity to craft collaboratively the terms of that very mission), it necessarily involves co-creation that taps into the human assets of all global partners involved in internationalization efforts in higher education. Moreover, if, at the center of these partnerships are not merely the instrumental goals set forth in pre-established outcomes, but in the learning about, with, and from global partners, the main order of “business” involved in these partnerships would be the business of educating – of teaching – one another about one’s capabilities, both present and aspired.

Assuming that to be a central aim of internationalization efforts foregrounded by dialogue, the education of those involved, starting with partners themselves, becomes paramount. In that vein, Freire (1970/2006) aptly states that education is a communal effort, grounded on communication, and that, in its most authentic form, would be one “not carried on by ‘A’ for ‘B’ or by ‘A’ about ‘B,’ but rather by ‘A’ with ‘B’” (p. 93). This approach highlights the importance of trusting relationships and thus of transparency guarantees, as Sen (1999) proposes. For we cannot truly know our partners when personal agendas dictate a more prescriptive manner in which to bring about the aims of any internationalization efforts. To know and be known, as Palmer (1983) puts it in framing communal educational spaces centered on trust and truth seeking, becomes a central task in pursuing collaborative global partnerships that aim at the development of whole human beings, along with their human capabilities.

Toward that end, a community of partners needs to be born out of hospitality – a virtue that invites whole persons in whatever “state” they come in at the time of the establishment of these partnerships. From there, while getting to truly know those we partner with, we can build, in dialogue, a shared mission that, at its center, aims at contributing to the formation of whole persons. Such spaces make it possible for partners to learn more about each other and their partners’ aims, hopes, and aspirations. This, in turn, opens opportunities for further conversations, one of the most meaningful ways in which people connect with one another (Baker *et al.*, 2002).

In such dialogical (or conversational) learning spaces what is communicated – both by expressed words and by the act of listening in a spirit of transparency – is the inherent value of each partners’ contributions in the context of a shared mission that animates internationalization efforts in higher education. Dialogue becomes, then, not only a means but an end in itself – the end being the enhancement of human capabilities by

way of communities that foster one's ability to truly listen (and to listen truthfully) – to each other. From there, other aims can be pursued for the benefit of all.

For the purpose of this discussion, one final consideration from Freire (1970/2006) is worth noting: that “dialogue cannot exist without humility” (p. 90). Humility encourages one to know one's limits and limitations and to be, among other things, mindful of areas in which one is not an expert or does not know enough about. That, in turn, motivates one to seek the expertise of those who, through their lived experiences, know more than oneself. Humility grounded in love for global partners as people of inherent (not merely “instrumental”) worth, places a different value in cross-cultural partnerships. As we see it, implicit in any statement of valuing what others have to say – in wanting to hear their voices – is the idea of caring and respecting, and of (most fundamentally!) loving people.

By “love” we do not mean a merely sentimental way of interacting with people, partners in these internationalization projects. Rather, we mean the human disposition to “have a heart” – i.e., regard and respect – for others and their lived experiences in the world (the “local world”) in which they live and call their own. This is not love that “romanticizes” their condition and predicament, as if to consider theirs necessarily better than ours. It is love that seeks to find assets in others, resisting the temptation to look for deficits, which often tend to reinforce the notion of “haves” and “have nots”: a notion that Freire (1970/2006) calls us to resist.

With that, we enter these global partnerships not only with the presumption but the expectation that all involved will be “haves” – that is, more specifically, people who have a heart from which they derive their hopes to contribute to the success of these global partnerships. Though, for good or ill, this may not be apparent to (or even desired by) all who engage in these internationalization projects, people's hearts will inevitably steer the mission of these partnerships in desirable or undesirable directions.

We think that this becomes even more important to notice – or to keep in check – when persons coming from distinct economic and social realities (e.g., the meeting of global north and global south) come together to advance internationalization efforts in higher education.

The alternative we have proposed here should not be interpreted as a negation of the way in which internationalization is presently shaped in higher education across the globe. Our assessment of “what could be” (normatively, that is) does not aim at shaming people who partake in it with various frameworks and expectations. We recognize the pressures that are upon people (students, faculty, researchers, and other stakeholders) who partake in internationalization efforts in a time when market ideals seem so perennial in the context of higher education worldwide. Rather, we present this as what we would hope to see in the context of internationalization efforts. We aim, aspirationally, at an increasingly humane collaboration among global partners who would embrace dialogue as a starting (and, at times, an ending) point of these efforts facilitated by globalization in the 21st century. It is our hope that these efforts would further develop persons involved, enhancing their human capabilities in hospitable spaces inspired by transparency and trust.

Today’s approach to internationalization demands that people in institutions of higher learning look at themselves as being part of the larger academic world that goes beyond individual institutions and countries, reaching the global level (Sutton, 2010). However, this requires partners involved in internationalization to enhance their capacity to listen to those perceived to have less power, knowledge, skills or any other capability that is valued in relationships and in a global academic community. It is impossible to work together if we cannot listen to others in partnership as to be open, humble, and respectful (whether in agreement or in view of disagreements) of other people’s ideas and perspectives. It does not make sense for those who contribute to internationalization efforts through

higher education to call themselves partners when, in reality, they do not intentionally listen to each other. Partners in institutions need always to be willing to listen to others and to value the vision others have as to what ought to be accomplished in global partnerships facilitated by the internationalization of higher education.

It is one's ability and disposition to dialogue that will enable all to approach partnerships with humility and, thus, the desire to listen to others with whom they collaborate. In turn, this creates an environment of trust and transparency among global partners and partnering institutions. A pedagogy of dialogue strengthens the foundation of genuine cross-cultural collaboration aimed at sustaining internationalization efforts that inspire and cultivate human development.

REFERENCES

ALTBACH, P. G. *Global perspectives on higher education*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2016.

ALTBACH, P. G.; REISBERG, L.; RUMBLEY, L. E. Tracking a global academic revolution. In: ALTBACH, P. G. *Global perspectives on higher education*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2016. p. 15-28.

BAKER, A. C.; JENSEN, P. J; KOLB, D. A. *Conversational learning: an experiential approach to knowledge creation*. Santa Barbara, CA: Praeger Publishing, 2002.

CROSBIE, V. Capabilities for intercultural dialogue. *Language and Intercultural Communication*, v. 14, n. 1, 2014. p. 91-107.

FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. Tradução de M. Bergman Ramos. New York: The Continuum Publishing Company, (1970/2006).

GERELUK, D. Flourishing and well-being in the academy: a capabilities approach. *Philosophical Inquiry in Education*, v. 25, n. 2, 2018.

HONORÉ, C. *In praise of slowness: challenging the cult of speed*. New York: HarperCollins, 2005.

KEZAR, A. J.; LESTER, J. *Organizing higher education for collaboration: A guide for campus leaders*. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MITRA, S. The capability approach and disability. *Journal of Disability Policy Studies*, v. 16, n. 4, 2006. p. 237-238.

PALMER, P. *To know as we are known: education as a spiritual journey*, New York: HarperCollins, 1983.

- SEN, A. *Development as freedom*. New York: Anchor Books, 1999.
- STEGER, M. B. *Globalization: A very short introduction*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2013.
- SUTTON, S. B. Partnering: transforming internationalization through partnerships. *International Educator*, Jan/Feb, 2010. p. 60-63.
- TORRES, C. A. Public universities and the neoliberal common sense: seven iconoclastic theses. *International Studies in Sociology of Education*, v. 21, n. 3, September 2011. p. 184-185.
- WALKER, M.; UNTERHALTER, E. The capability approach: its potential for work in education. In: WALKER, M.; UNTERHALTER, E. (org.). *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*. New York: Palgrave, 2007.

2. GLOBALIZATION AND HIGHER EDUCATION ADMINISTRATION IN TIMES OF PANDEMIC

Milene Bartolomei Silva
Ordália Alves de Almeida
Iandara Schettert Silva

The world is changing at a fast pace and the knowledge society is advancing in the constitution of high-level human resources capable of interpreting the internationalized conditions that fuel internationalization itself at universities (MORHY, 2005).

INTRODUCTION

Lately, we have seen a series of significant changes in societies across the world that have contributed to a new reality in which we live and the transfiguration of Higher Education that had prevailed until then. According to Unesco (2020), the SARS-Cov2 coronavirus pandemic interrupted the face-to-face activities of 91% of students worldwide. From then on, a new reality is imposed on Higher Education Institutions (HEIs) for the coming years.

The University had to adapt this year to reduce damage. What we observed were not only health risks, but also damages in pedagogy, in administration and management, and in institutional budgets in all sectors. Higher education administration was challenged to guarantee the maintenance of a high quality and safe education. Many difficulties and limitations were imposed by a sense of emergency resulting from the pandemic, leading to new administrative adjustments that had to be organized within institutions of higher learning.

After the public health emergency situation in Brazil was declared as a result of Covid-19, measures were taken to navigate new challenges. One of these new measures was the creation of the Emergency Operative Committee of the Ministry of Education (BRASIL COE-MEC, 2020a). The work of this Committee brought about the Ordinance 343/2020, amended by Ordinances 345/2020 and 395/2020 as well as the Provisional Measure 934/2020, which authorize the substitution of face-to-face classes with classes through digital media, utilizing information and communication technologies. Exceptions were made for internships, boarding schools, laboratory practices, and for medical courses. The flexibility of school days was also authorized, as long as the minimum course load was maintained (BRASIL, 2020b, 2020c).

With these changes, new information and communication technologies (ICT) have taken on a predominant role in the context of educational practices at the university level. These new dynamics interfered not only in the daily life and behavior of each faculty and student, now reflected in the way they organize, restructure and/or operationalize their own social and institutional dynamics.

This chapter seeks to promote some reflections on globalization and administration in higher education in times of pandemic. We ask: How are globalized practices mediating the training processes of students in undergraduate courses? Firstly, the concept of internationalization will be addressed, considering the universe of higher education institutions. Then, this internationalization process in times of pandemic will be discussed, having as a reference the reality of the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS).

THE INTERNATIONALIZATION OF EDUCATION: BRIEF CONSIDERATIONS

The discussion and production of knowledge in Brazil about the concept and practice of internationalization in higher education is very recent. Until the 1990s, much was said about international education due to various practices in higher education. However, they were not always discussed in the context of public educational policies. In the last two decades, we observed, in particular, a new perspective that impacted the academic environment, leading to the development of studies and research that evidenced a conceptual change sustained by theoretical and practical references for the consolidation of understandings about the internationalization of Brazilian higher education.

Based on this premise, it is possible to affirm that the internationalization processes of education present in the context of Brazilian higher education will now be seen under a different light. The academic life of both faculty and students has always been marked by exchanges. We observe these exchanges in various forms: the way foreign authors and researchers have access to publications, the arrival of foreign professors to work at Brazilian institutions, their participating in international events, their teaching at the graduate level (master's and doctorate courses) in the various disciplines, as well as their academic collaboration in the production of knowledge.

In this context, and amidst the norms of higher education, Brazilian universities are seeking to adapt to the implications of international influences. However, one cannot lose sight of the processes of regionalization of higher education institutions, marked by economic consequences and the transformation of society. Institutions seek, through internationalization, to qualify educational processes, research, the process of knowledge production, breaking with paradigms that are emblematic

of higher education. Internationalization must be understood as a global process of formation of citizens who can act in any social context.

Before we fully unpack our arguments, and in order to be clearer about the concept of internationalization, we turn to Morosini (2006), who deals with what internationalization of higher education means, namely, a complex concept, encompassing a diversity of terms, such as: a) international dimension, present since the beginning of the 20th century and characterized by being a necessary phase in a globalized world; b) international education, an organized activity prevalent in the United States between World War II and the end of the Cold War, mainly for political and national security reasons; c) internationalization of higher education after the Cold War and with characteristics of a strategic process linked to the globalization and regionalization of societies and their impacts on higher education.

Considering the various concepts presented above, what is observed is that the process of implementing internationalization in institutions of higher education has become a basic premise in the discussion of relevant aspects of quality, scientific, and cultural development. This process has become a mediating factor in the institutional relations established between different countries, on different continents, which are essential for the implementation of public policies.

Knight (*apud* BORGES; VERDU; RADAEL, 2018, p. 4-5) draws our attention to other aspects of the internationalization of higher education that cannot be overlooked:

[...] for some, it means a series of activities, such as: academic mobility of students and faculty, international networks, associations and projects, new academic programs and research initiatives. For others, it means transmitting education to other countries through new modalities, such as university

branches or franchises, using a variety of face-to-face and distance techniques. For many, it means the inclusion of an international, intercultural, and/or global dimension within the curriculum and the teaching-learning process. Yet others conceive of internationalization as regional centers of education, hot spots, knowledge networks. International development projects are traditionally perceived as part of internationalization and, more recently, the increased emphasis on trade in higher education is also considered as internationalization.

More than a cyclical change, this is the basic determinant for structural changes to occur in the scope of educational institutions, which involve the guiding tripod of their actions, namely teaching, research, and service. At the same time, one must not lose sight of the important articulation that must be done to ensure the integration of the international, intercultural, and global dimensions. It must also be clear that the integration of these various dimensions goes beyond the idea of a simple appropriation of the concept of internationalization of education, based simply on carrying out activities that are mirrored in other international realities, or of importing techniques and methodologies, much less of franchises of universities that aim at gains in quantitative and methodological terms.

What higher education should aim at achieving are references based on the quality of higher education that promote the exchange of experiences and the articulated production of knowledge. Furthermore, the internationalization process of Brazilian universities must be guided by principles of decolonization. This is a justified debate since the globalization process has been experienced by cultures and peoples distant from the Brazilian reality, and has led, in the realm of economics, to increased social exclusion. We know that:

the decolonization of knowledge questions the structures that build the myth that modern Western science is the only one that has legitimacy, helping us to understand the geopolitical design that places certain countries and regions of the globe as producers of culture, while others position themselves only as consumers, and brings to the scene the narratives and knowledge produced by “non-Western” Black and Indigenous populations (NUNES, 2018) our translation.

From this point of view, internationalization must constitute the transformation of practices, which goes beyond the walls of the university and local borders, practiced in terms of physical mobility, academic cooperation, and transfer of academic knowledge. Moreover, it is important to aim at student-centered education proposals, using cross-border methodologies, which are innovative and active where the student becomes an active subject in the construction of knowledge, while being encouraged to assume the role and authorship of his or her formative process.

THE INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION IN TIMES OF PANDEMIC: THE CASE OF THE GRADUATE PROGRAM IN HEALTH AND DEVELOPMENT IN THE MIDWEST REGION AT UFMS

The internationalization of higher education could have been the most affected field of activity due to the cancellation of international flights, closed borders, canceled conferences and symposia, students in mobility processes returning to their homes, doctoral students with

scholarships to study abroad being canceled, and visiting researchers/faculty “trapped” abroad. Despite these challenges, it was still possible to seek internationalization through Information and Communication Technologies (ICTs).

UFMS was one of the institutions that received financial resources from the CAPES/PrInt project. This project benefited several graduate programs and, indeed, encouraged internationalization. Students and professors were finally able to have real experiences in the production of knowledge, experiencing personal fulfillment while “doing things with their own hands”.

The Graduate Program had already been involved in internationalization practices. These had been, to date, due to individual partnerships and some research teams. Here, we refer to researchers who knew each other and who already worked with academic mobility.

We need to stop and rethink what we are doing so far. The process of implementing internationalization in institutions of higher education must be cohesive and with objectives that can be achieved. The opportunities that each researcher can generate depend on many factors that can make national and international resources available especially for research. Brazil is a country that has, in its diversity, a rich field of scientific production. But for some reason some researchers have different “connections.”

When we return to the specific experience of the Graduate Program in this year of pandemic, we believe that globalization is an important part of this evolution. There was an initial partnership between laboratories of molecular biology. Following that, there was an opportunity for faculty mobility. During that experience, the presence and characteristic of the Program, in view of its interdisciplinary nature, allowed for new opportunities. A new partnership is formed between

research “laboratories” that aim at social insertion. Finally, despite the pandemic, which resulted in the “temporary halting” of initial plans outlined by years of research, other partnerships were formed. New global internationalization objectives, which had not been previously planned for, were surprisingly consolidated. These new opportunities are directly proportional to the new objectives and, in turn, involve additional collaborators.

In this case, we are referring to an international course that was taught with eighteen Brazilian graduate students, four faculty members in three continents, which resulted in this scholarly volume (this book). Interestingly, with the pandemic and the need for isolation, no activity should have been viable. The initial project did “stop”, but another started with a digital tool that afforded a unique opportunity for distance learning. With the same objectives already discussed, it was possible to exchange experiences, use different technologies, experience academic and teaching mobility, and partake in scientific production through international partnerships. Even the initial project, which required laboratories and technology transfer, did not stop.

Master's and doctoral students worked together, faculty and students who did not know each other met via video conferencing to exchange experiences. We see this as more than social insertion - indeed, more than internationalization or globalization. We count this experience as humanizing education.

REFERENCES

BORGES, Bárbara J., VERDU, Fabiane C.; RADEL, Weber Henrique. *Internacionalização da educação superior no Brasil: uma revisão sistemática*. II Encontro de Gestão, Desenvolvimento e Inovação. 20 a 23 de novembro de 2018, Naviraí/MS, available in: https://periodicos.ufms.br/index.php/EIGEDIN/article/view/7042/pdf_19. Accessed in: 04 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria n. 188, de 03 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo Novo Coronavírus (2019-nCoV). *Diário Oficial da União*, ed. 24-A, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 04 fev. 2020a. Available in: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Accessed in: 24 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. *Diário Oficial da União*, ed. 53, seção 1, Brasília, DF, p. 39, 18 mar. 2020b. Available in: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Accessed in: 24 nov. 2020.

BRASIL. Atos do Poder Executivo. Medida Provisória n. 934, de 01 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do Ensino Superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. *Diário Oficial da União*, ed. 63-A, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 01 abr. 2020c. Available in:

<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Accessed in: 24 nov. 2020.

CARNEIRO, Roberto. *Fundamentos da educação e da aprendizagem*. 2. ed. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2003.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006. Available in: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a08n28.pdf>. Accessed in: 05 dez.2020.

MOROSINI, M. C. Internacionalização da Educação Superior: um modelo em construção? In: AUDY, Jorge L.N.; MOROSINI, Marília C. (orgs.) *Inovação e Empreendedorismo na Universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p-189-210.

NUNES, Mayana Helen. *Descolonização do currículo: por uma escola de mundos plurais*. Lunetas, Publicado em: 20.09.2019. Available in: <https://lunetas.com.br/descolonizacao-do-curriculo>. Accessed in: 11 maio 2021

UNESCO [UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION] COVID-19 *Educational disruption and response*. Paris: Unesco, 30 July 2020a. Available in: <http://www.iiep.unesco.org/en/covid-19-educational-disruption-and-response-13363>. Accessed in: 24 nov. 2020.

3. HUMAN CAPITAL THEORY, EDUCATION AS INTEGRATION AND INSERTION IN GLOBALIZATION

Ady Faria da Silva

Graciele da Silva

INTRODUCTION

Society is an organization with different parts and functions. The individual is born and educated in this organization and everything he or she does or produces becomes part of that organism. Going to church, paying bills, working, and dying – when, in this case, one needs a state license to be considered dead – makes evident the imposition of behavioral rules that must be followed by everyone. This human behavior is justified by theoretical tools that determine the way these organizations function, whether publicly or privately operated in various sectors of society.

Living conditions, shaped by the needs of each individual, fill this organizational system. Human relations have become a foundation within that organization. Humankind is endowed with needs that guide and stimulate behavior and personal goals. Thus, one's needs are met while other needs emerge.

Human needs according to Maslow (1954) are organized in hierarchical levels as if they were a pyramid: physiological, safety, love and belonging, esteem, and needs for self-actualization. The physiological needs, linked to impulses, when relatively satisfied, lead to the need for security, which stems from the existence of perceived threats in the environment. This need for security is mobilizing, active, and dominant of resources in emergencies, such as in the context of wars, diseases, natural disasters, instances of crime, and lack of social order. The social

need arises from the association of participation and acceptance by others, consisting of the ability of each person to realize their own potential for self-development.

It is necessary for the individual to understand basic needs in order to discern his or her cognitive needs: mental processes of perception, reasoning, and action. This will assist in how one's goals and one's personality will be driven. Thus, in an organization, there may be contradictions that need adaptation. These objectives must be developed reflecting each purpose (MASLOW, 1954; PRÉVE, 2010).

For the development of an organized society, the theory of human capital is consolidated as an ideology of economic development, interfering in the training of professional educators and other mechanisms. However, this influence becomes more and more evident with the globalization process that started to establish new rules within this perspective of life and market.

From this organizational perspective, education is characterized as a balance between the influences arising from globalization and human development along with its peculiarities. Considering that education presents itself as a particular place of involvement with the dominant society, it is promoted by individuals who produce specific pedagogies based on their social relationships. On the other hand, it is important to highlight that the influences resulting from this process allow these individuals to broaden their horizons and knowledge, affording an opportunity for the exchange of experiences in different cultures. At this time, the ideologies surrounding the theory of human capital, education, and globalization will not be discussed. Rather, we will reflect more broadly on the topic.

HUMAN CAPITAL FORMING RATIONALIZED HUMANS

20th century education was marked by a structural crisis as a result of the war and materialized in overproduction, while the theory of human capital was incorporated into modern economic theory by Jacob Mincer and popularized by Schultz and Becker in the 1950s and 1960s. The main idea is that labor is not just a factor of production, but a type of capital. Education came to be seen as an equalizer of social inequalities, being used as a stage for individual investments that qualify the individual for the job market. Education, as a tool to minimize social inequalities, was intended to be expanded to contain the communist threat. “The quality of human capital not only improves the individual performance of the worker, making him more productive, but it is a decisive factor in the generation of wealth, the country's economic growth, and social equalization” our translation (MOTTA, 2008).

In the search for this equalization, the theory of human capital proved to be a fundamental part of the development of human capacities, while consumption and the need to accumulate goods grew. This new system was influenced by capitalist countries that sought to slow the advancement of communist systems by promoting changes in the educational systems of peripheral countries.

In present times, education is understood as a fundamental mechanism for modernization, development, and progress. Only through education can poverty be overcome, showing the relationship between education and the capitalist economy (MOTTA, 2007). At that point, education started to be used as an idea that enhances the individual's production and consumption capacity. Education is now treated as an investment that will make the individual achieve certain results.

In this theory, the human being must be educated and directed toward the provision of services, goods, and capital. In other words,

education cannot be separated from the development process. The knowledge capacities of human beings can be considered a form of capital. However, Schultz declares: “a product of deliberate investment, that an index has developed [...] much faster than conventional (non-human) capital, and that its growth can very well be the most unique feature of the economic system” (SCHULTZ, 1973, p. 31).

Schultz included in his analysis the relationship between the development of the variables of the school system, migratory currents, and social health assistance services, in order to put together his equation that would value the human factor in economic growth. From this perspective, investing in human capital has become fundamental for the development of society and the rise of the individual. With that, the school was charged with the duty to educate in order to reduce the problems of social inequality. Finally, for those who cannot achieve social mobility, they are to blame (FRIGOTTO, 1993).

The human capital theory defines the obligation of the school in the formation of the individual as a pillar of society at the same time that it removes the obligation of the State toward its citizens. However, it boosted economic development, creating a world of appearances, increasing the value of goods, and subjecting prices and values to negotiation. Thus, barriers were created for the development of socialism and the fragmentation of the working class which, in the words of Marx, (2013, p. 229) consists of “[...] an absolute impulse for enrichment, this passionate search for the value it is common to the capitalist and the accumulator, but while the accumulator is just the maddened capitalist, the capitalist is the rational accumulator”.

The same happens with education once it has been commercialized and its quality is determined by prices and values. A capitalist society seeks the best schools and the best programs for its children, making them increasingly competitive. It cannot be denied how much the theory

of human capital is present and influencing society which, in Schultz's (1973) definition, (I) formal education constitutes the main source of human capital; (II) informal training in the context of a private business and training in the labor market; (III) the experience acquired during the professional life can be one of the strongest influences in the creation of human capital.

The human capital theory is used from an economic point of view to justify how much it costs to educate a human being. At the same time, it shows that production through human labor is part of national income while promoting individual income. These skills of human beings are stimulated by the school, which creates individual qualities and training for the job market. The individual is born and grows to exercise functions delegated to him. These functions are realized in production under the justification that the expenses with education allow the return to the society through charged fees that should be reverted to the society. Education contributes to economic growth, but this process does not only consist in the formation of physical human capital, but it involves human skills, innovative knowledge, and the mobility of resources (KARATZIA-STAVLIOTI; LAMBROPOULOS, 2012).

The way in which individuals are stimulated for growth depends on the accumulation of goods used in the production of other goods. This growth does not depend on quantities, but on the manner in which they are combined. That is why international and political organizations prefer actions without entering into negotiations or analyzing the complexities involved in education.

FORMATION IN MODERNITY AND POST-MODERNITY

Modernity is linked to the idea of rationality, established with the scientific and cultural revolutions of the 16th and 17th centuries. The aspirations of modernity arose with the purpose of changes in scientific, intellectual, economic, political, cultural, social, and religious thinking. This process broke with medieval thought, grounding new worldviews and different ways of thinking. Still, it marks the transition from feudalism to capitalism in western Europe, the transition from transcendence to immanence, from verticality to horizontality, thus seeking to establish the relationship between man and nature, the church's struggle against the mathematical-natural spirit of Giordano Bruno and Galileo Galilei. An autonomous truth of nature began to be revealed, with its own language and laws within the reach of man (PEREIRA, 2014).

The emergence, characterized by this rupture of the capitalist or rational industrial society in the West, implied a process of modernization of culture in society, in the political-economic aspects, causing changes in the structures established in society. This created a rationalization of worldviews and religion, allowing for a cumulative increase in empirical knowledge aimed at the development of productive forces (SILVA, 2016).

During this period, the old and the new faced each other in view of the peculiarities of "the modern" with individualism and the domination of nature. The postmodern, on the other hand, had characteristics of a new science and market economy, capitalism, and secular culture. Modernity was marked by excessive confidence in reason, in narratives of social transformation, and in the desire to apply abstract theories to reality. This desire started to be constituted by "image machines from television, computers, the Internet and shopping centers" (ANDERSON, 1999).

The transformations of politics, religion, ethics, social and technical, configured the new pedagogy of education. In this transition from the absolute state to the modern state, education, which was predominant as education within the family, began to have greater influence in shaping the individual. The model of society founded on a single belief is now being reformulated through the Reformation and Counter-Reformation within Christian society. Ethics starts to be concerned with nature and society, relating individuals in their subjective worldviews. In view of these changes, educational and school techniques had to be adapted to serve a society that was hitherto repressive, inserting the individual into a control system belonging to the government's ideology and bureaucracy (TRINDADE; MENEZES, 2009).

This new intellectual and cultural formation, elaborated by the modern society, gives rise to the modern school rationalized for the formation of the well-educated civilian man, which means the model of social conformation of the aristocracy. Later, it extended to bourgeois groups and to society, except the people (TRINDADE; MENEZES, 2009).

In the 18th century, education became the center of social life, with the purpose of ratifying social classes and groups, as well as training citizens for social productivity. Its purpose was to emancipate citizens intellectually from authoritarian religious models, reinforcing individual formation constituted by autonomy and freedom.

Since 1970, new postulates of modernity have appeared, raising the flag of liberal democracy against the alternatives of changes. This new concept of postmodernity can be understood as a crisis triggered by the paradigm shift at all levels of understanding of the human being, becoming known as the "knowledge society". This concept was an adaptation to the restructured capitalism to "qualify workers to operate a computerized labor system, who have the capacity to solve problems and, above all, who submit themselves to the super-exploited and recommended work" (SOUZA, 2014).

Enlightenment rationality starts to be rejected, as well as any representation outside the discourse. “War is declared on the subject’s myth and the concept of praxis is marginalized in favor of textual analysis of social practice” (MCLAREN, 1993). Even though it is not homogeneous, postmodernism breaks with some suspicions regarding the potential emancipator of reason and disbelief imposed by the new way of thinking. This “postmodernism is skeptical about truth, unity, and progress. It opposes what it sees as elitism in culture, tends towards cultural relativism and celebrates pluralism, discontinuity, and heterogeneity” (EAGLETON, 2005).

This kind of thought was disseminated in France, by the post-structuralist school, and disseminated in works by authors such as Foucault, Derrida, and Lacan. Gradually, the term post-structuralism coincides with that of postmodernism, through the return to the thought of Nietzsche and Heidegger. In the United States, the prefix “post” had already been used in 1973 by Daniel Bell, in the work “The advent of the post-industrial society”. In the ideological field, postmodernism was allocated in large part of the discourses in the arts, music, and cultural production, as well as in the practices of productive formation of the material bases of society. Postmodernism is related to questions of knowledge and technology regarding the new forms of society to organize. In this context, the “material basis of postmodernity is then economic globalization in all the implications that this phenomenon has been meaning for societies or subjects” and consists of a new market logic (SANFELICE, 2003).

The role of postmodernity is to obscure the paradoxes of a capitalist society and its concern is to delight in the computerization of society in “the processes of typing”. In other words, “if the era of modernity was inaugurated with that Descartes phrase '*cogito, ergo sum*' (I think, therefore I am) the era of postmodernity seems to replace that phrase with this one: '*digito, ergo sum*' (I type, therefore I am)” (LOMBARDI, 2003).

Modernity has allowed a transformation of culture and, in Bauman's words, culture transforms from stimulant to tranquilizer; the arsenal of a modern revolution in the repository for the conservation of products. Culture moves from tedious reproduction of society to maintaining balance in the system before losing position (BAUMAN, 2000).

Frigotto explains that, for this society, the changes in the concept of human capital “express the ideological way in which the crisis and contradictions of capitalist development are apprehended, covering up the effective mechanisms for recomposing the interests of capital and its mechanisms of exclusion” (*our translation*). The relations of postmodern society are seen from its relations materialized in globalization, instituted as a new era of the market. The concept of globalization and new neoliberal paradigms such as post-structuralism, post-modernity, post-industrial, and the knowledge society, reside in concepts with no historicity (FRIGOTTO, 2005).

In this way, modernity established normative elements that provide a new perspective of order, future, and educated subject. It also provides the means to implement these new forms of knowledge. In Kant's words, education is an art that needs to be perfected. As a source of good in the world, man must be disciplined, preventing the animal side from harming the individual or collective human character. He must also be cultured because being cultured will allow him to embrace his knowledge. Moreover, he should be prudent while remaining in society, be loved, influential, and zealous for moralization, because it is up to him to choose good ends for his life (KANT, 1999).

Postmodern education offers important references for educators and students while proposing to experience a pluralistic and changing world. By improving and surpassing the concepts of the modern tradition, it allows connections with the socio-educational reality of each individual. The goal is to build a creative education and thus allow and encourage the

active participation of students. In this vein, training today must be focused so that the individual has the capacity for reflection and understanding of the context in which he is inserted. It is a game of negotiations and tensions between the school, the professionals, the customers, and the organizations that employ or remunerate him. Professionals are increasingly subject to bureaucratic, technocratic, and market logic, contributing to the reduction of teacher autonomy in the classroom. Pedagogical training must integrate scientific, literary, and artistic training, preparing professionals to be opinion-makers. Toward this aim, investment is necessary. The student (aspiring professional) is considered to know and express his needs, expectations, and desires related to his own training.

EDUCATION AS INTEGRATION AND INSERTION IN A GLOBALIZED WORLD

Education in a globalized world must allow teachers to build and reinforce their own local cultural identity so that external interferences are minimized. “No educational action can do without a reflection on man and an analysis of his cultural conditions. There is no education outside human societies and there are no isolated men” (FREIRE, 1979).

Nowadays, globalization ends up interfering in education, either by public policies or by the influence of international entities. It is a fact that the local academic space became part of the global space, allowing the flow of ideas to materialize in different types of material supports such as academic journals, books, international conferences, academic mobility, and international research projects (BEECH, 2012). While the global world allows for new interactions, it restricts the individual’s ability to form his or her ideas within his or her cultural context, bearing in mind that the scale of global population movements expands each day. In Bauman’s words, governments exploit the creativity of individuals to the maximum, but with limitations to please the electorate (BAUMAN, 2000).

Globalization has allowed a change in the structure of the world economic system, has crossed borders, and fixed itself on the speed and speed of information. This was transformed into a territory without borders, which in Habermas' words "empties the sovereignty of national States" (HABERMAS, 1996).

This loss of sovereignty stems from the State's own inability to protect and provide a sense of safety to its citizens. The State has also become unable to provide its citizens with a dignified life and, above all, an education capable of transforming challenges into opportunities. Globalization has consequences and influences the mutual separation between power and politics. At the same time, abandonment by the weakened State rarely discusses these paradigm shifts as a global differentiating character (BAUMAN, 2000).

The massive expansion of technologies and information to some extent does not reach the entire population in a democratic manner. This globalization process is linked to social exclusion, allowing wealth to accumulate for the richest while hindering the autonomy of the poorest.

In the process of colonization in the previous century, where colonizing nations imposed their culture and way of seeing the world on colonized people, globalization imposes its own rules and ideals within a given society. It is important, however, to avoid a simplistic view of globalization.

It is also known that globalization is the result of the actions of powerful governments, which forces countries without resources to adhere to trade treaties and business agreements that benefit large companies. In a way, this ends up creating and monopolizing nations' economies without any obligations towards their respective populations, thus incapacitating discussions about neoliberalism which is one of the most notable characteristics of globalization (CHOMSKY, 2002).

It is worth mentioning that foreign influences on education require a more comprehensive concept of space. In addition to considering the State as a fundamental actor, they should reflect on other actors involved in the transfer of educational ideas, such as international agencies, consultants, universities, corporations, development agencies, regional blocs, and NGOs (BEECH, 2012).

With globalization, there is also a progressive loss of the basic principle of identity that is linked to the roots that man builds throughout his life. They tend to succumb to another way of life that does not belong to him, produced on an industrial scale, which inundated him with poverty in sub-regions lacking resources such as drinking water and basic sanitation. In view of these conditions, those who were subjugated by globalization become economically dependent on institutions that end up creating structural problems, social inequalities, marks of poverty, and social exclusion. It is important to emphasize that global economic integration has always gone hand in hand with globalization. Socioeconomic exclusion contributes to the lack of infrastructure, housing, and educational opportunities for the majority of the population, in addition to contributing to the intensification of social exclusion. This is due to the set of pressures and global growth that results in the ethnic dispersion of individuals and unstable economic growth cycles (VALENTE JUNIOR, 2017).

In this globalization, human products are not produced in terms of their utility, but in exchange for what matters from the market's point of view. In this way, inequalities are hidden and the realities presupposed by the globalized world are masked. The global powers located at the top of the hierarchy reach flows that will be cultivated and even imposed as long as they are allowed. As if it were a disconnected scene, this unsynchronized speech will appease managers of the global order (BAUMAN, 2000).

Education is based on its objectives and is a predominant factor in the search for knowledge. This search overlaps with the impositions of the globalized world as a mismatch influenced by globalization in the education of peoples around the world. The community that suffers interference from external agents is usually from underdeveloped countries with low levels of human development and precarious education. That community, in turn, ends up being victimized twice: once because it is exploited and another time because it does not receive due qualifications to be developed.

For this reason, educational practices, policies, and ideas from different locations have been analyzed in comparative education through the concept of transference. The interpretations are largely centered on the relations between countries that, in the globalized context, are under foreign influences, leading to a complex entanglement. The global society occupies a scenario of indefinite space and that apparently does not exclude anyone, since the pre-existing traditions cannot escape contact with “the other”, or with alternative ways of life.

Thus, there are significant social relationships that are different and simply cross State boundaries and allow large education corporations to present themselves as forming a global elite and determine how these individuals will be trained. These States are guided by policies that use the transfer of solutions from one context to another as a basis. Within the global space of education, this becomes more complex. “Comparative education presents the need to create new conceptual devices to understand the circulation of ideas about education in today’s world and the way in which this circulation affects educational practices in different contexts” (BEECH, 2012).

The educational reform should be oriented toward keeping pace with the economic structures dictated by World Bank rules. In certain cases, they are based on measures of return on education, even though these rates are difficult to measure. In this negotiation called cost-

efficiency, the most effective instructional materials such as a blackboard, chalk, and textbooks are considered. Group work is seen as a promising teaching technique for “developing countries” (BEECH, 2012).

The World Bank states that the overarching goal in education is to help borrowing countries to reduce poverty and improve living standards. Along with financial resources, the “client country” also receives a particular view of education. This does not only imply borrowing financial resources, but also using the ideas of educational bases used by the bank as a model “when client countries receive a loan from the World Bank for educational purposes, this act is not just a transfer of funds: it is also an educational transfer”. (BEECH, 2012).

With that, in view of the globalized world, it is necessary to maintain the understanding of different perspectives, coming from different cultures, in order to promote new knowledge and ideas. The goal is to improve educational practices and policies by formulating theories and generalizations about the multiple interactions between education and society (COWEN, 2012). “Knowing is not the act by which a subject becomes an object, where he receives meekly and passively the contents that another person gives or imposes on him. Knowledge, on the contrary, requires a curious presence of the subject before the world. It requires its transforming action in reality” (FREIRE, 2013).

FINAL CONSIDERATIONS

Globalization has made it possible to cross borders and make teaching homogeneous. The local starts to impact the global, creating a chain reaction in which local events can affect the global world. Information is available to individuals in the globalized world as an effective tool in the dissemination of content. Educational agents in the local context participate as authors and contribute to this process of globalization of education, overcoming economic, cultural, and geographical boundaries. Social relations, activities, and connections are expanded, intensifying the acceleration of exchanges and social activities through technologies. A world as a global frame of reference for human thought and action must involve the macrostructures of the global personality.

The challenges imposed by globalization in the educational process are to assist the individual to transform his own reality, preserving his identity in a way that contributes to the global in a critical way without passively accepting what is presented to him. It cannot be denied that this educational process influenced by globalization serves as a basis for the emergence and implementation of new ideas, new concepts established by these relationships. And as Paulo Freire already said, we tend to bow to modernization, accept education and information in the form and manner imposed – that is, we must always be willing to understand in a rational way how the information already structured will influence us. Our outlook should not be only through a reflection in the mirror. Instead, we must look through it with a different lens, because only in this way can we understand and finally carry out learning in the truest way.

Globalization is configured as a socio-economic process that presents itself to several individuals as a meeting of cultures that allows for the inclusion and at the same time the exclusion of certain individuals and communities. In sum, we ask: what will be the role of society in equalizing and dimensioning the transformations that have occurred through globalization and education, without losing the empathy of the human being and the humanization of society?

REFERENCES

- ANDERSON, P. *As origens da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: JZE, 1999
- BEECH, J. Quem está passeando pelo jardim global? Agências educacionais e transferência educacional. In: (org.) COWEN, R. *et al. Educação comparada: panorama internacional e perspectiva*. vol. 1, Brasília: UNESCO CAPES, 2012.
- CHOMSKY, N. *O lucro ou as pessoas*. Tradução Pedro Jorgensen Jr. Bertrad Brasil, 2002.
- COWEN, R. A história e a criação da educação comparada. In: (org.) COWEN, R. *et al. Educação comparada: panorama internacional e perspectiva*. vol. 1, Brasília: UNESCO CAPES, 2012.
- EAGLETON, T. *As Ilusões do Pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- FREIRE, P. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. *Trabalho Necessário*, ano 13, n. 20, 2015.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Crítico*. SP: Cortez, 1997.
- MARX, K. *O capital: Crítica a economia política*. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 211.
- MASLOW, A. H. *Motivation and personality*. New York: Harper & Brothers, 1954.

MOTTA, F. H. A questão da função social da educação no novo milênio. *Boletim técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 33, n.2, p. 39-51, maio/ago. 2007.

MOTTA, V. C. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. *Trab. educ. saúde*, Rio de Janeiro, v. 6 n. 3, p. 1-24, 2008.

PEREIRA, E. M. A. A construção do conhecimento na modernidade e na pós-modernidade: implicações para a universidade. *Revista Ensino Superior*, n. 14, jul./set. 2014.

PRÉVE, A. D. *Organização, processos e tomada de decisão*. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2010.

SANFELICE, J. L. Pós-modernidade, globalização e educação. In: (org.) LOMBARDI, J. C. *Globalização, pós-modernidade e educação: História, filosofia e temas transversais*. Campinas, SP: Autores Associados / HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003.

SCHULTZ, T. W. *O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa*. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, S.P. *Pós-modernidade, capitalismo e educação: a universidade na crise do projeto social moderno*. 1 ed. Curitiba: Appris, 2016.

SOUZA, M. M. *Imperialismo e Educação do Campo*. Araraquara-SP: Cultura Acadêmica, 2014

VANDERLEY, L. G. *Capital humano: a vantagem competitiva*. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

4. CHALLENGES OF TEACHING WORK IN PANDEMIC TIMES: CONSEQUENCES OF COVID-19 OR EFFECTS OF GLOBALIZATION?

Guilherme Afonso Bento Mello

Luiz Fernando Delboni Lomba

THE COVID-19 PANDEMIC AND THE “NEW NORMAL”

The Covid-19 pandemic impacted the world in 2020 and removed everyone from their comfort zones, from the perspective of how each sector carried out its activities. In the area of education, it was not different, directly affecting the relationship of all actors in the school context: students, parents, teachers, education professionals, and the school itself, in its physical essence, which had to close its doors, with the aim of avoiding agglomerations and the consequent spread of the coronavirus.

A common statement during the pandemic was that the period brought a “new normal”, referring to the changes in the patterns experienced by society, influenced by the pandemic. When referring to the school, the “new normal” was pointed out as the possibility of changing to a new school condition, repositioned along the lines of the 21st century, in contrast to the outdated model of the last century still in force.

This “new normal” imposed new challenges on the work of teachers, as pointed out by the study of the Study Group on Educational Policy and Teaching Work at the Federal University of Minas Gerais (GESTRADO/UFMG, 2020) on the conditions of public basic education in Brazil, during the pandemic period.

The motivation of this article will take place in this context, based on the consequences of globalization, with the questioning: are these challenges (from teaching work) coming from the Covid-19 pandemic or are consequences, rooted in the school context, arising from the effects of globalization?

THE TEACHING WORK IN PANDEMIC TIME

To guide the discussion, scientific articles were identified - indexed in Periódicos Capes from the descriptors "education", "Covid" and "teacher" - that discuss the problems related to the teaching work.

The teachers' difficulties in carrying out their professional activities during the Covid-19 pandemic period are related to working conditions (use of digital technologies; preparation of materials / classes for the digital format; non-training for using the Digital Information and Communication Technologies (DICT); work overload); to the students' conditions (autonomy and infrastructure available) and to the institutional aspects involved.

This categorization was proposed by us, but without the intention of segmenting or dissociating the problems. Although the categories are our interpretations of the data, the problems reported are all from the articles evaluated.

WORKING CONDITIONS

The quality of teaching work is directly linked to the working conditions. Here, these conditions are not related to hiring regimes, work

environment or salaries, but rather to job flexibility, to the ability of the teacher to perform his professional activity in a new work environment and with new tools.

It should be noted that in March 2020, the Ministry of Education of Brazil authorized the substitution of face-to-face classes with classes in digital media (Emergency Remote Education), at all levels, stages and modalities, through Ordinance No. 343, of March 17 2020. The reorganization of academic activities was defined by each education network (municipal, state, federal or private), considering the specificities of the curriculum proposed by the respective networks (MINISTRY OF EDUCATION – NATIONAL COUNCIL OF EDUCATION, 2020).

The labor challenges of this change in the work of teachers are related to the use of digital technologies and the preparation of classes for the digital format. Pontes and Rostas (2020, p. 279) show that the teacher “gained new attributions that go beyond the domain of content and pedagogical strategies involving the teaching and learning process” in record time. Attribution that includes the mastery of online tools and the adaptation to the non-face-to-face model. For Godoi *et al.* (2020) these changes provoked feelings of insecurity and anguish in teachers, given the need to plan and execute classes in a model that is not their competence.

Despite the changes, the lack of teacher training - both in initial and continuing training - for the use of the DICT, impacts on their performance. A significant number of basic education teachers in the public system do not have training in the use of the DICT (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020). In addition to the little experience in using the DICT, the fear of using is also due to the fact that it is not certain what remote education represents, nor what the “new normal” means (LARA, 2020).

The lack of training aggravates the teacher's work, with regard to work overload. In view of the need to adapt to a new way of teaching, the teacher was forced to update himself for using the DICT. Although technology is an instrument for democratizing the right to education, the teachers had insufficient time to learn how to use the DICT (PALUMBO; TOLEDO, 2020).

These changes led the teacher to a work regime almost 24/7, of productivity without limits, of an almost absolute availability, with a volume of work beyond the contracted workload (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

STUDENT CONDITIONS

The circumstances in which students experienced the pandemic period also influenced the teacher's work. The articles are unanimous in citing problems regarding the inadequate infrastructure of students, either due to the difficulty of accessing the internet or the lack of adequate equipment or the shared use of them.

In addition to infrastructure, the emergency remote teaching required student autonomy, in contrast to the face-to-face model, on which the teacher guides the student (GODOI *et al.*, 2020; LARA, 2020; PAES; FREITAS, 2020; PALUMBO; TOLEDO, 2020) . This new model requires, but does not develop, student autonomy and reinforces individualism. Reflection of this falls on the teacher, who sometimes sees the need to produce materials for the various digital media, in order to meet the individualities within the collective of the classes.

INSTITUTIONAL ASPECTS

The conditions offered and required by the educational institutions, regarding the teacher's work in the pandemic period, varied according to the type of institution (public or private) and the level of education offered (basic, technical, higher or post-graduate).

The pedagogical strategies and the resources used also varied according to the educational institutions. What has not changed was the need for teachers to adapt to new ways of organizing pedagogical work and to the new technological resources. The impacts were generated by changes in rules, legislation, governmental impositions, associated to the academic calendar, without considering the teacher's conditions (PONTES; ROSTAS, 2020).

Many teachers had to pay for expenses with mobile data (internet) to carry out professional activities (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020), which indicates the "uberization" of teaching work in times of pandemic (PONTES; ROSTAS, 2020).

Finally, teachers are pressured to integrate new technologies in their classes, in order to "attract students to the classes, implying that otherwise, there may be an abandonment of these students (clients) from private institutions" (GODOI *et al.*, 2020, p. 9).

For Paes and Freitas (2020), the disorganization of institutions, the lack of planning and the reduction in the number of teachers, during the coronavirus pandemic, impacted directly in the school performance and the dropout, as well as in teachers' mental health.

CHALLENGES OF TEACHING WORK: COVID-19 OR GLOBALIZATION?

Having made this summary of the teaching problems in times of pandemic, it is necessary to analyze whether in fact the causes are exclusively coming from the period of the Covid-19 pandemic. In this section, the obstacles identified in the teaching work are discussed, under the lens of globalization, in a perspective that assesses the impacts of these problems in the period before the pandemic.

GLOBALIZATION

Globalization corresponds to a set of transformations in the most diverse areas, from social, political, religious, scientific and technological aspects, being these transformations in a global, international way, not restricted to a single people or region (BRUM; SKOLAUDE, 2019).

As globalization evolves, it also imposes barriers and requires investments (CORREA JÚNIOR *et al.*, 2019), amplifying social distance, as it favors people with higher capital over those with lower capital (neglected classes) (PINHO *et al.*, 2018).

For Malcheski (2017), the globalization scenario causes changes in the relationships between people and turns the human into a machine: the human who is not concerned with “why to do”, but with “how to do”.

THE DICT IN THE GLOBALIZATION AGE

The impact of the DICT on educational practices or the ability to transform teaching through them, is more related to the way the resource is applied than to the simple use of it.

In the universe of digital technologies, the logical basis, the main element of fragmentation of information, is the bit. In the same way that computers expect 1 (one) or 0 (zero), the globalized world goes through the binary bottleneck - “digitized, the signs ask for choice. Not a deep, existential decision, but a quick, impulsive response, good for consumption” (SANTOS, 1984, p. 17).

Regardless of the method to be used by the school (book, television, computer, internet, smartphone), the key for increasing the capacity to transform the teaching and learning process is to have a clear idea of what is wanted to achieve through the use of resources - it was precisely what lacked during the pandemic period. It accelerated the process of teaching mediatisation, placing the DICT as the lifeline for the teaching-learning process of the “new normal”.

In general, the computer and the internet were already present in the daily lives of students and teachers outside school, but they were used in a limited and not very creative way within it. The presence of resources, mainly the digital technologies, is important because it is something that is alive in everyday life, but that alone are not able to change teaching and improve learning.

Among the aspects analyzed in this review, we highlight the teacher's difficulty in using the DICT. However, uncertainties about this concept date back to years before the Covid-19 pandemic, already in remote education. In times of pandemic, the spectacularization of the use of media, mainly the computers and the internet, projected a real more interesting than reality itself, seeking to seduce our expectations, as the solution to the “new normal” of education.

THE SPECTACULARIZATION OF THE "NEW NORMAL"

Godoi *et al.* (2020) indicate few initiatives for teacher training in the use of digital resources for teaching, even before the pandemic period. The search for training often depends more on the interest and initiative of the teachers themselves.

We could insist here on the thesis that the teacher was "thrown to the lions" when the emergency remote teaching was authorized and forced the teacher to transform his home into a classroom, connected to the Internet, making use of various technological resources, and working hard to meet the "new normal". But the fact is that the teacher's home was already an extension of the classroom, before the pandemic. The teacher, besides being a specialist in his field, was also an artist, who improvised when necessary, sought and created new resources to innovate in his classes.

The teacher assumed the role of motivating and engaging students in the virtual environment during the pandemic period (GODOI *et al.*, 2020). Pontes and Rostas (2020) corroborate and indicate the responsibility attributed to the teacher to awaken in the student the interest for the activities, even in the face of the uncertainties of the pandemic period.

In addition, there are numerous factors that influence the teachers' performance in the non face-to-face modality, such as the psychosocial situation, the interferences present at the place of performance (neighbors, animals, and the family itself); and the dedication time to carry out the transformation of the documents to a digital format, being in the form of slides, films, it is very costly, it takes a long time to carry out the planning and the development of a quality class.

The risk attributed to this "new normal" is referring to the digital resources as the salvation for education. It is worth remembering that these resources were already available before the pandemic and were rarely used. In fact, the smartphone is the biggest villain - before the pandemic it was the "terror" of the classrooms, and during the pandemic it became the most exploited tool in the teaching-learning process.

In "The Society of the Spectacle", Guy Debord (1931-1994) puts the spectacle as the "affirmation of appearance and the affirmation of all human life, that is, social, as mere appearance", which is reinforced by all the media that occupies the individual's time - in the most varied forms of products (BELLONI, 2003) - and that during the pandemic appropriated itself to the "new normal" to consolidate.

The caution must be not to believe that the "new normal" is revolutionary. By itself, it is not, it is emergent! Being technically prepared to use the resource is fundamental, however it is not enough. A critical and creative evaluation of the resource is necessary, in order not to simply reproduce the spectacular society through the use of digital technologies. Thinking about the working conditions for the teacher, in the "new normal", it must happen in a holistic way, not in a fragmented one for the use of the resources.

THE COMMODIFICATION OF HIGHER EDUCATION

Just over 2 months after the World Health Organization declared the Covid-19 pandemic, only 6 of the 69 federal universities in Brazil had adopted remote activities to replace face-to-face classes. In contrast, private higher education institutions embraced the remote model almost immediately (GODOI *et al.*, 2020).

The fact could be interpreted, prematurely, as an action of proactivity of private institutions and prevarication of federal institutions. But, for private institutions, the period without face-to-face classes would represent the loss of the "client"! It was then up to the professor to assume the role of capturing and holding the students' attention, under the pressure of losing the "client" and consequently his job. The teacher, who previously did not have the "profile" to teach or develop remote classes, was forced to transform himself.

The reduced number of teachers, due to the institutional contingency during the pandemic, led institutions to demand more actions from teachers in the home-office performance (PAES; FREITAS, 2020). This increases the workload, often beyond the agreed-upon working day; and, with this, a greater demand than the professors are used to, making the teaching work more precarious.

This condition is not consequence of Covid-19: the "uberization" of teaching - when the teacher bears the costs related to overload and extrapolation of the workload, in such a way that there is no guarantee from the contractor (educational institution) in the reimbursement of the actions performed - was already reported before (SILVA; MOTTA, 2019).

Between the years 2000 and 2016 there was an increase of almost 200% in enrollments in Brazilian higher education, at a time when there was a great investment by the government in public education policies, the private initiatives were the ones that went ahead: while public institutions reached 124.35%, private educational institutions potentiated almost the double (about 235.25%) (FRITSCH; JACO BUS; VITELLI, 2020).

Transformations in society, from operational workers to professionals who own knowledge, the private institutions were able to "take advantage" of this moment (BECHI, 2011), turning education into a sellable "thing", moving into a period of commodification of education.

And it could not be different during the Covid-19 pandemic period, in which private institutions took advantage of the "stay-at-home" moment to advertise and sell education, remote courses of short and medium term, and the hybrid modality.

FINAL CONSIDERATIONS

The Covid-19 pandemic took the world out of orbit in 2020 and its consequences were (and will be) beyond the health conditions of the planet. The education suffered the impacts of the changes, bringing to the light the importance of the teacher's role and rescuing the problems that hover over his work.

The conditions of the teacher's performance were camouflaged by the disorders generated by the pandemic, in a scenario that promised to move away from the traditional (and outdated) school model, towards a model that promotes innovation and encourages students' autonomy. It is salutary to recognize that, with little planning time (or practically none), teachers adapted their classes and activities and incorporated the DICT, so that the emergency remote education could be accomplished.

However, even with the need for changes in school, any change must happen in a critical and creative way, in counterpoint to the euphoria placed on the use of DICT, which disregards the conditions of the teacher and student, and spectacularizes the "new normal".

It can not be ignored that the "new normal" ran over the teacher, invaded his personal space and ignored the working conditions. And more than that, many of these conditions were already in the context before the pandemic, when the teacher already "made it works".

REFERENCES

BECHI, D. Mercantilização do ensino superior: os desafios da universidade diante do atual cenário educacional. *Acta Scientiarum. Education*, [S.L.], v. 33, n. 1, p. 139-147, 20 jul. 2011. Universidade Estadual de Maringá. <http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v33i1.11580>.

BELLONI, M. L. A formação na sociedade do espetáculo: gênese e atualidade do conceito. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 22, p. 121-136, abr. 2003. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782003000100011>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000100011. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: *DOU Diário Oficial da União*. Publicado em: 18 mar. 2020, ed. 53, seção 1, p. 39. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRUM, M. L.T.; SKOLAUDE, J. M. D. O impacto da globalização na educação superior. *Revista Gestão Universitária*, Cachoeira do Sul, v. 11, p. 1-8, 03 dez. 2019. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-impacto-da-globalizacao-na-educacao-superior>. Acesso em: 09 nov. 2020.

CORREA JÚNIOR, A. J. S. *et al.* Globalización en la postmodernidad: críticas y contribuciones para la enfermería. *Cultura de Los Cuidados Revista de Enfermería y Humanidades*, [S.L.], v. 23, n. 53, p. 265-274, fev. 2019. Universidad de Alicante Servicio de Publicaciones. <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2019.53.25>.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. 1. ed. Rio Janeiro: Contraponto, 1997. ISBN 978-85-85910-17-4.

FRITSCH, R.; JACOBUS, A. E.; VITELLI, R. F. Diversificação, mercantilização e desempenho da educação superior brasileira. Avaliação: *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, [S.L.], v. 25, n. 1, p. 89-112, abr. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772020000100006>.

GODOI, M.; KAWASHIMA, L. B.; GOMES, L. A.; CANEVA, C. O ensino remoto durante a pandemia de covid-19: desafios, aprendizagens e expectativas dos professores universitários de educação física. *Research, Society And Development*, [S.L.], v. 9, n. 10, p. 1-19, 3 out. 2020. Research, Society and Development. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i10.8734>. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i10.8734>. Acesso em: 06 dez. 2020.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - GESTRADO/UFMG. Trabalho docente em tempos de pandemia. Belo Horizonte: *Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação*, 2020. 22 p. Disponível em: http://abet-trabalho.org.br/wp-content/uploads/2020/07/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf. Acesso em: 23 nov. 2020.

LARA, R. C. Ubiquidade e crise pandêmica: o que há de novo no trabalho em educação? *Em Tese*, [S.L.], v. 17, n. 2, p. 24-43, 23 set. 2020. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/1806-5023.2020v17n2p24>.

MALCHESKI, R. F. B. S. O processo de globalização e seus reflexos sobre a educação física. In: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO - SIRSSE, 2017, Curitiba. *Anais do XIV Congresso Nacional de Educação*. Curitiba: Educere, 2017. p. 9564-9575. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23370_13997.pdf. Acesso em: 16 nov. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 5/2020, de 28 de abril de 2020. Reorganiza o Calendário Escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. *Diário Oficial da União*: seção 1, p. 32, 1 jun. 2020.

PAES, F. C. O.; FREITAS, S. S. Trabalho docente em tempos de isolamento social. *Revista Linguagem em Foco*, [S.L.], v. 12, n. 2, p. 129-149, 21 set. 2020. *Revista Linguagem em Foco*. <http://dx.doi.org/10.46230/2674-8266-12-4050>.

PALUMBO, L. P.; TOLEDO, C. M. Q. A tecnologia como instrumento democratizador do direito à educação nos tempos da pandemia causada pela Covid-19. *Revista Brasileira de Direitos e Garantias Fundamentais*, [S.L.], v. 6, n. 1, p. 72-90, 11 ago. 2020. Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito - CONPEDI. <http://dx.doi.org/10.26668/indexlawjournals/2526-0111/2020.v6i1.6640>.

PINHO, E. A.; LEITE, T. M. C.; DAÓLIO, E.; SILVA, E. M. Analisando criticamente a formação de auxiliares e técnicas de enfermagem no Brasil. *Rev. Paul. Enferm* [Internet]. V. 29, n. 1-3, p. 117-126, 14 nov. 2018. Repositório RHS. ID: biblio-970774. Disponível em: <http://fi-admin.bvsalud.org/document/view/b7zju>. Acesso em: 16 nov. 2020.

PONTES, F. R.; ROSTAS, M. H. S. G. Precarização do trabalho do docente e adoecimento. *Revista Thema*, [S.L.], v. 18, p. 278-300,

21 set. 2020. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. <http://dx.doi.org/10.15536/thema.v18.especial.2020.278-300.1923>. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.V18.Especial.2020.278-300.1923>. Acesso em: 06 dez. 2020.

SANTOS, J. F. O que é pós-moderno. São Paulo: Brasiliense, p. 17, 1984.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. *Praxis Educativa*, [Ponta Grossa], v. 15, p. 1-24, 2020. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). <http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.16289.094>. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094>. Acesso em: 06 dez. 2020.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? *Educação & Sociedade*, [S.L.], v. 36, n. 133, p. 867-889, dez. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302015155688>.

SILVA, A. M.; MOTTA, V. C. O precariado professoral e as tendências de precarização que atingem os docentes do setor público. *Roteiro*, [S.L.], v. 44, n. 3, p. 1-20, 4 out. 2019. Universidade do Oeste de Santa Catarina. <http://dx.doi.org/10.18593/r.v44i3.20305>.

5. GENDER PERSPECTIVE IN EDUCATION AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT: REFLECTIONS ON RIGHT TO EQUALITY

Ellen Priscile Xandu Kaster Franco

Michel Canuto de Sena

Paulo Roberto Haidamus de Oliveira Bastos

INTRODUCTION

In *The Odyssey*, by Homer, Telemachus, son of Ulysses and Penelope, represses his mother because she dares to raise her voice in public to show displeasure to a gallantry from one of her suitors. Telemachus orders his mother to retire herself to her own room, and to go back to her work, that is, the loom and the spindle, and for her to send the female slaves back to work (HOMER, 2009).

This small literary excerpt accurately demonstrates that in ancient Greece women did not have a voice, especially in public spaces. Thus, in the democracy's cradle, there was no space for equality. Foreigners, slaves, and women were excluded from public life and from the public sphere of power.

In the middle ages, while men united themselves politically and ideologically around traditionally male associations, many women were burned at the inquisition stakes for religious and possibly gender reasons, since they ended up gaining notoriety in their communities as folk healers, carrying throughout history the label of "witches" (ARAÚJO, 2019).

People socialize among themselves immersed in a patriarchal culture. The reflection of gender issues acquires a new perspective. By the end of the 19th century and beginning of the 20th century the struggle of women was aimed to achieve the right to attend universities, justice

in the work environment, and the right to vote. In present days, what is discussed and sought after is the inclusion of women in the sphere of decision-making power, equal wages, and the same opportunities in the labour market.

This cultural transformation necessarily goes through the educational system, especially through higher education, since the university is an enabling setting to the development and dissemination of critical thinking in the context of a society.

Through teaching, research, and service, universities can facilitate the transition to a sustainable future. This kind of sustainability must be understood not only by its environmental prospects, but also through an economic and social lens (full sustainability).

This article aims at demonstrating that an educational system that includes a gender perspective would help in the construction of democratic societies and nations, thus expanding the concept of citizenship. Education with a gender perspective would reaffirm fundamental human rights.

From the legal conceptualization of equality, we will reflect on the gender perspective in the realization of the fundamental right to equality and for the effective social inclusion of women in the public and private spheres, in politics and spaces of power, as to reinforce the democratic model and expansion of citizenship. Taking globalization into account, we will also explore the relationship between an education with a gender perspective and its contribution to the socially sustainable development expressed in the United Nations' 2030 Sustainable Development Goals (objective 5). So, we ask: how should we think about the right to equality in view of the perspective of gender in education and sustainable development?

SOCIAL INCLUSION OF WOMEN, GENDER PERSPECTIVE AND DEMOCRACY: REFLECTIONS ABOUT SOCIALLY SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND EDUCATION IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION

Although it is known for being set up as a result of the plebeian fight for equality in ancient Rome, the Law of the 12 tables granted women the legal treatment of a thing/object, because they were expressly considered the husbands' property (MADEIRA, 2007).

The first declarations of law in the XVIII century, such as the Virginia Declaration of Rights and the United States Declaration of Independence, both from 1776, and the French Declaration of the Rights of Men and of the Citizen (1789) had equality as their goal, but only in the formal meaning of it. All people were supposed to have egalitarian treatment before legal order (BUSSI, 1987).

By the middle of the XX century, feminist groups and philosophers (both male and female) guided the rediscussion on the matter of equality of rights. With the publication of the book "The second sex", Simone de Beauvoir starts to debate male domination. Her idea was that law reforms were not enough to guarantee women's rights. It would, in fact, be necessary to confront the social aspects that put women in an inferior position to men.

She proposed a change in people's education: women should not be raised to please men, neither to the idea of mandatory marriage or to necessarily become mothers. She questioned the double standard of sexual morality, that is, different social rules between genders that allowed greater sexual freedom to men in relation to women, she also pointed out the lack of dignified and well paid professions that granted economic independence

to women. The central idea of her work can be summarized by the famous sentence, of existential nature. In this sense “one is not born, but rather becomes, woman. No biological, psychic, or economic destiny defines the figure that the human female takes on in society; it is civilization as a whole that elaborates this intermediary product between the male and the eunuch that is called feminine.” (BEAUVOIR, 2016, p.22).

On the National level, Brazilian Federal Constitution is uncompromising, in its third article, where it indicates as one of the fundamental objectives of the Federative Republic of Brazil the construction of a free, just and solidary society, such as the promotion of general well-being, without prejudice of origin, race, color, age and any other forms of discrimination (BRASIL, 1988).

The International Treaties of the XX century, signed after situations of great world wars and deep disregard to human rights, seek to give material sense to equality, intending to repel any action or omission that could eventually implicate in the reduction of dignity of the human being.

In Europe, the fundamental rights of women's dignity and equality between genders are granted by the Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms (1950), which in the article 14 prohibits any discrimination based on gender. (DA EUROPA, 1950).

The Council of Europe Convention on Preventing and Combating Violence Against Women and Domestic Violence (2011) expressly determines, on its sixth article, the institution, by the signatory countries of the so called Istanbul Convention, of public policies that are able to “include a gender perspective in the implementation and evaluation of the impact of the provisions of this Convention and to promote and effectively implement policies of equality between women and men and the empowerment of women” (DA EUROPA, 2011, p.1).

The Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women, from the United Nations (1979), was signed by Brazil in 1981 and promulgated by the decree n. 4.377/2002. Regarding the participation of women in public spheres of power, the seventh article of the convention establishes the obligation of the State Parties to take measures for the elimination of the discrimination against women in the country political and public life, guaranteeing equality of conditions with men. (BRASIL, 2002).

The Beijing Declaration (1995) predicts the essentiality of the strengthening and full participation of women, in condition of equality, on the decision processes and the access to power to reach peace and development (DECLARATION, 1995). In the platform of action established at the conference, the United Nations expressly recognizes, among several situations, the correlation between the disproportionate number of women in leadership positions; the unbalance in the division of the domestic work; the stereotyped perception of women as inadequate for command positions.

In this scenario, the signatory countries of international human rights covenants must take concrete measures for the effective implementation of gender policies that allow the acknowledgment and practical exercise of rights on the part of women, in order to eradicate gender inequality in all of its aspects. It is seen as a concern from the United Nations that the legislation has practical effect.

Pulido (2007) emphasizes that “[...] *the fundamental rights represent a institutionalization of the legal order of the values of the teleology or the principles that appear at the morality in the form of human rights*” They represent the most important values to the human being, and as a rule emanate from the human dignity principle.

The human dignity principle is informative of the fundamental right to equality. For that matter, equality as one of the fundamental basis of the human rights concept:

[...] It was, anyhow, about the medieval concept of person that started the elaboration of the principle of essential equality of every human being, despite the occurrence of every individual or group differences, of biological or cultural order. And this equality is the essence of the person which shapes the core of the universal concept of human rights (COMPARATO, 2017, p. 32).

According to the teachings of Bester and Borges in an article published on a compilation organized by Trevisan and Campello (2017), the search for equality finds support from the Greco-Roman and from the Christian thinking. Aristotle (1999) associated it to the idea of justice when he declared that equals should be treated equally and unequals unequally.

The construction of the human rights theory is based on its own principle of equality. Its realization, in turn, depends on the State positive actions in favor of the individuals, actions that consist in attempts to achieve this substantial or material equality through affirmative actions (or positive discrimination, in the European law).

The achievement of equality depends on the inclusion of socially excluded groups, and on the fight against the real factors of inequality. In this sense:

[...] The equal liberty is interpreted, in this context, as the equal possibility of inclusion in a differentiated social system. The realization of this equality principle of inclusion continues to put the Gordian knot of sociality: the

inclusiveness presumes justice as the equal access possibilities. How to guarantee this justice? The answer, for many (in which we are included), is the reinvention of the Social State. The social rights and the socially shaping principles mean that, in the current context, the legitimation of public measures aimed at ensuring the inclusion of the individual in the functional systems of social system functionally differentiated. (CANOTILHO, 2008, p. 254-255).

If the sexual division of labour confined women to the private sphere, everything that occurred in this apolitical space was then excluded from the political agenda, favoring men and giving them privilege at the social public space along history. It is necessary to guarantee equal access to public and private work positions between men and women, including directive or power positions, as to repel the setting of a previous and factual inferiority, nominated by the STF at the trial of ADI 3.330/DF, of “cumulative cycles of competitive disadvantages” (BRASIL,2012, p.1).

Lisboa (2016) refers, in an article that contemplates the gender democracy, that it is not by chance that feminist theoreticians such as Kubissa (1994), Lagarde (1996) and Amorós (2007) propose a “pact among women”, that is, an “intra-gender pact”, in addition to a “inter-gender pact” (between genders), that consists in a “political alliance” with the intention to put a halt, diminish or prevent the inequality between genders, which lowers the women to a state of inexistence and marginality, always with the intention of disrupting the cycle of exclusion.

Lisboa (2016) also brings the important concept of gender perspective, that was expressly provided in the Council of Europe Convention on preventing and combating violence against women and domestic violence (2011), mentioning that through it is possible to:

[...] comprehend the characteristics that define women and men in a very specific way, as well as their similarities and differences”. Continues to mention that “the gender perspective analyzes the vital possibilities of women and men: their gender identity, the meaning of their lives, their expectations and opportunities, the complex and diverse social relations that happen between the genders, as well as the institutional and daily conflicts that they must face and the way they do it. (LISBOA, 2016, p. 1).

According to the conclusions of Lagarde (2015), *apud* Lisboa (2016), “the feminist proposal of democratization includes to democratize the female gender, the relations with the other gender at the society scope and the relations of both genders with the State. We call this assembly “the construction of a full citizenship between men and women”.

Astelarra (2003), *apud* Lisboa (2016), understands that the proposition of a gender democracy must not only seek to establish the necessary changes on women unequal situation but, mainly, invest in the construction of reciprocity relations with men: implementing joint actions with men to which it is necessary to share political spheres.

The gender perspective as inspiring public policies to accomplish the fundamental right to equality, in order to achieve the social inclusion of women in the public, political and power spheres promotes the reinforcement of the democratic model, as it must be a parameter for establishing the fundamental objective of the Brazilian Republic for the construction of a free, just and solidary society, that seeks the well-being of all and works to eliminate prejudice of origin, race, color, age and any other form of discrimination (BRASIL, 1988, p. 1).

In a global context, it is necessary to reflect on education through a gender perspective taking into consideration the agenda of sustainable development in its social aspect.

According to Giddens (2002), the world would be living in modernity and not postmodernity as for him, in a postmodern world the time and space would not be ordained in its interrelation by historicity. The author teaches that the economic, political and military power that gave the west its primacy, and that was founded under the conjunction of the modernity institutional dimensions, do not distinctively differentiate anymore the western countries to the others. This process is called globalization.

The ideas of solidarity and convergence of efforts to the constitution of a new global governance are proposed by Bauman (2013), who builds his argumentation contraposing the characteristics of two moments of modernity: the simultaneous advent of the Revolutions and the consolidation of the Nation states (“solid modernity”) to the present moment, specifically after the post-war, with flexibilization of frontiers, and intensified by the processes of economic globalization and the expansion of the Internet (“liquid modernity”). The author examines the implications of this new modern condition for the issues of the public sphere, such as ethics, the market and democracy; and of the private sphere, such as consumption decisions and love relationships.

At the scope of sovereignty, the right to development refers to the commitment of mutual cooperation among States. According to Häberle (2007), “the Cooperative Constitutional State adds to its structure elements of opening, cooperation and integration, that strips away the characteristics of the National State as a closed structure centered at national sovereignty, in a way that democratizes the constitutional interpretation”. The model of cooperative State predicts intense dialog between the international, regional and local plans.

In this complex process of globalization, would it be possible to combine the interests of governments, corporations, companies and non-governmental organizations (NGOs), in order to make a sustainable future for the future generations viable? Elkington (1997), when developing the philosophy of the “3P” (triple bottom line: people, planet, profit), identifies the sustainability as the paradigm of the 21th century, and emphasizes that they are the three pillars of underpinning business success, when it comes to the private area: profitability, environmental quality and social justice.

Companies that are isolated and imbued only by the purpose of profit no longer subsist in an increasingly globalized world that needs to make conscious use of the wealth available today to enable future generations’ lives, whether they are environmental, economic or social.

Bobbio (2004) argues that there was a multiplication of the rights and mechanisms recognized as human rights, as well as the commitment of the States in their fulfilment, together with, as seen, the other private actors.

The UN’s (United Nations) 2030 agenda establishes 17 objectives of sustainable development and 169 goals for people, countries and for the planet itself (PNUD, 2016). In the introduction of the agenda, it can be observed the concern of the signatory countries, Brazil among them, over building “peaceful, just and inclusive societies; protect human rights and promote gender equality and the empowerment of women and girls” (item 3).

The signatory countries of the 2030 agenda share the vision that it is necessary to act on behalf of a “world where each woman or girl enjoys full gender equality and where all legal, social and economic obstacles for their empowerment were removed” (item 8) “. They recognize that “gender inequality is still a fundamental challenge” (item 14). They assert that “the achievement of gender equality and women and girls empowerment will

give an essential contribution for the progress on every goal and objective” adding that the achievement of “human potential and sustainable development is not possible if half of humanity keeps getting their full human rights and opportunities denied”.

The matter of education is a key point in the agenda. The signatories add that “women and girls must enjoy equal access to quality education, economic resources and political participation, as well as equal opportunities with men and boys concerning employment, leadership and decision making on all levels”, and that they will work “for a significant raise in investment to overcome the hiatus of gender and to strengthen the support to institutions in relation to gender equality and women empowerment in the global, regional and national spheres. They proclaim that “all forms of discrimination and violence against women and girls will be eliminated, including by means of engagement from men and boys”, and that “the systematic integration of the gender perspective on the implementation of the agenda is crucial”. It becomes evident that the signatory nations have the objective of “achieving gender equality and empowering all women and girls” (objective 5), describing proposals that in short increase active citizenship of women in the society.

Sachs (2008) expands the analysis of the dimensions of sustainable development. While the agenda refers to the dimension of sustainable development as being the economic, the social and the environmental, the author adds the ecological, cultural, territorial, national and international politics dimensions, and problematizes each one with excellent authority. He teaches that the development must be economic, social, political, cultural, sustainable and socially inclusive.

How would it be possible to promote sustainable development and at the same time preserve local culture and identity, especially regarding solutions that ensure gender equality? The reflections on this theme necessarily involve the expansion of the listening space and the dialog

between the people involved in equal conditions.

The compartmentalization of education prevents the thinking of solutions for a global world. Paulo Freire, when developing his humanist and problematizing pedagogy, presents that “no educational act can happen without a reflection about men and an analysis about his cultural conditions. There is no education outside human societies and there are no isolated men” (FREIRE, 1979, p. 1).

Thus, education is a basic right, assured by the Brazilian Federal Constitution and at the same time a human right safeguarded in the international system of human rights, and derives from the principle of dignity of the human person. Education in Brazil can be offered by public institutions, but it is also open to private initiative, as long as these institutions comply with the general regulations of the national education and authorization and quality control by the Public Power (BRASIL, 1988, p. 1).

Campello and Silveira (2016) reflect about the sustainable development of higher education and call this new process of greening of the universities. They conclude that the Education for Sustainable Development (ESD) includes dynamic systems, economic sustainability, globalization, intercultural education, strategic thinking, and education based on the community, among other characteristics.

The more an inclusive and humanist education is encouraged, favoring the culture of dialog and focused on gender perspective, the more the personal experience where people's lives happen is known, favoring the construction of public policies which are appropriate to the local situations that include questions related to the gender perspective to the fulfillment of the global agenda.

FINAL CONSIDERATIONS

Under the perspective of the idea of inclusive social development and all the normative apparatus on the internal and international plan, the idea of gender perspective stands out. Through this perspective another ethical meaning is given to the human relations in the current world and it enables, by consequence, the reporting of gender segregationism. The exit of women of the eminently private environment of human relations to a public environment and of decision making is revolutionizing the order of power between genders and provoking deep changes in the society, whether in its inherent values or in the right itself.

The equality, understood in its material facet, is a fundamental right in the Brazilian legal system (5th article, I, of the FC). It emanates from the fundamental principle, guiding all Brazilian legal system of the dignity of the human person (1st article, III, of the FC). An education with gender perspective derives from equality, which is one of the basis of human rights and promotes sustainable development.

The process of expansion of human rights at a global level leads the civil society to a moment of more horizontal relations in which, along with the States, non-governmental organizations (NGOs) and international organizations think and validate in practice the human rights. The private institutions, especially the ones that provide services of public and social interest, such as the education service, are not excluded from this process. Conversely, they are implicated on the construction of a society project that promotes full sustainability to the future generations.

The education in a gender perspective amplifies the debate over sustainable development to the future generations for the citizen formation. A public or private education that promotes reflections and encourages projects that include gender perspective would contemplate what was proposed by the UN's 2030 agenda, promoting socially sustainable development and encouraging a culture of solidarity and peace on local, regional and global levels.

REFERENCES

AMORÓS, Célia. La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias... para las luchas de las mujeres. Valencia: Instituto de la mujer, Colección Feminismos, 2007, *apud* LISBOA, Teresa Kleba. Democracia de género: é possível um pacto entre as mulheres? *Revista Feminismos*, v. 4, n. 1, jan./abr., 2016. Available in: <http://www.feminismos.neim.ufba.br/index.php/revista/article/view/200>. Acesso em: 15 nov. 2020.

ARAUJO, Danielle Regina Wobeto de. Feitiçaria na vila de Curitiba: direito e misoginia (xviii). *Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 01, p. 222-249, 2019. DOI: 10.1590/2179-8966/2018/31930. Available in: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/31930>. Acesso em: 22 nov.2020.

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. 3. ed. Brasília: UnB, 1999, *apud* BESTER, Gisela Maria e BORGES, Nayara Gallieta. Fraternidade e a Solidariedade como propulsoras de ativismo participativo: afirmação da igualdade material contra a proibição da discussão da diversidade humana de gênero no sistema público escolar de Palmas/TO – estudo de caso sobre a ADI 0011990-05.2016.827.0000/16-TJTO. In: TREVISAM, Elisaide, CAMPELLO, Livia Gaigher Bósio (coord.). LANNES, Yuri Nathan da Costa (org.). *Direito & Solidariedade*. Curitiba: Juruá, 2017, p. 85-119.

ASTELARRA, Judith. Democracia, Género y Sitema Político. In: MEENTZEN, Angela y GOMÁRIZ, Enrique. *Democracia de Género, uma proposta inclusiva*. El Salvador: Econoprint SA, p. 26-39. 2003.

BAUMAN, Zygmunt. *A ética é possível num mundo de consumidores?* Jorge Zahar Editor Ltda, 2013.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: a experiência vivida* (vol. 2). 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 11. 2016.

BESTER, Gisela Maria e BORGES, Nayara Gallieta. Fraternidade e a Solidariedade como propulsoras de ativismo participativo: afirmação da igualdade material contra a proibição da discussão da diversidade humana de gênero no sistema público escolar de Palmas/TO – estudo de caso sobre a ADI 0011990-05.2016.827.0000/16-TJTO. In: TREVISAM, Elisaide, CAMPELLO, Livia Gaigher Bósio (coord.). LANNES, Yuri Nathan da Costa (org.). *Direito & Solidariedade*. Curitiba: Juruá, p. 85-119. 2017

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BORGES, Joana Vieira. Fragmentos de leitura nas lembranças feministas: Brasil e Argentina, 1960–1980. *Revista Eletrônica da ANPHLAC*, n. 10, p. 9-30, 2011.

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

BRASIL. *Decreto n. 4.377, de 13 de setembro de 2002*. Promulga a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, de 1979, e revoga o Decreto no 89.460, de 20 de março de 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4377.htm. Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Ação Direta de Inconstitucionalidade 3330/DF – Distrito Federal*. Ações Diretas de Inconstitucionalidade. Medida Provisória nº 213/2004, convertida na lei nº 11.096/2005. Programa Universidade para todos – PROUNI. Ações Afirmativas do Estado. Cumprimento do Princípio Constitucional da Isonomia. Relator: Min. Ayres Britto, 03 de maio de 2012. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=3530112>. Acesso em: 21 nov. 2020.

BUSSI, Nilton. Os antecedentes da Declaração dos direitos de 1789 e sua evolução. *Revista da Faculdade de Direito UFPR*, v. 24, 1987.

CAMPELLO, Livia Gaigher Bósio; SILVEIRA, Vladimir Oliveira da. Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e o *greening* das universidades *Revista Thesis Juris – RTJ*, ISSN 2317-3580, São Paulo, v. 5, n. 2, pp. 549-572, mai./ago. 2016.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. *Estudos sobre direitos fundamentais*. 1 ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais. Portugal: Coimbra Editora, 2008

COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. 11ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

DA EUROPA, Conselho. *Convenção para a Protecção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais*. 1950.

DA EUROPA, Conselho. *Convenção do Conselho da Europa para a Prevenção e o Combate à Violência Contra as Mulheres e a Violência Doméstica*. Istambul: Série de Tratados do Conselho da Europa, n. 210, 2011.

DECLARAÇÃO, de Pequim: ACÇÃO PARA A IGUALDADE. Desenvolvimento e Paz, 1995.

ELKINGTON, John. *Canibais com Garfo e Faca*. O livro do conceito: Triple Bottom Line – Profit – Planet – People. Edição histórica de 12 anos. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2012.

FRANCO, E P K *et al*. O SISTEMA INTERAMERICANO DE PROTEÇÃO DE DIREITOS HUMANOS E A CONSTRUÇÃO DE UMA DEMOCRACIA DE GÊNERO A PARTIR DO IMPLEMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS E DE SAÚDE. *Lex Cult Revista do CCJF*, v. 4, n. 1, p. 139-171, 2020.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 35. 1979.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da Modernidade*, UNESP, 2002. Disponível em: <http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Giddens,%20Anthony/ANTHONY%20GIDDENS%20-%20As%20Consequencias%20da%20Modernidade.pdf>. Acesso em 21 nov. 2020.

HÄBERLE, Peter. *Estado Constitucional Cooperativo*. Tradução do original em alemão por Marcos Maliska e Lisete Antoniuk. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

HOMERO, Odisséia. *Tradução de Frederico Lourenço*. Lisboa: Cotovia, 2009.

KUBISSA, Luisa Posada. Pacto entre mujeres. In: AMORÓS, Célia (diretora). 10 palavras clave sobre mujer. Estella (Navarra) Espanha: Editorial Verbo Divino, 1994, p. 331-365, *apud* LISBOA, Teresa Kleba. Democracia de gênero: é possível um pacto entre as mulheres? *Revista Feminismos*, v. 4, n. 1, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.feminismos.neim.ufba.br/index.php/revista/article/view/200>. Acesso em: 15 nov. 2020.

LAGARDE, Marcela. Claves feministas para mis sócias de la vida. Buenos Aires: Batalla de Ideas (Coleção Feminismos Populares), 2015, *apud* LISBOA, Teresa Kleba. Democracia de gênero: é possível um pacto entre as mulheres? *Revista Feminismos*, v. 4, n. 1, jan./abr., 2016. Disponível em: <http://www.feminismos.neim.ufba.br/index.php/revista/article/view/200>. Acesso em: 14 nov. 2020.

LAGARDE, Marcela. Género y feminismo – desarrollo humano y democracia. Madrid (Espanha): Horas y Horas, 1996, *apud* LISBOA, Teresa Kleba. Democracia de gênero: é possível um pacto entre as

mulheres? *Revista Feminismos*, v. 4, n. 1, jan./abr., 2016. Disponível em: <http://www.feminismos.neim.ufba.br/index.php/revista/article/view/200>. Acesso em: 12 nov. 2020.

LISBOA, Teresa Kleba. Democracia de Gênero: é possível um pacto entre as mulheres? *Revista Feminismos*, v. 4, n. 1, 2016.

MADEIRA, Eliane Maria Agati. A Lei das XII Tábuas. *Revista da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo*, São Paulo, v. 13, p. 125-138, 2007.

PNUD. *Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio*. 2016. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/sustainable-development-goals.html>. Acesso em: 21 nov. 2020.

PULIDO, Carlos Bernal. Traducción y estudio introductorio. In: ALEXY, Robert. *Teoria de los derechos fundamentales*. 2.ed. em espanhol. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007.

SACHS, Ignacy. *Desenvolvimento includente, sustentável, sustentado*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

SARLET, Ingo Wolfgang. *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais*. 2.ed. rev. ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

6. GLOBALIZATION'S "FAILURE TO MEET": MILLENNIALS VERSUS ALPHA GENERATIONS

Pablo Silva de Lima
Pâmela Henrique Silva
Patrícia Henrique Silva

INTRODUCTION

It is not news in contemporary society that virtualization, one of the consequences of globalization, has been part of the life of all individuals, regardless of ethnicity, gender, or age. The alpha generation is familiar with technological advances, while the millennial generation still faces technological difficulties. Millennials were born during the Machine Revolution, where the biggest technological advancement experienced was the evolution of calls made from a wired home phone, whose weight was just under a pound. Today the smartphone of the alpha generation weighs approximately one third of the weight of the mobile phone of the 90s.

In the COVID-19 pandemic, this virtualization became much more evident given the social and critical distance essential for "living together". Its implementation and optimization have become indispensable, being mediated by information technologies in various forms and innumerable areas - e.g., classes, conferences, health care, sales, information sharing, etc.

Bringing these arguments to our discussion, we ponder again: At what level does virtualization lie? What is in fact real? What might be lacking? Virtualization can provide remote connections, but does it meet the necessity of exchanges among human beings?

In the COVID-19 pandemic, it cannot be overlooked that virtualization through video platforms connected people, but the reports still remain: "I cannot touch him/her", "I cannot have him/her in my arms", "I cannot feel". The question is: What counts as "meeting" and what counts as "failure to meet"?

In view of virtualization, not only work, teaching, and health processes have undergone constant changes, but also human relations as well as direct human contact have become less and less. Currently, in virtue of the pandemic, face-to-face contact and human touch have been replaced and integrated into remote activity.

In this chapter, we will seek to understand and foster a dialogue, reflecting on what the "meetings" and "failure to meet" mediated by virtualization are like.

MILLENNIALS VERSUS ALPHA GENERATIONS

The process of globalization has intensified in recent decades, especially since the 90's. Since then, all fields have undergone adaptations amid transformations. Internal strategies are devised to ensure better management of procedural activities (CELANO; GUEDES, 2014; RIBEIRO; POESCHL, 2013).

In education, it has not been different. Generations come and go, and the demands of the market are imposing "meetings" in the midst of chaos and calm, even in the face of new aspects and conditions of the millenary world epicrisis (CELANO; GUEDES, 2014).

It is not unreasonable to assume that one of the main characteristics of technology in the contemporary world is its ubiquity. The study of

generations explains this effect on human behavior. It is believed that according to the period of birth and growth, each individual has his behavioral attitudes shaped by the times in which he lives (DOS SANTOS, 2017; ZOMER; SANTOS; COSTA, 2018).

The millennial generation comprises those born in the 80s until the mid-90s. Also known as generation Y, this generation is characterized by individuals who work, pursue higher education, are heads of their own lives and families, and adhere to the flexibility to guarantee results. They are also considered children of technology, since the greatest technological advances and the introduction of digitalization and interactivity took place, precisely, with these individuals. And as Zomer et al. (2018), citing Albuquerque and Magalhães (2012), posit, it is believed that "students of this generation value the level of information update", which is evidenced by the highlight of their multitasking personality and ability to manage several activities simultaneously. On the other hand, some authors still point out specific features of this generation, such as: dependence on parents, delayed maturation, insecurity, lack of structure, and contestation (JUNIOR *et al.*, 2016).

The Alpha generation comprises those born from 2010 on, who are still growing and have, as their common characteristic, birth in a technological and connected world. This favors and boots brain activity making these individuals more capable and endowed with greater intelligence. We can still point out that these individuals were born privileged in the educational environment since they soon came into contact with hybrid educational models that favor autonomy, diversity, and protagonism during activities (JUNIOR *et al.*, 2016). The likely reason for this is that, since the Industrial Revolution, science started to have a closer relationship with the common man, especially in regards to the development of devices that had the capacity to enhance the production of goods and

commodities. Technological advances have increased exponentially, impacting life in a lasting and persistent way, and consequently, impacting people's behavior (DOS SANTOS, 2017).

Furthermore, it would be too simplistic to think that such influence of technology in human affairs has been a one-way street, with a view to full social and political development, intending to free men from manual labor, giving them more space to enjoy creative leisure (DOS SANTOS, 2017, p. 186).

In this context, it is possible to understand this broad and multidimensional process. A small representative part of culture and knowledge has the loss of territory as its main characteristic.

This worldwide evolutionary process brings to light technological advancements, the speed of information sharing in real time, virtual meetings, the increase in online commercial transactions and orders. Also at play are interactive platforms that support eBooks, digital marketing, social media, study and remote work, ambition for relative truth, denial of true truth, social inclusion and exclusion (CELANO; GUEDES, 2014).

The effect of globalization redefined the idea of the world, where we can "be" here and there at the same time, connected by a global network that allows us to internationalize and nationalize knowledge. In this world, one also experiences the cultural, economic, political, ideological, theoretical, practical, educational, and disciplinary divergences and convergences (CELANO; GUEDES, 2014).

Among the countless "meetings" of globalization, we also observe the "failure to meet" that transpires in the social and digital inclusion of the population favored by the acquisition of valuable goods, made available through a high-quality virtual network. On the other end, social exclusion stands out, caused by the low acquisition of valuable goods. These extremes shock and awaken questions about this

overwhelming process, where it would be surreal to imagine someone who does not have a smartphone with internet access in their hands; a mobile to post on their social media a spoiler of their “little big life” (CELANO; GUEDES, 2014; RIBEIRO; POESCHL, 2013).

Globalization and human relations are not a simple matter. They represent a re-shaping of roles in virtue of the fact that, since ancient times, the individual has been shaped by other institutions and mainly by culture where technologies have empowered and put the subject in more fluid and less rigid roles (AZEVEDO; SOUZA; ISTOE, 2012).

It is undeniable the fact of human dependence on the ease with which technological progress can allow access to other advances (e.g., scientific). This corroborates with the present discussion. In addition to a way of using communication technologies, we can think that human relationships have also changed (DOS SANTOS, 2017).

According to the perspective of AZEVEDO, SOUZA and ISTOE (2012, p. 3).

In this interactive process, we must emphasize that the technological development experienced in recent years, especially in the late twentieth century, with Globalization as a catalyst, made possible the enormous changes in the concepts of communication and the formation of subjectivity. However, this alteration in subjectivity, whether as a cause or consequence, modifies and transforms the social structure and its power relations, in addition to enabling the emergence of a new culture based on information.

We then bring to mind Assis' (2017, p. 194) reflection who, when discussing the idea of the world's virtualization, defines it as what we conceive in a world marked by technologies "capable of entering into a network, enabling a virtual world within the network itself".

It is possible to say that cybernetics is at the heart of modern technology. Calculating thinking, present in the idea of machining, takes the discovery of nature to an amplitude similar to that of a system making it possible that something can be calculated and accounted for by sciences. Thus, it finds its essence in cybernetics (ASSIS, 2017, p. 201).

According to dos Santos (2017), this posture in relations is reflected enormously in the development of the so-called communicability technologies. It is in the public domain that people anywhere in the globe have access to information with unparalleled speed.

[...] in general it allows individuals to expand their experiences far beyond the physical experiences, emphasizing the satisfaction of their most secret desires. As a consequence of all this expansion is noticeable that mobile personal communication devices, along with the development of the Internet have allowed people a more agile way of approaching what is physically distant. As Borgman would argue, the sophistication of postmodern technology is constituted as a possibility to lead the human being to cross the objective borders of reality by putting down paradigms seen as impregnable that the physical limitations giving shore for the construction of a hyper-reality. Following

this same line Lévy suggests that modern virtualization deterritorialized experiences allowing the opportunities for the outcome of the physical environment, since human experiences start to extrapolate the limits of the body and the communication apps owes an immeasurable share of responsibility in changing the behavior of individuals (DOS SANTOS, 2017, p. 186-187).

It is undeniable that information technologies have the potential of changing individual's relationships, that is, being changed from the real to the virtual, whether through applications on cell phones, computers, or even in instant messaging applications that, at each update, the way of relating is "updated" altogether (dos Santos, 2017). In view of these changes in human relations (which since the primordium of civilization has been transformed), with the advent of globalization, briefly discussed above, not only human contact but also human relations have changed.

According to Silva and Carvalho (2014), citing the sociologist Zygmunt Bauman, the formation and the way of life of the human being in contemporary society is marked by changes characterized by fluidity rather than by stability. The necessary speed of access, obtaining and using of goods taken to the dimension of human relations, can result in fear as well as apathy towards the other (SILVA & CARVALHO, 2014).

It is perfectly verisimilar to think that all existing instrumental luck causes almost a modification of the human condition. Through that prism, perhaps, disquiets such as those of Rousseau which point to technology, or rather, the techniques as being the other of man, something that dehumanizes, end up losing sense and

persuasive strength, seeing that it is not easy to defend arguments that give them some legitimacy (DOS SANTOS, 2017, p. 188).

The argument is that the virtual and its experience are not characterized as a negation of the real, but that it can be seen as a power that lacks realization, inasmuch as it carries with it the sense of the real. Dos Santos (2017, p.192) explains that in contemporary times "there is no clear and definitive split between what constitutes the real and the virtual. The virtual has its roots in virtue, therefore, it is, in general, what exists in potentiality". The author adds, taking a superficial look at the world around us, it is easy to see that with the massive advent of social networking technologies, there was an apparent rule of virtuality, coming from the technical artifacts of new media of communication, in view of the experience of reality" (DOS SANTOS, 2017, p. 192).

As a corollary it is acceptable that with the toning of the virtual these technologies become conditioning necessary to the material life. The logical consequence of this reasoning ends up by accepting that the demand for virtual connectivity has become essential in the lives of millions of individuals around the world. Therefore when it comes to social networking technologies - which, as a rule exist to create an almost instantaneous approximation of the individuals to the facts - it is clearly perceived, even though in a paradoxical way, that they make superfluous the requirement of a unique, sufficient and necessary condition of the physical presence or material before the world experienced or lived (DOS SANTOS, 2017 p. 192).

It is important to try to contextualize what we are calling human relations, since different areas of knowledge see human relations mediated by their practices and epistemological bases in different ways. Based on the theory of the sociologist Bauman, Silva and Carvalho (2014) point out that in virtual relationships a new ethical parameter is established that does not consider proximity and immediate sensory contact in relation to the other. Rather, it considers the opposite, guided by contact, by care, and by looking each other in the eyes.

To continue to characterize human relationships, under the lens of maturity, Donald Woods Winnicott, states that the human environment is crucial for the constitution of the individual since the human being is essentially relational - that is, he needs to relate. Every individual has a tendency to human maturity, but these tendencies do not happen directly or in isolation, for the active presence of an environment that promotes it is essential. (SERRALHA, 2016).

In light of Winnicott's theory, "the real world has a lot to offer, insofar as its acceptance does not mean loss of the reality of the personal imagination or the personal world" and, to further that idea, Serralha (2016, p. 13) posits that the facilitating environment for the beginning of life of an individual can only exist wrapped in care provided by one or more people, as an interplay of environment-individual.

[...] The human individual constitutes the foundations of his personality and psychic health within the most primitive of relations, the mother/baby relationship, which cannot yet be characterized as two separate individuals. Mother and baby make up a unity, being a part of the other. To further later achieve the ability to relate to himself as a self, and with external reality (SERRALHA, 2016, p. 11).

What this means is that this facilitating environment at the beginning of any individual's life will be characterized by the most important human relationship, the baby's relationship with his mother, and this, according to the conception of the English psychoanalyst, will be what will enable the individual to relate to the external reality (i.e., what "here" we call the real) (SERRALHA, 2016).

In view of this, we can observe that for the individual to develop and value his actions in the world, he needs a human environment to develop and become "I". However, technological advances have been rapidly changing the concepts and paradigms of the formation of individual identity, providing other new fluid paradigms of behavior and psychic structuring, which can be called the "I" (AZEVEDO; SOUZA; ISTOE, 2012).

If the construction of morality implies proximity and relationship with the other, this will be impaired when the symbolic exchanges carried out in virtual reality are investigated (SILVA; CARVALHO, 2014, p. 11). In this case, it would not be disproportionate to think that virtual life, afforded by new communication media, ends up taking the place of real life, even if only as a simple projection of that. We wrongly conform to "false encounters" since "seeing" brightens the eyes and nourishes the soul, but makes it impossible to feel (e.g., the smell, the touch, etc.) contributing to the fake feeling of being "together" (DOS SANTOS, 2017).

During the pandemic tragedy, a false reality is a thousand times better than none, but the real question is: How long will virtualization be seen as necessary and the only way out from this false reality? Or will it become the first choice for comfort and practicality? Or what will all of this represent for face-to-face human relationships?

In this context, human relations are restricted to a cell phone, computer, tablet or television screen. They are cold, distant, and

without connection. For some, this is the new world, full of benefits and advantages, practicalities, and time optimization. While for others, this is the end of human contact and social relations and the end of a face-to-face generation: the birth of an ultra-revolutionary, intellectual, and technological generation (MARQUES, 2020).

FINAL CONSIDERATIONS

With regard to human relations and global virtualization, and in view of the history of civilization, this discussion is enlarged since relating has to do with a way of living and being in the world. Instead of understanding globalization merely through its positive or negative aspects, it is necessary to think about its result and impact on human beings. Once relationships are involved and ingrained in us, it is evident that discussing this topic is not so simple since, at this moment, one may be reading this controversial argument thanks, precisely, to the virtualization that connects the world in seconds.

Virtualization is not something new, nor is it a single result of the pandemic moment. In a way, it has been a way out for life to continue in its momentary “normality” and thus to bring people together.

The questions that persist are: To what point (or to what extent) will we be able to measure human relationships? Does virtualization bring people closer or drive them further apart? Can we consider remote relationships as real relationships?

As soon as these questions are raised, additional questions remain: How long will virtualization be seen as necessary and the only way? Will virtualization become the first choice of comfort and practicality? What will this mean for face-to-face human relationships?

We understand that answering or thinking critically about the questions above is not a simple exercise. As the world goes on, adding to the history of civilization, virtualization gains more space in the most diverse ways of living as a cultural movement, whether in institutions or in private life. The generations impacted by this movement are young people with their videos on their cell phones (i.e., as if the world is under their feet and the solution to all of their problems is just a click away) and adults, whose solution to their problems is found in the media.

It is necessary for the reader to understand that these questions are intrinsic to globalization and virtualization. We hope, therefore, to generate new discussions regarding human relations at the present moment in the world. What is seen as current, thus comforting to the soul, can lead to indirect, insensitive, inflexible, and uncommitted relationships.

Here is one last thought: What model of human contact do we want to experience 50 years from now? Until then, we will meet again on the net.

REFERENCES

ASSIS, A. DE A. A Maquinação Virtual: da subjetividade egoica à subjetividade incondicionada da técnica moderna. *Ekstasis: Revista de Hermenêutica e Fenomenologia*. Rio de Janeiro – RJ, v. 6, n. 2, p. 192-205, 2018. DOI 10.12957/ek.2017.33509. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/Ekstasis/article/view/33509/24169>. Acesso em: 02 jan. 2021.

AZEVEDO, J. C.; SOUZA, C. H. M.; ISTOE, R. S. A coisificação do “eu” e a personificação da “coisa” nas redes sociais: verdades e mentiras na formação das estruturas de identidades. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, Belo Horizonte-MG, v. 5, n. 1, p. 67-77, 2012. DOI: 10.17851/1983-3652.5.1.67-76. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/textoli_vre/article/view/16610/13370. Acesso em: 02 jan. 2021.

CELANO, A. C.; GUEDES, A. L. Impactos da Globalização no Processo de Internacionalização dos Programas de Educação em Gestão. *Caderno EBAPE.BR*, Rio de Janeiro - RJ, v.12, n. 1, artigo 3, p. 45-61, 2014. DOI 0.1590/S1679-39512014000100005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cebape/v12n1/v12n1a05.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2020.

DOS SANTOS, L. R. A. A virtualização humana. *Prometheus - Journal of Philosophy*, v. 10, ano 10, n. 22, p. 185- 198, 2017. E-ISSN: 2176-5960. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/prometeus/article/view/5437>. Acesso em: 10 nov. 2020.

JUNIOR, C. C. M. C.; LIMA, F. A.; CONCEIÇÃO, I. A.; SOUZA, W. A.; KONRAD, M. R. O gerenciamento das relações entre as múltiplas gerações no mercado de trabalho. *Educação, Gestão e Sociedade: Revista da Faculdade Eça de Queiros, Jandira – SP*, a. 6, n. 21, 2016. ISSN

2179-9636. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170509162_633.pdf. Acesso em: 02 jan. 2020.

MARQUES, R; FRAGUAS, T. A resignificação da educação: virtualização de emergência no contexto da pandemia da COVID-19. *Brazilian Journal of Development*. Curitiba, v. 6, n. 11, p. 86159-86164, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n11-148. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/19557/15671>. Acesso em: 02 jan. 2021.

RIBEIRO, R.; POESCHL, G. Globalização e suas consequências: representações de estudantes e profissionais portugueses. *Psicologia e Saber Social*, Portugal, Porto, v. 2, n. 1, p. 51-71, 2013. DOI 10.12957/psi.saber.soc.2013.6927. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/view/6927/4901>. Acesso em: 19 nov. 2020.

SERRALHA, C. A. *O ambiente facilitador winnicottiano: teoria e prática clínica*. Curitiba: CRV, 2016, 196 p.

SILVA, R. B.; CARVALHO, A. B. DE. Amizade e a virtualização das relações humanas na sociedade contemporânea: reflexões a partir de Zygmunt Bauman. *Revista Espaço Acadêmico*. Maringá – Paraná, v. 13, n. 153, p. 10-16, 2014. ISSN 1519-6186. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/127025>. Acesso em: 10 nov. 2020.

ZOMMER, L. B.; SANTOS, A. R.; COSTA, K. C. O. O perfil de alunos do curso de administração: um estudo com base nas gerações X, Y e Z. *Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL*, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 198-221, 2018. DOI 10.5007/1983-4535.2018v11n2p198. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2018v11n2p198>. Acesso em: 02 jan. 2020.

7. HOW TO BE A GLOBAL CITIZEN BASED ON LOCAL ACTIONS

Wilson João Bittencourt Bellincanta
Alexandra Maria Almeida Carvalho

INTRODUCTION

Globalization, as an act of interaction between social groups, can be observed since the beginning of human civilization. However, having it as a process of political, economic, cultural, and environmental integration, evidences its beginning in the 15th century with maritime expansions, which marked the foreshadowing of transformations for the world. Some studies present the process as being in phases, from which it starts with the navigations, passing through the framework of the Industrial Revolution and the World Wars until reaching what we have today with the great scientific and technological advances.

In addition to expressing a significant movement of advances that has intensified over time, globalization also brings possibilities for building a mindful, tolerant, and supportive way of thinking, as to establish well-being and quality of life between individuals and society. This integration allows the construction of a new reality as proposed by the United Nations Organization (UN, 2020), contributing with promising and sustainable opportunities, as well as being a guide for the political, economic, cultural, social, and environmental development, with its foundations in the family, school, and society. Also, it is considered that:

One of the consequences of thinking globally is that you'll see more people advocating for serious issues. Some of these issues may include human rights, religious pluralism, gender equality, the

rule of law, environmental protection, sustainable economic growth, and poverty reduction. (EF ACADEMY, 2020, *on line*).

Therefore, in the face of the Globalization Process, as currently established, it is clear that despite having infinite scientific and technological possibilities, the individual is still a substantial part of the global transformations based on his or her actions as a local citizen. The citizen has a significant role as an educator and multiplier, as he or she can contribute through his or her life and professional experience with the local and global development of a society. Each individual within his or her experience develops skills and talents that have great potential to make a difference in other environments and social groups, as well a cultural wealth that must be valued and "referenced" to maintain the value of local culture in view of global knowledge. With that, establishing ways or practices to disseminate work should bring recognition to citizens who turn their local actions into great contributions to a globalized world.

HOW TO BE A GLOBAL CITIZEN

It is understood that among ordinary citizens, there are those without public notoriety. At the same time, they are qualified professionals who possess talent and specialized knowledge and who have an important social commitment to offer to a whole society, especially to "the less favored sections of the population" with difficult access to and often unable to have the resources necessary for their survival. Thus, the importance of the individual's role as a professional and citizen is understood. This individual is the one who uses sustainable, integral, creative, and human practices, to expand and disseminate knowledge to drive transformations and positive impacts in the reality of those less favored. Globalization expands the professional's performance space, taking the individual to

the context of a global citizen, since successful local practices can “win the world,” thus helping other people and communities. When developing a work committed to the social, cultural, and environmental responsibility of groups and populations, the professional makes available to current and future humanity a new perspective on life with quality, respect, and dignity. In this sense, Barbosa (2019) contributes by exemplifying the global citizen:

Global citizenship refers to the idea of integration based on the fact that everyone has the same rights and responsibilities and that it does not depend on the nation or place. In other words, a concept linked to identity that goes beyond political and geographical barriers - much more linked to the principle of "humanity". (BARBOSA, 2019, *online*)

Therefore, given the frequent political, economic, cultural, social, and environmental changes that occur in the world, it is worth reflecting on the contributions that ordinary people can make, through the globalization process, to current and future generations. Moreover, in some respects, many actions need to be implemented through public policies by States and governments. It is in people's daily lives that the difference can be made, starting at home by way of the family nucleus. The family is the first to maintain unity, as it is from there that the individual - the child, the teenager, the young person - is prepared for social development. Such development also happens through the school, as is well presented by the EF Academy (2020):

In the classroom, students can begin to address issues of global independence through an economics course; diversity and culture in a history course; sustainable development in an

environmental science course, and more. Classes that allow for varied learning methods, such as debate and role-playing, are becoming an increasing need for the school curriculum.

Therefore, it is considered that the development of many positive and concrete actions for the construction of a new globalized reality begins with local actions. Thus, the role of ordinary people in promoting educational, technical, and cultural work for the benefit of society today, as well as leaving a legacy for tomorrow's generations, becomes of great importance.

A CAREFUL LOOK TO MAKE THE TRANSFORMATION

In the face of economic, political, technological, and scientific interactions, the world evolved from its first expeditions on. However, not every advance was enough to contain the overwhelming impacts on environmental and social issues. These issues are weakened in some places and populations on the planet. Thus, the participation of the qualified and specialized citizen is fundamental, since, in the current context, the indifferent and "restricted" professional profile in the workplace is no longer fitting. The society to which he or she belongs asks, at all times, for his or her most sensitive and altruistic outlook at situations that surround him or her. He or she must be attentive to social, environmental, and human needs in addition to the work environment, becoming co-responsible for acting in the search for practices, partnerships, and improvements that can collaborate with sustainable development.

Globalization brings to the fore the need for the individual to rethink his or her coexistence and how much he or she needs to be more humanized in the face of situations of fragility and vulnerability that plagues

society at all times. In this sense, the ordinary citizen as a professional in any area, with talent and different skills, needs to think about their values, beliefs, as well as understand the issues of integrity, respect, and ethics in the exercise of his or her work. This allows the individual to contribute to the dissemination of knowledge and concepts of citizenship, culture, social responsibility, and sustainability, toward improving the quality of life of places and populations in need. Vieira (1999) also complements:

The democratic project is universal because it is aimed at everyone and can be adopted by any society. Freedom and equality, founding values of modern democracy, have a universal dimension enshrined in the principle of citizenship. But citizenship is not an essence, it is a historical construction. It is closely linked to the struggles for the conquest of the rights of the modern citizen.(VIEIRA, 199, *online*)

Another important factor is that the professional will have a genuine opportunity to awaken his or her purpose regarding a chosen career and how participative he or she can be in valuing, along with his or her technical and specialized knowledge, the entire repertoire of values, origins, cultures, and life histories, which he or she interacts with through his actions. Finally, it is understood that any successful action today will have consequences tomorrow. The awakening of the social and environmental awareness of all people (especially professionals) to reality, provides current and future generations a sense of optimism and courage to develop and apply in their lives and society around them. According to Oliveira (2009), anyone in his or her personal or professional life impacts, in some way, the environment where he or she works. The individual can also minimize the consequences of his or her attitudes, starting from a change in conduct and behavior.

That said, it is clear, for example, that the experience of a professional from the field of odontology, improved over the years, brings to the work performance an understanding of the importance of establishing a relationship of trust between a professional and his or her patients. This aspect is not only related to clinical care. This professional, as a multiplying agent and citizen, has great potential to develop sustainable practices and raise awareness of oral health, citizenship, and the environment. In doing so, he or she conducts an efficient learning process that leads patients to reflect on the planet's sustainability while encouraging them to have positive and concrete attitudes in their daily lives. It is still worth considering that when incorporating the role of educator by way of voluntary work, as occurred in gold mining areas, addressing, for example, collective health in schools and communities, this professional can disseminate new concepts of social and environmental responsibility, thus building a sustainable awareness through his or her area of expertise. Finally, Bógus (2002) adds that health promotion can be understood as a conceptual, political, and methodological field to analyze and act on social conditions that are important to improve not only people's health but their lives as a whole.

When acting in an altruistic and motivated manner toward raising awareness of those who need help the most (e.g., in gold mining regions), professionals need to find mechanisms to establish partnerships with private companies that have a mission, vision, and values, as their business principle, focused on social and environmental awareness. Support from private businesses become significant for the achievement of the results of the professional's voluntary actions in favor of improving the quality of life of the gold miner's communities, such as those near the municipality of Itaituba, state of Pará (Brazil), which are removed from health units (e.g., in the case of Jardim do Ouro, Mamoal, São Chico, São Domingos, and Creporí) and considered "declining and informal locations". The voluntary and social work carried out only tends to benefit the communities that need them through their sustainable health practices. It is known that the

extraction of minerals nowadays is more difficult and requires continuous investments and technologies, having to count on the effective support of companies committed to the social well-being of the gold miners and their families. Finally, in view of a professional reflection, it is understood that the opportunities for helping can bolster the economy of these regions, bringing income and quality of life to the populations living therein and changing the image of the past while expanding the prospects for the future.

The brief professional experiences discussed here corroborates with Schramm's (2016-2017) reflections on Bioethics issues, leading us to realize the importance of ethics on health justice in situations of scarcity. Thus, strategies for the organization of thought in search of the adequacy of human living are proposed, bringing to light the moral intuitions that justify the choices made by individuals in favor of the quality of life for everyone in society. Therefore, it is essential that professionals in the health field (e.g., dentistry) or any other fields understand that their practice cannot be restricted to the therapeutic act itself, but that it has an educational component, which presupposes a concept of education as a process of transformation of reality.

In view of what was discussed above, it becomes clear how important the Globalization Process is for the advancement of Capitalism while also inevitable for the solidary and human development of individuals, serving as an opportunity for them to be the drivers of changes in their reality. The ordinary citizen as a qualified and specialized professional must be proactive, dynamic, creative, flexible, altruistic, perspicacious, confident, and secure in the implementation of innovative practices aimed at the dissemination of promising knowledge at work so that the income and quality of life of an entire society may be improved. This is especially important in the lives of the neediest and most vulnerable populations, leading them to a healthy and sustainable transformation in the way they

act and think in the face of challenges that often affect their condition of existence. Therefore, to meet the demands and keep pace with the changes in the globalized world, today's professionals must have a humanized attitude to practice their work and lead transformations to current and future generations.

FINAL CONSIDERATIONS

Another important factor is that the professional will have a genuine opportunity to awaken his or her purpose regarding a chosen career and how participative he or she can be in valuing, along with his or her technical and specialized knowledge, the entire repertoire of values, origins, cultures, and life histories, which he or she interacts with through his actions. Finally, it is understood that any successful action today will have consequences tomorrow. The awakening of the social and environmental awareness of all people (especially professionals) to reality, provides current and future generations a sense of optimism and courage to develop and apply in their lives and society around them. According to Oliveira (2009), anyone in his or her personal or professional life impacts, in some way, the environment where he or she works. The individual can also minimize the consequences of his or her attitudes, starting from a change in conduct and behavior.

That said, it is clear, for example, that the experience of a professional from the field of odontology, improved over the years, brings to the work performance an understanding of the importance of establishing a relationship of trust between a professional and his or her patients. This aspect is not only related to clinical care. This professional, as a multiplying agent and citizen, has great potential to develop sustainable practices and raise awareness of oral health, citizenship, and the environment. In doing so, he or she conducts an efficient learning process that leads patients to reflect on the planet's sustainability while encouraging them to have positive and concrete attitudes in their daily lives. It is still worth considering that when incorporating the role of educator by way of voluntary work, as occurred in gold mining areas, addressing, for example, collective health in schools and communities, this professional can disseminate new concepts of social and environmental responsibility, thus building a sustainable awareness through his or her area of expertise. Finally, Bógus (2002)

adds that health promotion can be understood as a conceptual, political, and methodological field to analyze and act on social conditions that are important to improve not only people's health but their lives as a whole.

When acting in an altruistic and motivated manner toward raising awareness of those who need help the most (e.g., in gold mining regions), professionals need to find mechanisms to establish partnerships with private companies that have a mission, vision, and values, as their business principle, focused on social and environmental awareness. Support from private businesses become significant for the achievement of the results of the professional's voluntary actions in favor of improving the quality of life of the gold miner's communities, such as those near the municipality of Itaituba, state of Pará (Brazil), which are removed from health units (e.g., in the case of Jardim do Ouro, Mamoal, São Chico, São Domingos, and Creporí) and considered "declining and informal locations". The voluntary and social work carried out only tends to benefit the communities that need them through their sustainable health practices. It is known that the extraction of minerals nowadays is more difficult and requires continuous investments and technologies, having to count on the effective support of companies committed to the social well-being of the gold miners and their families. Finally, in view of a professional reflection, it is understood that the opportunities for helping can bolster the economy of these regions, bringing income and quality of life to the populations living therein and changing the image of the past while expanding the prospects for the future.

The brief professional experiences discussed here corroborates with Schramm's (2016-2017) reflections on Bioethics issues, leading us to realize the importance of ethics on health justice in situations of scarcity. Thus, strategies for the organization of thought in search of the adequacy of human living are proposed, bringing to light the moral intuitions that justify the choices made by individuals in favor of the quality of life

for everyone in society. Therefore, it is essential that professionals in the health field (e.g., dentistry) or any other fields understand that their practice cannot be restricted to the therapeutic act itself, but that it has an educational component, which presupposes a concept of education as a process of transformation of reality.

In view of what was discussed above, it becomes clear how important the Globalization Process is for the advancement of Capitalism while also inevitable for the solidary and human development of individuals, serving as an opportunity for them to be the drivers of changes in their reality. The ordinary citizen as a qualified and specialized professional must be proactive, dynamic, creative, flexible, altruistic, perspicacious, confident, and secure in the implementation of innovative practices aimed at the dissemination of promising knowledge at work so that the income and quality of life of an entire society may be improved. This is especially important in the lives of the neediest and most vulnerable populations, leading them to a healthy and sustainable transformation in the way they act and think in the face of challenges that often affect their condition of existence. Therefore, to meet the demands and keep pace with the changes in the globalized world, today's professionals must have a humanized attitude to practice their work and lead transformations to current and future generations.

REFERENCES

BÓGUS, C.M. A promoção da saúde e a pesquisa avaliativa, pp. 49-53. In: W Villela, S Alckmann & UC Pessoto. *Investigar para o SUS: construindo linhas de pesquisa*. Instituto de Saúde, São Paulo. (in Moyses), 2002.

BARBOSA, Suria. *O que é ser um cidadão global e por que isso é tão relevante hoje?* Na Prática. 2019. Disponível: <https://www.napratica.org.br/o-que-e-ser-um-cidadao-global/>. Acesso em: 25 fev. 2021.

CANCIAN, Renato. *Participação política – Participação política e cidadania*. Especial para a Página 3 Pedagogia & Comunicação. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/participacao-politica-participacao-politica-e-cidadania.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 17 jun. 2020.

Comitê da Cultura da Paz. *Cultura de Paz através da Educação*. Blog do Comitê da Cultura de Paz, coordenado pela Associação Palas Athena em parceria com a UNESCO. Disponível em: <https://comitedaculturadepaz.blogspot.com/p/cultura-de-paz-atraves-da-educacao.html>. Acesso em: 05 mai. 2020.

DUSI, Miriam Lúcia Herrera Masotti. *A construção da cultura de paz no contexto da instituição escolar*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, DF, 2006.

EF Academy. *A importância da educação para a cidadania global*. Notícias das Escolas. Blog. Disponível em: <https://www.ef.com.br/blog/efacademyblog/a-importancia-da-educacao-para-a-cidadania-global/>. Acesso em: 13 dez. 2020.

ENRÍQUEZ, MARIA A.R.S. *Mineração: Maldição ou Dádiva? Os dilemas do desenvolvimento sustentável a partir de uma base mineira*. 2007. 449 f. Tese de Doutorado – CDS/UNB - Brasília – DF, agosto – 2007.

LIMA JR, Jayme Benvenuto. (org.) GORENSTEIN, Fabiana. HIDAKA, Leonardo Jun Ferreira. *Manual de Direitos Humanos Internacionais: acesso aos Sistemas global e Regional de Proteção dos Direitos Humanos*. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4286318/mod_resource/content/1/Manual_de_Direitos_Acesso_aos_Sistemas_global_e_Regional.pdf. Acesso em: 05 maio 2020.

MEDEIROS, A. M. *Democracia Participativa. Sabedoria Política*. 2014. Disponível em: <https://www.sabedoriapolitica.com.br/ciber-democracia/democracia-participativa/>. Acesso em: 5 jun. 2020.

MONZONI, M.(org.) *Juruti Sustentável: Um Modelo De Desenvolvimento Local – FGV -São Paulo – 2008*.

NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal do Direitos Humanos*. Rio de Janeiro: UNIC, 2009. E-book. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2020.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/2/>. Acesso em: 05 mai. 2020.

OLIVEIRA, B. Dia Mundial da Água -Tempo de refletir sobre atitudes que podem acarretar futuros desastres ecológicos. *Jornal APCD – março 2009*.

SCHRAMM, F. R. A bioética de proteção: uma ferramenta para a avaliação das práticas sanitárias? *Departamento de Ciências Sociais, Escola Nacional de Saúde Pública, Fiocruz - Mangunhos, Rio de Janeiro - RJ, Brasil, 2016 – 2017*.

VALLA, V.V. Educação, saúde e cidadania: investigação científica e assessoria popular. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.1, n.8, p.30-40, jan./mar, 1982.

VIEIRA, Liszt. Cidadania Global e Estado Nacional. *Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 42, n. 3. Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581999000300001. Acesso em: 25 fev. 2021.

8. STIGMA OF OBESITY: REFLECTIONS ABOUT HEALTH PROFESSIONAL TRAINING PROCESS

Teresa Cristina Abranches Rosa

Isabela Furtado

Durval Batista Palhares

INTRODUCTION

We live in a globalized world with an intense flow of information, products, and people. The news is always at hand and distances are shortened, at least virtually. In the same way, social, environmental, political, and health issues, among others, come to be seen from a global perspective. With that, it becomes necessary to reflect on and reframe these issues taking into account their local and global aspects. In a broad and paradoxical sense, we observe the benefits and problems inherent in the globalization process.

Health professionals should think about chronic non-communicable diseases in relation to the effects of globalization. The development of cities, the departure of men from the countryside, the increase in the number of women in the labor market, are all related to the change in family and social dynamics. This, in turn, has a cause and effect relationship with the characteristics and consequences of modern life.

In this context, equally important processes are presented: demographic, epidemiological, and nutritional transitions. The demographic transition and population aging show the relationship between population growth and socio-economic development, directly linked to the modernization process of societies. Modernization promotes changes in birth and mortality rates, with consequential changes in the profile and speed of population growth (VASCONCELOS; GOMES, 2012).

The process that leads to changes in the morbidity and mortality profile is defined by an epidemiological transition that considers the increase in chronic non-communicable diseases at the expense of infectious diseases, which showed a proportional decline given the advances in health sciences (CORTEZ et al., 2019). Along with the epidemiological and demographic transition and related to its determinants, there is the nutritional transition: a process that corresponds to changes in nutritional and food patterns, simultaneously to social, economic, demographic changes and thus related to health (TARDIDO; FALCÃO, 2006). Obesity is a direct consequence of all these transformations.

Obesity, defined by a body mass index (BMI) greater than 30 kg/m², is a public health concern. It is estimated that, in 2025, 2.3 billion adults around the world will be overweight and that approximately 700 million individuals will be obese. In Brazil, this chronic disease has increased by 67.8% in the last thirteen years: from 11.8% in 2006 to 19.8% in 2018 (ABESO, 2018).

Despite scientific evidence pointing to the causes of obesity as multifactorial, there is still a prevailing view that obesity is a choice and that it can be completely reversed by voluntary decisions to eat less and exercise more. This belief, frequently disseminated by the media and sometimes disseminated by health professionals, can have negative influences on public health policies, access to treatments, and research. This type of prejudice and reductionist view is called "the stigma of obesity." While it is important to raise awareness about the negative consequences of this weight stigma, awareness alone has not been sufficient to eliminate the problem. It is believed that in order to change these deep and widespread beliefs, a new public approach to obesity is necessary, in line with modern scientific knowledge. However, this goal can only be achieved through the combined efforts of health professionals, researchers, educators, media, legislators, and society (RUBINO et al., 2020).

In light of this, some questions arise. Is the training of health professionals nowadays and the type of approach used related to the increased prevalence of obesity? Does higher education, in the way it is offered, contribute to the stigma of obesity? Ultimately, would globalization have an ambivalent role in the context of the stigma of obesity, whereas, on the one hand, it would be related to increases in prevalence while, on the other hand, it would provide tools and methods for prevention and treatment?

This review intends to bring a reflection about the health professional training process, taking into account globalization and the internationalization of higher education as well as their impact on how these professionals approach the issue of obesity.

REFLECTIONS ABOUT THE IMPACT OF OBESITY AND PROFESSIONAL TRAINING

Globalization can be understood as an opportunity for peoples' economic and cultural growth. On the other hand, it can be criticized because of those who lead it (or how they lead it), or the direction it takes. What happens is that globalization is a continuous and incoercible process, mainly because it corresponds to the desires of human beings (BERLINGUER, 1999).

When we return to the historical roots of globalization, as a phenomenon of standardization of socio-economic and cultural patterns, we notice that the great navigations were likely the driving force in this process. It is interesting that this expansion occurred in tandem with the appearance of the press in 1455, which refers to a certain degree of connection between technical development and the diffusion of knowledge - a process in which education is inserted, whereby adults, children, and adolescents, have their thoughts and actions mediated by technological devices (ALMEIDA; AZEVEDO, 2019).

This “whirlwind” of globalization, as treated by Almeida and Azevedo (2019), is consistent with the process of breaking boundaries in human relations in all dimensions (e.g., cultural, economic, social, and political), also reaching health education and its policies. Thus, Berlinguer (1999), when discussing the relationship between health and globalization, made some points that can be perfectly applied today when thinking about the training of health professionals and their performance related to obesity. Reflecting on a context of generalized passivity, the author questions the weight of silence (deliberate or not) among educators, the opportunism of those who hold power, the complicity of politics and, after all, the distortions of medical sciences that are strongly averse to recognizing that diseases (in this case, obesity) are fundamentally a reflection of a biological and a social intertwinement.

When reflecting on educational patterns, although we have experienced considerable advances, it is known that Brazil, as a country, has always used controlling mechanisms that emphasize professional education in order to prepare workers to achieve national development. In a context of economic crises, adjustments were necessary in pursuit of economic and financial stability, so that the country could participate in the globalization process. Fonseca et al. (2020) reminds us that during the 1980s, the country gained more influence with the Central Bank with financing for education, and so it continued in order to articulate early education through higher education, research incentives in high school, among other incentives. The authors add that throughout the 20th and 21st centuries education planning was part of development projects for the country, with specific needs.

Although education is a social phenomenon, as observed by Olate (2019), the school as an institution does not have the role of socializing as its sole aim. The schooling processes imply not only the transmission of culture, but also constitute instruments of domination. In that vein,

where class differences are reproduced, globalization contributes to the instrumentalization of the university, subordinating it to globalization's ends (OLATE, 2019).

During the 2000s, many reforms took place, stimulating institutions of higher education to question their contributions in the social and economic spheres. Universities, formed by diverse skills and contexts, cannot rely on uniform strategies to achieve socioeconomic contributions (PARADEISE, 2019).

Additionally, it is important to mention the reconfiguration of higher education by neoliberal public policies, as it has been happening in Brazil. These articulations generate private higher education oligopolies and large educational conglomerates, evidencing the financialization of higher education (CRUZ; COSTA DE PAULA, 2018).

Health and education permeate all these processes presented and, every day, the occurrence and/or the need for the globalization and internationalization process to occur. According to Mitchell and Nielsen (2012), internationalization is seen as an action coming from institutions of higher education, while globalization is something that is happening to them.

In this sense, we observe globally a growing search for the internationalization of higher education. In a study by Khomyakov et al. (2020), there is cooperation in higher education networks in the BRICS countries (Brazil, Russia, India, China, and South Africa), in addition to radical transformations in the global academic world that are described as joint influences for globalization and internationalization in the search for projects of excellence for the integration and creation of structured global university networks, which already exists through the countries that integrate the BRICS Network University network (Brazil, Russia, India, China, and South Africa).

On the other hand, Lever (2019) assesses that asymmetric university spaces function as a mechanism that reproduces inequalities, which is not a problem only for institutions and happens at global, regional, and local levels, due to different opportunities.

According to a study by Plata et al. (2018), the mechanisms involved in the quality of higher education in Latin America have academic and curricular emphasis for the current global capitalist market through public policies applied to education, causing inflexibility of academic cultures and administrative.

So we must ask: Does all this effort to meet the demands of the globalized world and the scope of national development take into account the basic needs of human beings? Is this movement allied or does it contradict the premises of a more humanized approach, especially in the field of health?

Throughout the history of formal education, the discussion about the curriculum has been a constant search. In recent years, it is noticed that different curriculum proposals have emerged in an innovation perspective of the institutions, which seek to account for training that responds to the needs of society. However, in most higher education institutions, the traditional teaching model still persists, and, in the specific case of programs in the health fields, the hegemonic model is essentially biomedical, Cartesian (BRAID; MACHADO; ARANHA, 2012).

The organization of the traditional curriculum, adopted by most of the higher education programs in Brazil was based on isolated and closed disciplines, arbitrarily juxtaposed, fragmenting and isolating knowledge. The “Flexnerian model” implemented in the country since 1940 was characterized by the practice based on the teaching hospital, curriculum with fragmentation of knowledge due to the specialization process, traditional teaching methodologies, centered on the instructor.

This model, based on a fundamentally biological and almost mechanistic paradigm for the interpretation of vital phenomena, generated the cult of disease and not health, along with a devotion to technology (BELEI; GIMENIZ-PASCHOAL; NASCIMENTO, 2008).

From the 1990s onwards, disciplinary curricula and the forms of teaching used are questioned and, at the same time, proposals for integrated curricula are advocated, which are close to everyday life and the community, and which consider, in addition to cognitive content, body work, emotions, skills, and social values (BRAID; MACHADO; ARANHA, 2012).

In this process of change, some important milestones stand out, such as the VIII National Health Conference (1996), the institution of the Organic Health Law, and the XIX National Health Conference. Thus, the defense begins with the implementation of a human resources policy for the Unified Health System ("*SUS*," *Sistema Único de Saúde*), the revision of professional curricula, adjusting them to social, ethnic-cultural realities, and to the epidemiological situation of the population, proposing the formation of professionals with a holistic vision, social commitment, and generalist formation. Another landmark of great influence for the changes in the health area for establishing the flexibility of undergraduate curricula was the Law 9,394 (December 1996), which establishes the guidelines and bases of national education in Brazil, surpassing the minimum curriculum model, whose emphasis was in subjects and workloads (BELEI; GIMENIZ-PASCHOAL; NASCIMENTO, 2008).

As an example, Moraes and Costa (2016) mention health courses such as Nursing, Pharmacy, Nutrition, and Dentistry that had curricular structure in disciplines, with a defined minimum duration and workload. Medical School, on the other hand, had a curricular structure in modules and a greater workload justified by the number of practical activities necessary for the training of the physician. The disciplines and/or modules,

comprising compulsory, elective, and complementary activities, were divided into modalities in order to include the common core (content common to health training), specific core (specific content of each course), and a free core (content of free choice of the student, which aim to expand the training), in addition to complementary activities, such as research activities, courses, etc.

Assuming that the national curricular guidelines for health courses establish principles for professionals to complete the undergraduate course with knowledge and proficiency that enable them to practice competent, ethical, and socially responsible (BELEI; GIMENIZ-PASCHOAL; NASCIMENTO, 2008), how is the presence of weight stigma and fat phobia justified within health services?

When studying the professional profile of undergraduates in the health field, little commitment to the "SUS" was contacted, a deficit in multi-professionalism, humanistic training, among others, which can lead to an unprepared professional caring for others. The technical training of the health professional leaves room for a subject with technical-scientific knowledge who does not consider the individualities and particularities of those they care for. To overcome the challenges and impasses that exist in health education in Brazil, pedagogical projects that illustrate the ideal and/or more adequate profile of the professional are necessary, and that the curriculum is oriented to the principles of "SUS", and, moreover, that it occurs in a similar fashion in the formal curriculum (MORAES; COSTA, 2016).

A premise in the curricula of health courses is the approach to health as a global problem, for which we must work explicitly and programmed (BERLINGUER, 1999). This reminds us of the importance of a more globalized, but also humanized, training of our health professionals.

As previously discussed, the world is going through a process of epidemiological, demographic, and nutritional transition. The quality and access to education and health services are higher (although they are not universal), as well as access to vaccines, medicines and, most importantly, information. So, why does this reductionist view about obesity still exist?

Chronic Noncommunicable Diseases (NCDs) attract the attention of health professionals, researchers, managers, and government officials. Overweight and obesity gain prominence, acting as a cause of many other chronic diseases. Obesity is a multifactorial disease that does not differentiate between age, race, sex, religion, or nationality. In Brazil and around the world, this is a public health problem and the control of this epidemic seems distant. Who is responsible for that? The individual, family, society, failures in public policies, globalization? We need to reflect on that.

Berlinguer (1999) argues that this epidemiological transition represents the rise of physiogenic diseases, the origin of which may be in the individual himself, in actions and/or omissions, in the absence of preventive and solidary measures. Because they are anthropogenic phenomena, they are neither fatal nor irreversible and, therefore, can be controlled and modified. It is at this point that a differentiated training of health professionals becomes of utmost importance.

These NCDs have become an object of global concern, involving the health sector, but also various sectors of society due to their magnitude and social cost. They have been linked to morbidity and mortality and loss of quality of life, in addition to causing negative economic impacts for individuals, families, and society at large (MALTA *et al.*, 2014).

In that vein, a study was done by Sanchez-Ramirez *et al.* (2018) to investigate the effect of obesity training offered to health professionals. Sixty-seven percent of professionals participated in the event and reported

an increase in professional skills to deal with obesity. The main benefits mentioned in the training were the ability to assess the weight of patients and issues of weight control, motivation of patients for physical activity and feeding practices, in addition to techniques for behavior modification, suggesting the importance of education in the topic addressed.

However, current scientific evidence demonstrates that body weight regulation is not entirely under voluntary control and that biological, genetic and environmental factors contribute critically to obesity (RUBINO *et al.*, 2020). This points to the need for public and education policies, especially in the context of higher education, aimed at the perception of obesity, among other NCDs, as multifactorial. It is also important to perceive individuals as complex beings involved in habits, cultures, environmental, and psychological factors, etc.

Weight-related stigma is well established as a widespread feature of societies and embedded in the cultural appreciation of personal effort and individual responsibility. Thus, fat bodies are related to negative traits such as laziness and lack of self-control and, in view of such fatphobia, people living with obesity report high levels of systematic discrimination (BREWIS; SREETHARAN; WUTICH, 2018).

This is a topic of paramount importance since weight stigma can change health-relevant behaviors for the worse, leading to a disordered diet and exercise avoidance, in addition to predicting a higher risk of depression, anxiety, and suicide (BREWIS; SREETHARAN; WUTICH, 2018; RUBINO *et al.*, 2020).

Highlighting the role of globalization, Brewis *et al.* (2018) point out that more and more anthropologists are reporting new powerful anti-fat social norms, not evident in the same places about 5 to 10 years ago. The authors cite some interesting examples, among which, the case of the early 2000s that mentions an ethnographic research in Belize. On that occasion,

admiration was identified for the large, curvy bodies, which were described as attractive. However, observations made in the same places in 2015 suggest a rapid and recent change, evidencing anti-fat feelings, in which the large body is seen as a social and economic risk. This reaffirms that people are increasingly expressing new and real cultural concerns around fat bodies and that they are creating feelings of being judged, rejected, and embarrassed, which explains part of the process of fatphobia and weight stigma.

It is evident that the stigma of weight is growing worldwide and the recognition of it as a global health challenge is crucial. Weight prejudice and stigma can result in discrimination and undermine human rights, social rights, and the health of affected individuals (RUBINO *et al.*, 2020). Thus, it is important to consider that the stigma of obesity and/or fatphobia occurs in the most diverse spheres of society, and may even be implicit in content that the health-disease model is based on, which informs the training of health professionals.

Weight bias has been reported among health care professionals in the United States and around the world, including among primary care providers, endocrinologists, cardiologists, nurses, nutritionists, mental health professionals, medical residents, and professionals involved in the research and clinical treatment of obesity (PUHL; PETERSON; LUEDICKE, 2013; RUBINO *et al.*, 2020).

Many health professionals have negative attitudes about obesity, including stereotypes that affected patients are lazy, lack of self-control and willpower, are personally to blame for their weight and do not adhere to treatment. On the other hand, weight-based stigma among health professionals is unacceptable, especially among those who specialize in caring for people with obesity (RUBINO *et al.*, 2020).

This way, it is discussed the fact that obese patients receive inferior quality care and, fearing negative judgments and/or mistreatment in

clinical settings, they end up avoiding or taking longer to seek health care. Another point to consider is that public health messages around obesity prevention can inadvertently promote stigma and, thus, weaken anti-obesity efforts and create other related health disparities (BREWIS; SREETHARAN; WUTICH, 2018).

In view of this, recently, a multidisciplinary group of international experts, including representatives of scientific organizations, reviewed the available evidence on the causes and harms of weight stigma. This group developed a joint statement of international consensus with recommendations to eliminate weight bias to inform health professionals, legislators, and the public on this issue. It was argued that it is essential to stimulate and support educational initiatives aimed at eradicating weight bias, through the dissemination of current knowledge about obesity and body weight regulation (RUBINO *et al.*, 2020).

Other anti-stigma efforts promoted by academics, medical expert, and activists, include the fight against negative stereotypes in mainstream media and efforts to include obesity as a class covered by anti-discrimination legislation. Nevertheless, there is a need to investigate whether training in higher education in the health fields, anti-obesity policies, and practices conducted in the public health service, may be contributing to the stigma related to weight (BREWIS; SREETHARAN; WUTICH, 2018).

There seems to be a fine line between the stigma of obesity and the technical-scientific approach learned by health professionals during their training and reaffirmed by guidelines and consensus on the topic of obesity. Puhl *et al.* (2013) suggest that health professionals look for motivating weight terminology. Authors also add that, based on a humanized and respectful service, patients' preferences should be taken into account in order to facilitate discussions between patients and professionals, since they also report feelings of discomfort as a barrier to discuss weight with patients.

It is a fact that health professionals play a decisive role in the context of global health, as well as in the prevention and treatment of obesity. Therefore, it is necessary that the training of these professionals is carefully thought out and planned, so as to meet the global economic interests, as well as the individual interests of each person to be cared for by them.

According to Berlinguer (1999), finance, simultaneous information, migration of peoples, organized crime, scientific knowledge, technology, power systems, production and human work, health and education, are bound to globalize. And when analyzing the relationship between globalization and health, it can be seen as a by-product, as a spontaneous consequence - positive, on the one hand, negative, on the other - of globalizing forces motivated by the most diverse interests.

Health, understood as individual well-being, as a collective interest, and as an essential condition of living in freedom (BERLINGUER, 1999), does not refer only to the absence of disease, but to a complete physical, mental, and social well-being (OMS, 1948).

Therefore, health as a global good should be a priority in the context of training professionals who will act in the promotion and search for its reestablishment. In this regard, according to Braid, Machado, and Aranha (2012), it is necessary to reflect on the following: (a) the need for change in instructors' pedagogical concepts and practices, directly linked to the training of health professionals; (b) interdisciplinarity as a way of articulating the knowledge of various areas with their knowledge and their actions, in order to give more meaning to theory, expand the understanding of health problems, and, consequently, improve practice; (c) active or problematizing methodologies and their use during professional training to generate belonging and protagonism in issues related to health care; (d) the rethinking of compartmentalized knowledge as a way to overcome the fragmented learning process, so common in formal education; (e) the impacts of a curriculum organized in disciplines and their

respective fragmented contents as well as the consequent inconsistency with the complexity that involves the process of building knowledge and learning; (f) the development of capacities in the cognitive, psychomotor, and/or skills and attitudinal dimensions, which, when combined, result in different ways of successfully carrying out essential and specific actions of a profession; and (g) the need for a close partnership between the academy and health services, since it is through reflection and theorizing, based on practical situations, that the teaching-learning process is established.

Berlinguer (1999) discussed the role and obligation of doctors, nurses, scientists, associations, government entities or not - in short, all of those who work in the health field in society. He also emphasized the social duty of these actors to warn, to inform populations and institutions, about threats that endanger the health and safety of the community. That said, we need to return this discussion to the training of health professionals.

Academic institutions, professional bodies, and regulatory agencies, must ensure that formal education on the causes, mechanisms, and treatments of obesity, are incorporated into standard curricula for medical residents and other health professionals (RUBINO *et al.*, 2020). However, as seen so far, the problem of obesity is multifactorial, as is the occurrence of weight stigma. So it becomes important to mention other actors involved.

On the one hand, it is necessary to have trained instructors who are aware of the teaching strategies/methods available, who are also able to contribute to the reflective and critical development of students, making them aware of the importance of patient care in the work process of the aspiring professional (MORAES; COSTA, 2016). Therefore, it is necessary that instructors have the ability to think critically and possess a broader and more humanized view of the health-disease process.

On the other hand, as reflected by Alvares and Azevedo (2019), the responsibility of the food industry, marketing and advertising in the genesis and exacerbation of obesity, among other NCDs, need to be brought to the fore. In addition to the flavor, food that is served awakens various senses, unusual feelings, and perspectives of pleasure, so that when choosing food, the product is not merely consumed. In fact, it offers much more so that the whole strategy affects children, young people, adolescents, and adults. In other words, every society is affected by a call to consume.

Another aspect to consider is the role of governments in the implementation of public policies aimed at health and education. With regard to NCDs, it is necessary to organize the surveillance of these events, to act to reduce inequalities and inequities, to establish a regulatory agenda that reduces vulnerabilities, and, above all, to act in a participatory, articulated, and intersectoral manner (MALTA; SILVA, 2018).

In addition, one of the greatest challenges in times of globalization is the creation of teaching-learning processes suitable for understanding new times. In this sense, the need for education to build citizenship is highlighted, the conditions to live with the unusual, autonomy, respect for subjectivities, the challenge of understanding and acting to reverse social inequalities, social plurality, local identities, and the environment (ALVARES; AZEVEDO, 2019).

FINAL CONSIDERATIONS

Globalization is an unstoppable process, mainly because it meets the many demands of human beings. This breaking of boundaries in human relations in all spheres (e.g., cultural, economic, social, and political) has also reached health in all of these contexts.

The training of health professionals, with an emphasis on higher education, within a context of a globalized world, may be related to the growing stigma of weight. This, in turn, may be related to the deficit of multi professionalism and a humanistic training that gives rise to an individual that holds technical-scientific knowledge that does not consider the individualities and particularities of those they care for.

Training professionals should imply the ability to learn how to learn, communicate, work as a team, be agile in the face of many situations, etc. - traits that did not match traditional training. To overcome the challenges and impasses that exist in health education in Brazil, new pedagogical projects are needed and the curriculum must be oriented to “SUS” principles.

Health should be seen as a global problem, which brings us to the importance of a more globalized, but also humanized, training of health professionals. Thus, the weight stigma that is growing worldwide needs to be recognized as a global health challenge. It is also essential to stimulate and support educational initiatives aimed at eradicating weight bias in the context of society and in the context of the training of health professionals, who are actors of transformations.

REFERENCES

ABESO. *Obesity map*. Available in: <https://abeso.org.br/obesidade-e-sindrome-metabolica/mapa-da-obesidade/#:~:text=Em%202025%2C%20a%20estimativa%20%C3%A9,19%2C8%25%20em%202018>. Acesso em: 7 dez. 2020.

ALMEIDA, M.S.P.; AZEVEDO, S.L.M. Globalization, Education and the Media Context. *GeoSertões Magazine*, [S.l.], v. 4, n. 8, p. 125-141, May 2020. ISSN 2525-5703. Available in: <http://www.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/geosertoes/article/view/1383>. Accessed on December 7, 2020.

BELEI, R.A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S.R.; NASCIMENTO, E.N. Curricular history of undergraduate health courses. *History of Education*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 101-120, Jan/Apr 2008. Available in: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em:

BERLINGUER, G. Globalization and global health. *Estud. av.*, SP, v. 13, n. 35, p. 21-38, April 1999. Available in: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141999000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 nov. 202. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141999000100003>.

BRAID, L.M.C.; MACHADO, M.F.A.S.; ARANHA, A.C. State of the art of curriculum research in training courses for health professionals: a survey based on articles published between 2005 and 2011. *Interface* (Botucatu), Botucatu, v. 16, n. 42, p. 679-692, Sept. 2012. Available in: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832012000300008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 7 dez. 2020 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832012000300008>.

BRAZIL. Ministry of Health. Secretariat of Health Surveillance. Department of Health Analysis and Surveillance of Non communicable

Diseases. *Vigitel Brazil 2018: surveillance of risk and protective factors for chronic diseases by telephone survey: estimates of the frequency and socio demographic distribution of risk and protective factors for chronic diseases in the capitals of the 26 Brazilian states and the Federal District in 2018*. Brasilia: Ministério da Saúde, 2019. 132.: il. Available in: <https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2019/julho/25/vigitel-brasil-2018.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2020

BREWIS, A.; STURTZSREETHARAN, C.; WUTICH, A. Obesity stigma as a globalizing health challenge. *Global Health*. v.14, n.20, 2018. Available in: <https://globalizationandhealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12992-018-0337-x#citeas>. Acesso em: 30 nov. 2020. <https://doi.org/10.1186/s12992-018-0337>

CORTEZ, A.C.L.; SILVA,C.R.L.; SILVA,ROBERTO, C.L.; DANTAS, E.H.M. General aspects of the demographic and epidemiological transition of the Brazilian population. *Enferm. Bras.*v.18, n.5, p.700-709, 2019. Available in: <https://doi.org/10.33233/eb.v18i5.2785>

CRUZ G.A., PAULA M.F.C. *Capital and Power at the service of globalization: the oligopolies of private higher education in Brazil*. Assessment, Campinas, Sorocaba, SP, v.23, n.3, p. 848-868, 2018. Available in: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v23n3/1982-5765-aval-23-03-848.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021. <http://doi.org/10.1590/S11414-40772018000300016>

FONSECA, M.etal. Dossiê “Educational planning and management in Brazil: Governmental hegemony and building local autonomy”. *Educar Magazine*, Curitiba, v.36, p. 1-18, 2020. Available in: https://www.researchgate.net/publication/339749839_Planejamento_e_gestao_educacional_no_Brasil_hegemonia_governamental_e_construcao_da_autonomia_local. Acesso em 13 jan. 2021. <http://doi.org/10.1590/0104-4060.69766>

GOMES, D.C.K. *et al*. Trends in obesity prevalence among Brazilian adults from 2002 to 2013 by educational level. *BMC Public Health*. 19:965,

p. 1-7, 2019. Available in: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6637516/>. Acesso em: 13 jan. 2021. <https://doi.org/10.1186/S12889-019-7289-9>

GROBSCHÄDL, F., STRONEGGER, W.J. Long-term trends (1973-14) for obesity and Education inequalities among Austrian adults: men in the fast lane. *Eur J Public Health*. 24 (4): 790-796, 2019. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30649259/>. Acesso em 14 jan. 2021. <http://doi.org/10.19053/01227238.4999>

KHOMYAKOV, M. *et al.* Dossier “Internationalization of Higher Education: Excellence or Network Building? What do the BRICS countries need most?” *Sociologies*, Porto Alegre, year 22, n.54, p. 120-143, May-Aug 2020. Available in: https://www.scielo.br/pdf/soc/v22n54/pt_1517-4522-SOC-v22n54-p120.pdf. Acesso em: 13 jan. 2021. <http://doi.org/10.1590/15174522-99066>

LEVER, L.V. The Configuration of Higher Education classifies university students and affects their educational opportunities. *RMIE*, vol. 24, n.81, p. 615-631, 2019. Available in: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n81/1405-6666-rmie-24-81-615.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

MALTA, D.C.; SILVA, M.M.A. Non communicable diseases and conditions, the contemporary challenge in Public Health. *Collective health science*, RJ, v. 23, n. 5, p. 1350, May, 2018. Available in: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232018000501350&lng=en&nrm=iso. Acesso em 30 nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018235.31552017>.

MALTA, D. C. et al. Chronic Non communicable Diseases and the support of intersectoral actions in addressing them. *Collective Science & Health*, v. 19, n.11, p.4341-4350, 2014. DOI: 10.1590/1413-812320141911.07712014

MORAES, B.A.; COSTA, N.M.S. Understanding curricula in the light of guiding health education in Brazil. *Rev. esc. enferm. USP*, SP, v. 50, n. spe, p. 9-16, June 2016 . Available in: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342016001100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 dez. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0080-623420160000300002>.

MORA OLATE, M.L. Education, pedagogy and unschooling. *Conrado Magazine*, 16 (72), 314-320, 2020. Available in:<http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n72/1990-8644-rc-16-72-314.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

PARADEISE, C. Stormy Weather on Higher Education: Globalization and Change. *Brazilian Journal of Social Sciences*, Vol.34, n.100, p. 1-13, 2019. Available in: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-69092019000200301&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 13 jan. 2021. <http://doi.org/10.1590/3410019/2019>

PINTO, M.M., LARRECHEA, M.E. Internationalization of Higher Education: An analysis of student mobility trends between countries in the global north and south. *Assessment*, Campinas, Sorocaba, SP. V. 23, n.3, p. 718-735, 2018. Available in: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v23n3/1982-5765-aval-23-03-718.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021. <http://doi.org/10.1590/S11414-40772018000300009>

PLATA, L.A.M *et al.* Educational Public Policies and Quality Assurance in Higher Education. *Rev. Hist.edu. latinoam*, vol 21, n. 32, p. 273-290, Jan-Jun 2019. Available in: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0122-72382019000100273. Acesso em: 13 jan. 2021. <http://doi.org/10.19053/01227238.4999>

PUHL, R.; PETERSON, J.; LUEDICKE, J. Motivating or stigmatizing? Public perceptions of weight-related language used by health providers. *Int J Obes*. v.37, p.612-619, 2013. Available in: <https://www.nature.com/>

articles/ijo2012110. Acesso em: 29 nov. 2020. <https://doi.org/10.1038/ijo.2012.110>

RUBINO, F.; PUHL, R.M.; CUMMINGS, D.E.; *et al.* Joint international consensus statement for ending stigma of obesity. *Nature Medicine*, v.26, p.485-497, 2020. Available in: <https://www.nature.com/articles/s41591-020-0803-x>. Acesso em: 20 nov. 2020. <https://doi.org/10.1038/s41591-020-0803-x>

SANCHEZ-RAMIREZ D.C. *et al.* Obesity education for front-line health care providers. *BMC Medical Education*, 18:278, p. 1-10, 2018. Available in: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6251180/>. Acesso em: 13 jan. 2021. <http://doi.org/10.1186/S12909-018-1380-2>

TARDIDO, A.P.; FALCÃO, M.C. The impact of modernization on the nutritional transition and obesity. *RevBrasNutrClin*, v.21, n.2, p.117-124, 2006.

VASCONCELOS, A.M.N.; GOMES, M.M.F. Demographic transition: the Brazilian experience. *Epidemiol. Serv. Saúde, Brasília*, v. 21, n. 4, p. 539-548, dec. 2012. Available in: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-9742012000400003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 12 jan. 2021. <http://dx.doi.org/10.5123/S1679-49742012000400003>.

9. GLOBALIZATION AND THE PROCESS OF CARING IN THE FIELD OF NURSING: A BRIEF REFLECTION

Renato Sarmento dos Reis Moreno

INTRODUCTION

The process of globalization has been characterized by the following: free trade along borders, the flow of economic capital, the incorporation of automated technological processes, the perfecting and broadening of means and processes of communication, the adoption of digital and technological innovations, the massive use of the internet and social media, climate change and environmental changes, migration in search of better life and work conditions, as well as the escape of people from political persecution, natural disasters, and wars (FORTES; RIBEIRO, 2014).

Considering the term “globalization,” it is utopic to think that all people are under a global order, in which civil rights to citizens are guaranteed and balanced. Differences and situations of risk exist around the world, considering that one part of society possesses many privileges and the other is left to their luck. There is no right for everyone concerning income, work, employment, housing, food, clothing, education, and health. What is seen, day-after-day, is the lack of stability for everyone, inequality of opportunity, violence, and protests scattered across the globe (CARVALHO, 2011).

In turn, demands related to health issues are changing in a dynamic and unpredictable way, at an unexpected scale. Populational aging and unbridled urbanization are a reality that contributes to the increasing spread of chronic and noncommunicable diseases. Each day, there are people with more complex symptoms and pathologies. The diverse

diseases challenge health services to promote an integrated and integral management of the cases, and these events are inherent to a succession of factors, including the population's income inequality, climate change, food insecurity, and social conflicts (MAYA, 2011).

The concept of health has been widely discussed throughout the world, mainly in countries with as many social and regional differences, as is the case of Brazil. When we talk about health, we refer to the old principle of lack of illness as, for a large chunk of society, health is nothing more than the absence of illness in the physical body. Defining health is a difficult task, given that health is not the mere lack of illness, but a result of the conditions in which an individual lives, that is, it is a result of determinant and conditioning factors that encompass people's lives. Thus, it is necessary to rethink the current model of health policies, considering the following aspects:

The analysis of the situation of the health sector reveals the need to propose a global reorientation of health policies, as to make it fulfill the Constitution of 1988, in which health is established as a civil right and a duty of the State, stemming from a social conception of the health of the collective. It is under this landmark that strategies must be outlined to solve the detected problems. However, it is the act of proposing to oppose neoliberal policies and adopting measures that contemplate social policies in general and with impact on health, that prioritize the strengthening and expansion of public institutions with the goal of achieving comprehensiveness and equality, to boost democratic transformation and promote the redistributive role of the State for working classes (OLIVEIRA *et al.*, 1998, p. 5, *our translation*).

Neoliberal policies and the technological advances within a globalized world denote a pattern of the production of goods and services that bring about changes and impact the relation and the process of work in the field of health. The private/business model of medicine is led by productivity and the incorporation of new technological devices, with access inequality, weakening of workplace relations, and the de-configuration of jobs in the health sector. In this field, Brazil lives with two antagonistic sides: on one side, it remains influenced by the neoliberal economic model of a minimal State and, on the other side, with normative guidelines of “SUS” (*Sistema Único de Saúde* - the publicly funded unified healthcare system in Brazil), which sees health as a right for all and a duty of the State (PINHEIRO *et al.*, 2010).

Health care professionals, the most important elements of this field, deal with long-standing problems. The scarcity and inadequate distribution of human resources is a constant reality. The migration flows have been overloading and threatening the maintenance of health services. The lack of priorities in investment in essential areas and the difficulty of delivering service cause frustration among professionals. With that, the political situation of human resource deficiency in the health sector represents a problem for the international agenda and shows a critical predicament for global health, the economy, and public safety.

However, in the globalized world, there is a process of discrediting publicly funded health care services and education that weakens their image before society and, as pointed out by Oliveira (1998),

The financial restrictions, authoritarianism, lack of qualification, and poor work conditions have been provoking a major deterioration of public health care and education institutions and have been contributing to discredit them to society. What certainly aids in the discredit

of State action is clientelism, bureaucracy, inefficiency, and corruption, which are printed daily as newspaper headlines. The misconception of the privatization rhetoric, however, states the solution for such a state of things lies in the transfer of State functions to the private sector, without even mentioning the alternative solution of a democratic and technically competent transformation (OLIVEIRA, 1998, p. 6, *our translation*).

The public health offer, even with governmental policies, has not been enough to provide fair and essential access to all, and the risk of getting sick and dying are now linked to unpredictable and uncontrollable diseases (CARVALHO, 2011). Furthermore, among the many landmarks of globalization, there is the way in which its mechanisms express, produce, sustain, and increase inequality in health, characterizing a state of social injustice (MALVAREZ, 2007), while in the setting of globalization, “[... it is not in the powers of any State, alone, despite plentiful resources, strongly armed, resolute and inflexible, to defend certain values in the domestic plan and turn its back on the dreams and aspirations outside its borders” (BAUMAN, 2013, p. 34, *our translation*).

The globalization process propels the expression “Global Health”, which presents challenges and new opportunities in the field of health and is understood, simultaneously, as a condition, an activity, a formation, a philosophy, a discipline, or a movement. However, there is no consensus on the definition of what is Global Health, as there are various definitions, and the limits of their coverage are still unknown. As an emerging issue and discipline, Global Health has as its main precedents public health and international health. In public health, there is the shared focus on collective health, on the interdisciplinary actions in health promotion, prevention of illnesses, and recovery of human health. In international health, there is a shared action beyond national borders (FORTES; RIBEIRO, 2014).

According to this, it is important to make clear the reasons why health should be understood as a global issue, as:

The understanding that health should be faced as a global issue and as a good and a value, for which we must work in an explicit and programmed manner, is a worldwide consensus. In this sense, the fight against inequality is a powerful stimulant toward this goal. It can be seen that, with globalization, the right to health in the world has been suffering a relative regression in the last few decades. In emerging countries, the gravest threat is the overlap of epidemiological profiles in which is observed the diffusion of diseases born out of differences in environmental conditions, nutrition, social and cultural organization, and by the presence or absence of biological agents and vectors for communicable diseases. Diseases such as smallpox, measles, yellow fever, and syphilis, among others, present unequal epidemiological conditions, which rapidly affect the world with cyclical outbreaks. In addition to these and other damages and risks provoked by infections, the global scale of environmental pollution, use of toxicants, and violence should also be mentioned (PINHEIRO *et al.*, 2010, p. 3, *our translation*).

Practicing care in a globalized world represents a great challenge given that, while nursing provides the “care” (its essence and inherent characteristic to the human being), it also has to deal with dilemmas and challenges, whether in the imperative scenario of ethics, the changing thinking of society, in the posture and actions to deal with the care

of communities in a world full of changes, and in view of threats and opportunities (MALVAREZ, 2007).

Nursing thus comprises its own set of scientific and technical knowledge, built and run through a series of social, ethical, and political practices developed by teaching, research, and assistance. It is developed in the offer and delivery of services to the person, family, and the collective, in its space and circumstance of life (COFEN, 2007).

During the formation process of nursing professionals, general competencies and abilities are sought to be developed, such as team leadership, management of health services, development of the education of health and permanent education, attention to individual health in the phases and cycles of life, and the humanization of actions.

Nursing has evolved historically with the processes of globalization and articulated itself with the scientific, social, and political processes, which secured a place of emphasis to these professionals, considering their contributions to the social well-being and their mission in actions to promote health and prevent diseases. In addition to that, there was an acknowledgement of their practices in the care of the needy, the sick, and those prone to illnesses; not always healing, but alleviating suffering (MALVAREZ, 2007).

It is also worth mentioning that the changes in the demographic and epidemiological scenario of the world and the impacts of globalization demanded a transformation of the profession, with a clear need for repositioning it regarding its professional tradition. Global Health is not a mere theory, but a growing reality in the world, demanding further thoughts on the part of nursing professionals about an assistance that encompasses the planet's humanity (MALVAREZ, 2007).

In this context, professionals start to handle and dominate ever more difficult procedures. Anchored in scientific knowledge, they lead the

other categories that practice care. These actions are well described and exemplified in the Law of Professional Practice (Law 7,498 from 1986), which regulates the practice of nursing in Brazil and aims to distinguish who these professionals are, and to create a hierarchy of professions and nursing attributions between midwives, technicians, nurses, and other nursing care providers (VALADARES; VIANA, 2005).

Reinforcing what has been said, it is important to point out that professional practice needs to be improved each day, especially through actions and interactions with multidisciplinary teams. In the healthcare field, a transformative potential in their social practice is expected from the nurse in a critical manner. It is also expected that they should be qualified for the competitive job market, in addition to being able to work in the field of research and production of knowledge. Furthermore, in a globalized world marked by significant social, political, and economic changes, the nurse needs to deal with all these transformations, taking on a great challenge of caring for human beings without casting aside care that is humanized and of quality, seeing patients for all that they are (CARVALHO, 2011; YANES, 2015).

Regarding the interdisciplinary formation of the nurse, it is noted that educators must be included as an active part of the process of knowledge production, as they will compose the life of the student and show them the way for the construction of teaching in a globalized world, thus ensuring the delivery of humanized, solidary, and empathic care, while also helping the profession to be socially acknowledged (LENARDT; MAIA, 1998).

In a process of formation for human health, professional practices must be supported by science for the comprehension of the way of life of people and the process of becoming ill. Interdisciplinarity is an essential characteristic of health care professionals, as it can provide the means toward effective answers to the social and health needs in the contemporary world (PINHEIRO *et al.*, 2010).

Moreover, nursing represents a profession of great importance, value, and growth in the job market despite the unemployment crisis that ravages Brazil. Nurses are conquering new spaces in the job market every day and establishing themselves in several areas, especially in places where there is investment in professional development (VALADARES; VIANA, 2005).

Bussinguer (2020) suggests that in the current COVID-19 pandemic nurses, who are care providers by nature, went from a space of little visibility and recognition, to which they have always been relegated, to the spotlight as main actors in their many specialties within a sad historical moment in many places of the world. However, while the profession is in evidence, the job market, in the globalized context, demands a professional profile focused on practical, scientific, and social action, as described by Carvalho (2011):

[...] A profile that is consistent not only for the practice of health, mainly that which is adequate to the formation of scientific spirit for the change of entrepreneurs, with attributes befitting social transformation and research. The strongest implication, and with good reason, points to competition. A trait of the professional profile, perhaps more characteristic, is the need of overcoming domains not exclusive to the Knowledge of Nursing and its own knowledge. A specific hue regarding the relevance of the professional practice and inherent care of nursing. Students must be prepared, *prima facies* until the last resource, for competition at its highest level of relevance. Then, the challenges derived from globalization imply assuming functions of Nursing not only in facing high-end technology

or activities of assistance in units of intensive care. Professional preparation indicated is for the coherent nursing formation with assistance in the communities. And be that with positive intention for the coverage of health of society itself, already determined by the idea of globalization (CARVALHO, 2011, p. 5, *our translation*).

The university possesses an essential role in the formation of these professionals and in the overcoming of the traditional model of teaching focused only on clinical practice. This occurs through the development of a curriculum that covers matters of citizenship, respect for minority groups, human rights, and the defense of global health. These demands represent a great step to be taken by nursing educators in the context of global health. However, this discussion is still fairly recent in Brazil. It requires the outlining of academic curricula for the practice of care that overcomes the clinical/hospital model. Future nursing professionals must be qualified for critical reflection on the process of work and for engaging in dialogue with other categories and professions, all toward a political understanding of the social reality of communities (PRETO *et al.*, 2015).

It becomes apparent that, for this kind of formation to take place, it is necessary for the educator to abandon any conservative approach, adopting instead a progressive, critical, and reflective posture. This is because the teaching process cannot be ruled by “banking education” – i.e., the mere transference of knowledge – but, rather, it should happen by way of dialogue (FREIRE, 2014).

Still in the field of formation, it is important for universities to adopt competencies of global health that will be developed by students throughout their educational experience. These competencies will be essential in order to implement a more humanized care, capable of transforming social realities as well as local and global health in

the most diverse spheres of complexity of attention to health, thus demonstrating the responsibility and commitment of future nurses (VENTURA *et al.*, 2014).

From the perspective of care, health care assistance must be provided respecting individual and collective peculiarities and needs. It is necessary to promote reflections in social groups about their own state of health, stimulating emancipation and autonomy. Caring involves respecting the cultural and social values of each person, through a culturally competent and humanizing experience, stimulating the construction and adoption of healthy attitudes (SILVA, 2008). Thus, it is essential to perfect and enhance knowledge in the field of nursing. It also presupposes a “transnational collaboration”, as exchange programs can provide the creation of solutions, ideas, projects, theories, and new work methods. The technological development of the 21st century provides even more agile processes of communication that enable the exchange of information and knowledge sharing among professionals from many parts of the world, be it through the Internet, social media, databases, and communication platforms (BREDA; WRIGHT, 2011).

Even though the field of nursing has not had great participation in the movement of internationalization, it has been gaining prominence and occupying important spaces nationally and internationally. This is happening through university exchange programs, participation in associations, international movements, networks of collaborative research, sharing of knowledge in collective international publications, the strengthening of the International Classification for Nursing Practice, use and dissemination of Nursing Assistance Systematization, despite many challenges needing to be overcome, such as the growing need for fluency in a second language, which would facilitate participation in exchange programs and enable the creation and participation of knowledge production groups and networks (BACKES *et al.*, 2014).

Therefore, it is of the utmost importance to strengthen nursing practices through its disciplines by means of a solid construction of coherent epistemological bases to the advances and realities of the contemporary scenario. With an essential focus on human, environmental, and social needs, these epistemological bases certainly serve as support and direction for a professional practice focused on education, science, research, and humanization of care, in the local and global scenario (SILVA, 2008).

However, each day brings new challenges to nursing care that needs to be faced by professionals, according to each reality. In the field of education and of the social practices, new skills and abilities are imposed and demanded. These demands, which are not just for nurses, will encourage professionals to reflect on their practices and ways of programming their actions in the global context of purposes, actions, plans, and goals, to “care for individuals of the world” (CARVALHO, 2011).

FINAL CONSIDERATIONS

Globalization is a growing phenomenon in the world and is characterized by economic expansion under neoliberalism with the aim of bolstering financial capital through market competition, expansion of privatization, and the neglect of social and health issues. In this scenario, it prevails the profitability allied to the massive use of technological devices and the dissemination of information in a rapid and all-encompassing way.

Currently, nursing finds itself in the spotlight and entwined in the process of globalization, as the COVID-19 pandemic has shown the world the importance of nursing professionals in health care. It also brought up old issues that affect healthcare systems around the world, like the precarity of workplace relations, insufficiency of resources, and the need for valuing and strengthening teaching and research.

In a globalized world, there are numerous challenges faced by nursing professionals who, day after day, deal with questions related to violence, suffering, social exclusion, vulnerabilities, scarcity of human resources and materials for adequate health care practice, and the development of a dignified and humanized care. Globalization also brought about a series of changes for the practice of nursing, such as the growing need for the development of a practice based on evidence, assisting individuals in diverse cycles of life. Furthermore, in a scenario composed of several technological devices, it is necessary to understand the essence of the profession, which is the practice of caring.

These professionals take on ever more comprehensive roles and problems, as leaders of health care teams, valuing the development of humanized assistance, seeing individuals as biopsychosocial beings who need to have their basic human needs fulfilled through housing, gainful employment, access to health care, etc. Thus, patients will be protagonists in the process of maintaining their own health and of improvement of their health conditions.

Within this globalized context, it is imperative that the process of formation qualifies professionals to deal with technological advances and with the inequality of access to healthcare. By way of a critical and reflective formation, professionals should deal with the social, human, and sustainable demands, and with the strengthening of actions of internationalization.

Finally, nursing is the “art of caring” and its essence is seen in relations that are based on caring for others. However, it is vital that practices be developed based on humanization and empathy, whose purpose is the improvement of the quality of life, of the state of health, not always healing, but caring and alleviating the suffering of persons and groups that are assisted by nursing professionals.

PARTE 2-VERSÃO IDIOMA PORTUGUÊS

INTRODUÇÃO

O Brasil tem investido na internacionalização das instituições de ensino superior através do Programa CAPES/PrInt. Entre os objetivos principais do programa estão a consolidação de redes internacionais de pesquisa com promoção da mobilidade de professores e alunos e o estímulo à transformação das instituições de ensino em um ambiente internacional. Tal experiência determinará a evolução das universidades e da comunidade. Nesta obra, os autores lidam com os desafios e oportunidades bem como tendências contemporâneas na interseção da globalização com a educação. À luz de uma visão humanizadora do que informa e impacta a educação nos diversos níveis no Brasil e no exterior, adotamos uma abordagem interdisciplinar e multidisciplinar para o estudo da globalização na perspectiva das disciplinas aqui disponíveis pelos autores.

Os capítulos a seguir enfocam política, economia, educação e outros campos de estudo que muitas vezes convocam escolas e outras instituições educacionais a "internacionalizar" suas experiências. À medida que a globalização possibilita, não sem desafios, que a educação expanda suas "fronteiras", os alunos podem ser melhor preparados para a cidadania, o trabalho e a vida no complexo contexto de um mundo globalizado.

Mais do que nunca, educação, saúde, direito, desenvolvimento humano e outras disciplinas são chamadas a ver seus desafios por meio de uma perspectiva particular. Em meio à pandemia COVID-19, desafios únicos adicionais foram apresentados em cada área de atividade acadêmica e profissional, muitas vezes colocando "em xeque" as contribuições dessas várias disciplinas e, às vezes, obrigando-as a repensar sua prática tendo em vista como antes praticado pré-pandemia. Com isso, é importante olhar mais de perto para onde está a educação, considerando o impacto global

da pandemia frente a essas várias disciplinas. Visto que a pandemia tem se mostrado multifacetada, acreditamos que somente por meio de uma visão multi / interdisciplinar é que profissionais de muitas áreas de estudo, trabalhando em colaboração, podem contribuir para o "desenvolvimento" de forma verdadeiramente humanizadora.

Esta é uma discussão oportuna, justificada exatamente em um momento da história em que os desafios do desenvolvimento humano em todo o mundo se deparam com dificuldades adicionais agravadas por questões relacionadas à saúde. Com tantos problemas práticos para resolver, a educação tem se tornado cada vez mais complexa, necessitando, a nosso ver, uma abordagem que nos lembre que, em seu cerne, existe um elemento humano. A partir daí, seguem-se outras questões relacionadas com as liberdades humanas, competência global e cidadania, desafios e oportunidades na ausência de fronteiras geográficas, acesso à educação minimizando (senão eliminando) desigualdades, motivações e realidades a nível global e local, competitividade com novas tecnologias, questões éticas profundas, políticas educacionais necessárias, etc.

Finalmente, reconhecemos que a saúde (física, mental, espiritual, econômica, etc.) é uma questão global com implicações para os indivíduos em seu nível local. Enquanto o mundo espera ver um retorno a um modo de vida "normal", acreditamos que é importante ainda "parar" novamente para pensar que mais importante do que superar os desafios que cada uma das disciplinas representadas neste volume nos propõe, devemos reorientar nossos pensamentos para a qualidade de vida dos seres humanos ao redor do mundo e a qualidade de suas experiências vividas em um mundo cada vez mais interconectado, vivenciado em uma comunidade global pós-pandêmica.

1. PARCEIROS GLOBAIS EM DIÁLOGO: EM DIREÇÃO À UMA PEDAGOGIA COLABORATIVA

Henrique de Godoy Alvim, Walsh University (EUA)

Denis Katusiime, University of Kisubi (Uganda)

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, concebemos o diálogo como um processo e também como um resultado desejável nos esforços de internacionalização da educação superior ao redor do mundo. Exploramos como o diálogo pode agregar valor às parcerias institucionais interculturais e entre nações, no ensino superior. Concebemos o diálogo como uma estrutura importante para os esforços de internacionalização e um elemento crítico nas parcerias que se centram no respeito, acolhimento, humildade e amor pela humanidade. O diálogo permite que ambos parceiros reconheçam que têm (ou deveriam ter) voz nos esforços de internacionalização. Esse reconhecimento pode ter um efeito profundo e humanizador sobre as experiências destinadas a desenvolver alunos, professores, pesquisadores e outras partes interessadas, enquanto seres humanos em primeiro lugar. Onde o diálogo, que requer tempo e intencionalidade, pode ser percebido como algo contrário a uma cultura de velocidade e eficácia, muitas vezes postulada pelos princípios da globalização, isto é, uma forma pela qual os esforços de internacionalização no ensino superior são frequentemente ancorados, fazemos uma pausa para oferecer uma visão de tais esforços como não apenas um meio em direção a “resultados” prescritos, mas um possível fim em si mesmo. Almejamos propor que, por meio de uma pedagogia de colaboração pela qual ensinamos e aprendemos com outras pessoas em um espaço acolhedor, os parceiros globais possam estar mais presentes e conhecidos uns pelos outros.

Embora reconhecamos que os esforços para se internacionalizar no contexto do diálogo podem trazer resultados prescritos e até desejáveis para instituições de ensino superior em todo o mundo (por exemplo, reivindicações por excelência, diversificação de alunos e professores, novas possibilidades de fontes de receita, etc.), nesta discussão, procuramos enfocar a ideia do diálogo como um “bem” em si mesmo. Por meio do diálogo, visualizamos a possibilidade de os parceiros serem transformados em sua apreciação mútua, colhendo assim não apenas os resultados pragmáticos das parcerias interculturais, mas praticando o diálogo, antes de mais nada, como um meio para o desenvolvimento humano e o desenvolvimento das capacidades dos indivíduos envolvidos nestes esforços de internacionalização através do ensino superior.

O que uma pedagogia do diálogo proporciona aos parceiros globais é, antes de mais nada, um certo espaço para o desenvolvimento humano. Isto, por sua vez, aproxima os parceiros de um ideal valioso para o ensino superior, ou seja, uma educação não apenas destinada a prosperar (ou muitas vezes meramente sobreviver) em um mercado global competitivo, mas que aborda mais fundamentalmente o que significa ser um ser humano melhor e mais completo no relacionamento com outros seres humanos ao redor do mundo. Diante disso, neste capítulo assumimos uma postura normativa sobre os esforços de internacionalização no ensino superior, pensando no que “poderia ser”. É necessário considerar o que pode estar faltando e o que pode ser adicionado a essas colaborações internacionais. Ao fazê-lo, procuramos reimaginar um determinado espaço onde o desenvolvimento humano pode ocorrer na companhia de parceiros globais.

Para ficar claro desde o início desta discussão, o que pensamos que está faltando é uma forma de diálogo mais intencional e, em maior grau, mais “não instrumentalista” na academia contemporânea em todo o mundo. Procuramos vislumbrar uma espécie de diálogo que convide os parceiros a fazer uma pausa, em meio ao ritmo frenético da educação superior em um

mundo globalizado, para reconhecer a humanidade das pessoas com quem se colabora, para valorizar suas contribuições e abrir caminho para a expansão humana e liberdade de desenvolvimento. Enquanto somos lembrados que as instituições de ensino superior engajam em parcerias com a intenção de alcançar o que eles querem "fazer" ou "ser" e, extrapolando a colocação de Sen (1999), tem razão para valorizar, afirmamos que é igualmente importante que instituições o façam enquanto parceiros entendam o potencial de uma colaboração que almeja primordialmente o desenvolvimento de todos.

O QUE PARECE FALTAR NOS ESFORÇOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Embora existam vários “benefícios” individuais e institucionais associados aos esforços de internacionalização, em muitos casos observamos que o objetivo central das parcerias é a “autopromoção” e não necessariamente o bem comum. Esta discussão não procura desafiar todos os resultados pragmáticos (e, até certo ponto, os necessários) buscados por instituições e indivíduos envolvidos em esforços de internacionalização. Ao mesmo tempo, é importante notar que tem sido dada pouca atenção ao papel do diálogo nesse tipo de parceria global. O diálogo como pedagogia, ou seja, pensado como o que pode ensinar aos parceiros globais e como eles podem aprender com isso, não é pressuposto. É uma disposição que precisa ser aprendida, abraçada e, então, incorporada intencionalmente nos esforços de internacionalização. Deixada por sua própria conta, a velocidade absoluta com que a academia tende a operar, muitas vezes impulsionada pela própria globalização, também tende a interromper os esforços para projetar espaços onde a humanidade plena dos parceiros globais possa ser reconhecida, apreciada e chamada a realizar os objetivos de desenvolvimento. Quando o diálogo não é intencional, há uma “perda” e uma “perda” de oportunidades = para o desenvolvimento das capacidades humanas.

Uma abordagem dos esforços de internacionalização baseada no diálogo representa, a nosso ver, uma melhor oportunidade de promover um ganho mais profundo e duradouro a nível humano e, por conseguinte, em nível institucional. Esses tipos de parcerias podem ser baseados no respeito pelo qual os indivíduos trazem para essas experiências interculturais, da mesma forma que contribui para o desenvolvimento das capacidades humanas. Isso, por sua vez, ajuda os parceiros individuais, conscientes e livremente capazes de conceituar as formas em que devem ser desenvolvidos por meio dessa colaboração, a se tornarem as melhores versões de si mesmos, ao mesmo tempo que aspiram o mesmo para aqueles com quem colaboram.

Central à nossa avaliação do que está faltando em certos esforços de internacionalização na educação superior é o diálogo como veículo da liberdade, como Freire (1970/2006) coloca, da desumanização à humanização. Sem dúvida, esta é uma certa leitura de internacionalização do ensino superior que se afasta em algum grau de uma abordagem mais instrumentalista, a nosso ver, em torno da qual tais esforços muitas vezes se conceituam. No entanto, é um ideal que vale a pena perseguir. Ao priorizar o diálogo como uma pedagogia de colaboração, os parceiros globais não se perguntam simplesmente "quão eficaz é ou pode ser nossa colaboração?" Ou "o que posso ganhar com esses esforços?" Em vez disso, por meio do diálogo, eles podem aprender a fazer perguntas direcionadas ao bem comum como, "de que forma esse tipo de parceria, sendo colaborativa, impulsiona a todos, em direção a um maior desenvolvimento humano, mesmo quando essas colaborações atravessam as idiossincrasias das normas e valores culturais?" Eles também podem perguntar, "o que todos nós podemos ganhar, juntos, com esses esforços, mesmo quando isso desafia nossas percepções dos resultados necessários a serem alcançados por outras razões pragmáticas?"

O diálogo enquanto pedagogia nos ensina a ser melhores alunos entre nossos parceiros, que são alunos, eles mesmos, de como a colaboração pode contribuir para o desenvolvimento humano. No contexto do diálogo,

aprendemos a colaborar para o bem comum, ou seja, para o bem dos outros. Ganhos (ou resultados) prescritos, embora possíveis e muitas vezes necessários para serem alcançados, tornam-se objetivos complementares de colaborações interculturais em vista de um objetivo mais primário nos esforços de internacionalização = o desenvolvimento pleno dos seres humanos.

Kezar e Lester (2009) nos lembram que “é preciso examinar a história e o desenvolvimento do ensino superior para entender como as estruturas e culturas que surgiram apoiam e reforçam o trabalho individualizado em vez de colaborativo”. A ideia de colaboração e parcerias propostas pelos autores envolve a ideia e ideal de objetivos compartilhados e a disposição de cada um de contar um com o outro para atingir esses objetivos (KEZAR; LESTER, 2009). Essa compreensão da colaboração e, portanto, das parcerias (um termo intercambiável), necessita do papel mediador do diálogo. Pois, como os parceiros podem conceituar uma missão comum sem primeiro trocar idéias (com base em seu próprio contexto, esperanças e aspirações) sobre o que é importante para todos os envolvidos? É necessário, por meio do diálogo, que os parceiros globais possam aspirar e esperançosamente alcançar metas compartilhadas, que possibilitem à que se desenvolvam plenamente como seres humanos e, assim, sejam libertados de resultados pré-concebidos e frequentemente “pré-embalados” dos esforços de internacionalização no ensino superior.

Na ausência do diálogo há um risco iminente, particularmente no contexto de parcerias entre os que “têm” e os que “não têm”, emprestando o conceito articulado por Freire (1970/2006). Os esforços de internacionalização correm o risco de serem instituídos de forma invasiva, em vez de auxiliar na expansão de um espaço acolhedor para incluir mais intencionalmente aqueles com quem se colabora. Isso é especialmente preocupante quando instituições do norte global buscam, mesmo com a melhor das intenções, fazer parceria com instituições do sul global. Se

não se prestar atenção ao contexto local e às aspirações das pessoas, os indivíduos e as instituições que representam podem se tornar invasoras de culturas em vez de verdadeiros parceiros. Altbach (2016) explica o que está em jogo nessas complexas trocas culturais:

Para os que “têm” (“*haves*”) no mundo desenvolvido, a globalização oferece oportunidades estimulantes de estudo e pesquisa, não mais limitadas por fronteiras nacionais. Para muitos em países em desenvolvimento, a tendência representa um ataque à cultura e identidade nacionais. Sem dúvida, ambos. No mínimo, com 4 milhões de alunos, inúmeros acadêmicos, programas de capacitação em diferentes níveis e até universidades se movendo ao redor do mundo, há uma necessidade premente de cooperação e acordos internacionais. Mas tais acordos, como é o caso do Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS) da Organização Mundial do Comércio e a implementação de padrões comuns de garantia de qualidade, podem lançar as sementes de profundas desigualdades, porque os “poderes” acadêmicos estabelecidos na Europa e a América do Norte tendem a dominar o debate e a política. (p. 18, tradução nossa)

Em vista de tais desafios potenciais, prevemos esforços colaborativos através dos meios de internacionalização (isto é, o trabalho e o funcionamento da globalização no contexto da educação superior) que convidam a uma rica troca de experiências, ideias e ideais humanos. Esses esforços devem ser ancorados em uma disposição *a priori* de ouvir atentamente todas as pessoas envolvidas em parcerias interculturais.

Isso, por sua vez, coloca em primeiro plano o diálogo entre os parceiros internacionais como um objetivo principal e mais valioso desse tipo de parceria no ensino superior em todo o mundo.

Tal proposição pode ser interpretada como uma crítica às práticas comuns e atuais nos esforços de internacionalização no ensino superior. Mas, em nossa estimativa, não precisa ser assim, pelo menos não completamente. O importante é que, por meio do diálogo, aprendamos a ver as formas como o desenvolvimento humano pode ser impedido por “forças” internas e externas que geram desigualdades. Enquanto mantêm isso “em cheque”, os parceiros podem colaborar para “resultados” compartilhados; resultados que, em última análise, servem para desbloquear as liberdades substanciais do desenvolvimento humano.

Nossa avaliação, entretanto, é que a academia ainda não chegou lá. A não ser que o diálogo se torne um compromisso e, portanto, uma pedagogia aplicada entre os parceiros globais desde o início de qualquer esforço de internacionalização, continuaremos a observar e experimentar um modo de operação padrão que é aquele que muitas vezes instrumentaliza oportunidades para ganhos meramente pragmáticos, em detrimento de abordagem mais ampla e humana dos esforços de internacionalização. Assim, uma mudança de paradigmas parece ser necessária, talvez de primeira ordem, tornando o diálogo um objetivo principal, embora ainda complementar, entre todos os outros objetivos na colaboração intercultural no ensino superior ao redor do mundo.

GLOBALIZAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Altbach (2016) nos lembra que, embora a globalização não seja um fenômeno novo, suas implicações são cada vez mais salientes no mundo interdependente do século atual. Por causa disso, ele argumenta que todas as instituições de ensino superior em todo o mundo são afetadas pelas grandes tendências que a globalização traz (por exemplo, em economia, tecnologia e ciência), com implicações adicionais para sua realidade e políticas implementadas. Ao mesmo tempo, Steger (2013) enfatiza que a globalização não é um processo estático, mas sim um processo dinâmico evidenciado por nossas percepções mutantes de tempo e espaço, amplamente mediadas nos tempos atuais pela tecnologia digital.

Mais precisamente, ele afirma que a globalização está intrinsecamente conectada a um conjunto de processos sociais que converte nossa noção de nacionalidade convencional em uma de globalidade. Dito isso, “a globalização é um processo desigual, o que significa que as pessoas que vivem em várias partes do mundo são afetadas de forma muito diferente por essa gigantesca transformação das estruturas sociais e zonas culturais” (STEGGER, 2013, p. 11, tradução nossa). Mais especificamente, Steger (2013) sugere que:

A globalização envolve tanto as macroestruturas de uma comunidade global quanto as microestruturas da "personalidade global". Ela se estende profundamente ao âmago do eu e de suas disposições, facilitando a criação de múltiplas identidades individuais e coletivas, nutridas pelas relações intensificantes entre o pessoal e o global. (p. 15, tradução nossa)

Considerando que a globalização, como um fenômeno social complexo e dinâmico, parece ser (como tem sido por séculos) o condutor de trocas de todos os tipos (por exemplo, bens, ideias, etc.) em todo o mundo, os esforços de internacionalização no ensino superior podem ser entendidos como o funcionamento prático da globalização no contexto de instituições destinadas ao ensino superior. A internacionalização também não é um fenômeno novo, pois tem sido observada nas obras e nos sistemas acadêmicos das universidades há séculos (ALTBACH, 2016). A interação da globalização e da internacionalização em nosso mundo contemporâneo é acelerada, embora, por várias razões, não necessariamente otimizada, pela tecnologia da informação. São de particular interesse para esta discussão, as conexões e fluxos compreendidos (por exemplo, de informações, recursos humanos e intelectuais, etc.), que proporcionam a interação de pessoas em todo o mundo, com a esperança de facilitar parcerias globais significativas.

Uma vez que "a globalização envolve a mudança das formas de contato humano" (STEGGER, 2013, p. 10, tradução nossa), há algo sobre essa "mudança" que permite, embora nem sempre da maneira que propomos aqui, que instituições de ensino superior em todo o mundo considerem as maneiras pelas quais os seres humanos (por exemplo, alunos, professores, pesquisadores e outras partes interessadas) interagem uns com os outros para a promoção do desenvolvimento humano. O que conta, em nossa opinião, não é apenas o "o quê", mas o "como" na colaboração intercultural e entre nações. Isso é particularmente relevante quando se considera que as pessoas que estão no centro desses contatos humanos possuem capacidades humanas que valem a pena desenvolver e, em muitos casos, utilizar quando se trata de esforços colaborativos. Por meio do diálogo, os parceiros podem aprender a ouvir pacientemente e aprender também sobre as esperanças e aspirações mais profundas dos outros seres humanos com quem colaboram. Por meio do diálogo, as pessoas envolvidas nos esforços de internacionalização podem buscar maneiras mutuamente construtivas de desenvolver as capacidades humanas e expandir as liberdades individuais.

Mais especificamente, “o desenvolvimento deve estar mais preocupado em melhorar as vidas [dos indivíduos] e as liberdades [que eles] desfrutam” (SEN, 1999, p. 14).

Como o ensino superior continua a ser afetado pela globalização, somos lembrados de que a internacionalização do ensino superior resultou na criação de várias oportunidades como enviar alunos para o exterior, estabelecer campi em outros países, internacionalizar o currículo e engajar-se em parcerias internacionais (ALTBACH *et al.*, in ALTBACH, 2016). Essas possibilidades certamente seguram a promessa de desenvolvimento humano. Dito isso, as “forças” que atualmente afetam os esforços de internacionalização no ensino superior estão frequentemente além do controle de instituições acadêmicas individuais. Assim, defendemos que, por meio do diálogo, aprendemos a perceber o que favorece ou possivelmente atrapalha o desenvolvimento humano. Aprendemos a explicar o que pode melhorar (ou, ao contrário, frustrar) parcerias significativas e a decidir como lidar de forma colaborativa com os desafios e oportunidades proporcionados por um mundo globalizado. No diálogo, os parceiros também podem aprender a reconhecer, e assim navegar, com transparência, como a globalização pode promover ou atrapalhar o desenvolvimento humano e a expansão de suas próprias liberdades no nível local.

O tipo de diálogo que aqui propomos deve, em nossa avaliação e experiência, potencializar as parcerias interculturais no contexto dos esforços de internacionalização. Argumentamos que o diálogo ajuda a estabelecer uma base mais sólida para liberdades substanciais que levem ao desenvolvimento das capacidades humanas. Enquanto houver um espaço acolhedor para esse tipo de diálogo, os indivíduos terão mais chances de aprender e de se ensinar uns aos outros, contribuindo para a melhoria do ser humano em todo o mundo.

CAPACIDADES HUMANAS: CULTIVANDO A CONFIANÇA ENTRE OS PARCEIROS GLOBAIS

Uma abordagem de capacidades para o desenvolvimento humano é conceituada não como uma teoria, mas como uma estrutura para avaliar indivíduos ou grupos e o estado de seu arranjo social. No contexto da presente discussão, tem como objetivo avaliar como o diálogo no processo de internacionalização pode promover o bem-estar de indivíduos e grupos em processo de internacionalização (GERELUK, 2018). As capacidades humanas não visam apenas avaliar o que as pessoas se tornaram ou foram capazes de fazer no processo, mas também as liberdades ou oportunidades que as pessoas têm de fazer ouvir suas vozes, escolher e participar daquilo que pode lhes permitir alcançar o que eles têm razão para valorizar (WALKER; UNTERHALTER, *in* WALKER; UNTERHALTER, 2007). Na ausência de tais liberdades substanciais para colaborar e uma oportunidade igual de participar na elaboração da missão de esforços de internacionalização, pode ocorrer injustiça, uma vez que indivíduos não têm a oportunidade de se envolver no que eles valorizam.

Uma vez que os esforços colaborativos podem fornecer o espaço (ou seja, quando intencionalmente projetados) para que pessoas de diferentes países e culturas elaborem e compartilhem uma missão comum, a necessidade de diálogo torna-se ainda mais importante. Se, como indicado acima, uma das oportunidades da globalização é a possibilidade de aumento do fluxo de comunicação (seja ao vivo ou à distância) entre pessoas de todo o mundo, a ausência de um diálogo voltado ao respeito e compreensão mútuos pode lançar dúvidas sobre o desenvolvimento humano no contexto dos esforços de internacionalização do ensino superior. Além do mais, sem diálogo, um sistema de competição entre instituições é perpetuado, com vencedores e perdedores "tomando seus lugares". Isso, por sua vez, vai contra a colaboração, frustrando o desenvolvimento humano. Após uma

inspeção cuidadosa, observamos como, por exemplo, o capitalismo global pode prosperar em meio a sistemas competitivos às custas do crescimento e desenvolvimento humanos.

Ao mesmo tempo, é importante reconhecer como vários setores do mundo hoje tendem a seguir as regras do neoliberalismo. Nesse sentido, o árbitro entre os parceiros na “colaboração” torna-se o mercado livre, que prega a “sobrevivência do mais forte” nas economias globais. Consequentemente, isso se traduz em esforços de internacionalização voltados mais estritamente para o avanço da competitividade internacional e não de colaboração. As parcerias tornam-se meios pelos quais meramente educam e treinam pessoas para competir adequadamente nos mercados de trabalho mundiais. Na verdade, uma concepção de internacionalização que não favorece o funcionamento de mercados abertos e livres com o objetivo de derrotar os demais não seria uma opção favorável no neoliberalismo. Nesse sentido, o objetivo passa a ser menos sobre humanizar as colaborações e mais sobre como usá-las para chegar ao topo dos mercados mundiais (TORRES, 2011). Diante disso, trazemos à mente o tipo de engajamento acadêmico que convida as instituições de ensino superior a se tornarem mais conscientes do fato de que a maioria das reformas na internacionalização do ensino superior estão frequentemente associadas à competitividade internacional, em outras palavras, reformas baseadas na competição, as quais pode não proporcionar o espaço adequado para os valores humanos, e aquilo que os seres humanos valorizam, serem uma prioridade.

Em todo o mundo, também se pode observar uma tendência de pessoas que desejam garantir que suas economias estejam tendo um desempenho melhor do que qualquer outra economia. Podemos ver como essa tendência informa uma abordagem de capital humano para a internacionalização do ensino superior, que muitas vezes negligencia a visão de como as vidas das pessoas foram melhoradas. Em contraste, ou

pelo menos complementar aos ideais da perspectiva do “capital humano”, como nos lembra Sen (1999), uma abordagem de capacidades encoraja as instituições de ensino superior a não apenas responder aos imperativos neoliberais que focam sua atenção na dimensão instrumental de educação, mas a considerar o envolvimento em questões que tocam a essência da humanidade como: agência, liberdade e bem-estar que direcionam sua atenção para a qualidade de vida dos seres humanos (CROSBIE, 2014). Como Sen (1999) postula, “o papel dos seres humanos, mesmo como instrumentos de mudança, pode ir muito além da produção econômica (para a qual a perspectiva de 'capital humano' normalmente aponta) e inclui o desenvolvimento social e político” (p. 296, tradução nossa).

Assim, argumentamos que o envolvimento entre os parceiros nos esforços de internacionalização deve convidá-los a considerar como o bem-estar de todos os envolvidos nesses processos pode ser um objetivo fundamental empreendido por instituições em todo o mundo. A abordagem dialógica (ou pedagogia) que propomos aqui convida os parceiros globais a não se concentrarem apenas na popularidade, nos mercados institucionais, na excelência acadêmica, etc., mas, antes de mais nada, nos seres humanos. Diálogo, colaboração e internacionalização tornam-se centrados nas pessoas (ou seja, pessoas à frente de outros objetivos), garantindo maior espaço para as escolhas das pessoas na vida.

Em seus esforços colaborativos, os indivíduos devem ter liberdades substanciais que os capacitem a fazer escolhas para viver a vida como acharem adequado em seu próprio contexto cultural. A capacidade dos indivíduos de escolher uma vida que priorize seu próprio bem-estar exige que os arranjos sociais criem uma atmosfera que se abra para que eles sejam ou façam o que têm razão para valorizar (MITRA, 2006). Isso aponta para o que Sen (1999) chamaria de “‘aspecto de agência’ do indivíduo. (...) alguém que age e realiza mudanças, e cujas realizações podem ser julgadas em termos de seus próprios valores e objetivos, quer os avaliemos ou não em termos de alguns critérios externos também” (p. 18-19, tradução nossa).

Seguindo tais concepções, os seres humanos envolvidos em esforços de internacionalização no ensino superior muitas vezes têm (ou deveriam ter) em mente o que querem fazer e se tornar. Isso aponta para a necessidade de diálogo se os indivíduos no contexto de tais parcerias possam alcançar as liberdades desejáveis. Como Sen (1999) postula,

o desenvolvimento tem que estar mais preocupado em melhorar a vida que levamos e as liberdades de que desfrutamos. Expandir as liberdades que temos motivos para valorizar não só torna nossas vidas mais ricas e desimpedidas, mas também nos permite ser pessoas sociais mais plenas, exercitando nossas próprias vontades, influenciando e interagindo com o mundo em que vivemos. (p. 14-15, tradução nossa)

Se o objetivo do desenvolvimento é criar arranjos sociais que conduzam as pessoas a terem a liberdade de que precisam para alcançar o bem-estar que têm motivos para buscar, caberia a nós prestar atenção, como Sen (1999) sugere, as cinco liberdades que afetam as capacidades humanas. Em primeiro lugar, existem as liberdades políticas, nas quais os cidadãos têm uma voz autêntica ao se envolver em discussões, debates e também participar das escolhas dos valores que têm razão para valorizar em sua governança e processos políticos. Em segundo lugar, existem oportunidades econômicas que se referem às oportunidades que as pessoas têm à sua disposição para acessar sistemas de mercado que podem melhorar seu bem-estar. Terceiro, existem facilidades sociais que se preocupam com questões como saúde, educação e outros sistemas de apoio social que tornam os arranjos sociais propícios para que os indivíduos tenham uma vida melhor. Em quarto lugar, as garantias de transparência tratam da capacidade das pessoas de interagir com confiança nas outras, sem desconfiar dessa interação. Finalmente, Sen argumenta,

há segurança protetora, que aborda questões de medidas de segurança que são postas em prática para evitar que os indivíduos sejam explorados ou empurrados para as misérias causadas por outros. Um déficit em uma ou mais dessas liberdades inter-relacionadas constitui uma fonte de "falta de liberdade", que é inibidora para o desenvolvimento e aprimoramento de suas capacidades humanas (SEN, 1999).

Para nossos propósitos, e para melhor ilustrar nossas preocupações à luz do embasamento de Sen (1999), podemos dizer que onde duas instituições de ensino superior (ou pessoas dessas instituições) são parceiras e uma tem limitações em termos de recursos ou menos informações no que a parceria acarreta, isso pode ser considerado "falta de liberdade". No entanto, mais uma vez, a colaboração implica que as pessoas se reúnam para determinar uma missão compartilhada para os esforços de internacionalização, também compartilhando os benefícios advindos dela. Podemos então dizer que as pessoas devem estar livres de limitações para poderem ser e fazer o que os envolvidos nessas parcerias realmente valorizam. Em vista dessa premissa, propomos que é precisamente no contexto do diálogo e, portanto, através do respeito pelos outros, expressos na capacidade e vontade de ouvir os outros e trocar ideias, que os parceiros globais podem levar em consideração as liberdades que as pessoas devem ter à medida que se envolvem em colaborações interculturais.

Do pensamento de Sen (1999) sobre as capacidades humanas que são mais pertinentes às nossas esperanças de parcerias globais baseadas no diálogo é a liberdade de garantias de transparência. Argumentamos que é difícil para os parceiros globais buscarem o desenvolvimento humano inspirado pela liberdade se os envolvidos nessas parcerias não confiarem uns nos outros em termos de suas intenções de se engajar em esforços colaborativos. Isso é particularmente notável quando a colaboração ocorre, por exemplo, em intercâmbios entre instituições do norte e do sul global, onde a dinâmica de poder e a abundância de recursos (ou a

falta deles) podem frequentemente estar em jogo. Isso sugere que uma maior ênfase na liberdade de garantias de transparência é essencial para que os parceiros confiem uns nos outros e trabalhem genuinamente, por meio do diálogo, em prol do desenvolvimento humano de todos os envolvidos nesses esforços de internacionalização. Além disso, sem confiança, o diálogo não pode prosperar de forma a conduzir plenamente o desenvolvimento humano. A confiança é provavelmente ainda mais importante dado o contexto transcultural em que essas parcerias costumam ocorrer, pois é importante confiar nos indivíduos de uma determinada cultura como especialistas em seu próprio contexto, em vez de tentar ignorar seus objetivos e esperanças conforme se torna aparente quando o diálogo é contornado em favor de objetivos ou resultados unilaterais preestabelecidos, ditados exclusivamente pelo mercado livre e aberto, que leva a vencedores e perdedores.

UM ESPAÇO PARA OS SERES HUMANOS PROSPERAREM: PENSAMENTOS FINAIS

Para que o tipo de diálogo (e, por extensão, o ser humano) prospere nos esforços de internacionalização no ensino superior, é necessário criar um certo tipo de espaço, o tipo que pode ajudar os parceiros globais a aprender sobre as esperanças e aspirações uns dos outros enquanto colaboram para uma missão compartilhada. Para que essa seja a realidade, o diálogo é (ou deveria ser) a peça central dos esforços de internacionalização no ensino superior. No entanto, também entendemos, tanto intelectualmente quanto por meio de experiências, que este não é o ponto de partida natural em muitas trocas interculturais. Assim, propomos que o diálogo deve ser uma alta prioridade à medida que os parceiros globais embarcam em projetos interculturais compartilhados, conceituando-o não apenas como um meio em direção a objetivos e resultados pré-estabelecidos (muitas vezes concebidos unilateralmente), mas também como um fim em si mesmo.

No entanto, para que esse tipo de diálogo se concretize, ele primeiro precisa ser abraçado e, em muitos casos, aprendido, pois o diálogo não é simplesmente um compromisso, mas também uma habilidade que precisa ser exercitada.

Além do mais, vemos o diálogo como uma disposição para o desenvolvimento humano e o desenvolvimento das capacidades dos parceiros, incluindo sua capacidade de "comungar" com aqueles com quem colaboram para que seja formada uma comunidade onde uma missão compartilhada possa vir a ser concretizada para o benefício de todos. Em vista das possibilidades e desafios envolvidos na colaboração intercultural, somos lembrados de que

Quando grupos de pessoas não estão conversando entre si, eles não estão vivendo "em comunidade" uns com os outros. Quando os grupos não estão conversando uns com os outros, seus mal-entendidos e mitos uns sobre os outros ficam inexplorados e as barreiras podem ficar ainda mais espessas e impermeáveis. (Baker *et al.*, 2002, p. 8, tradução nossa)

O diálogo abre caminho para a colaboração intercultural para envolver e humanizar os esforços de internacionalização que reconhecem a humanidade dos parceiros globais e suas próprias esperanças e aspirações como uma primeira prioridade. Abraçar o diálogo abre oportunidades para aprender sobre "o outro" e, o mais importante, sobre si mesmo. Por meio do diálogo, os parceiros podem descobrir, ao contrário do que se supõe, que, mais do que tornar essas colaborações "eficazes" (um objetivo maior da globalização, as rodas que muitas vezes impulsionam os esforços de internacionalização no ensino superior), o processo tende a desacelerar. Não lamentamos isso, no entanto. De fato, encontramos nisso a oportunidade, estendendo uma formulação oferecida por Honoré (2005)

a essa conversa, de aprender e adquirir o *tempo giusto*, indo tão rápido ou tão devagar quanto necessário. Por meio desse “ritmo”, podemos encontrar a alma desses projetos de internacionalização, refletidos nas almas, ou seja, os seres, as aspirações, as esperanças, de parceiros ao redor do mundo.

O processo de construção de espaços dialógicos baseados na confiança e na transparência não é isento de dificuldades, especialmente ao encontrar, como somos obrigados na colaboração intercultural, normas e diferenças culturais que devemos aprender a navegar com paciência e generosidade. Este espaço costuma ser confuso. Às vezes, também está cheio de expectativas e apreensões. Outras vezes, mascara o desejo de não ofender, de não oprimir, de não desconfiar. No entanto, esses sentimentos podem estar presentes, se estivermos dispostos a reconhecê-los. Dito isso, se nosso compromisso é com o desenvolvimento de pessoas “inteiras” (tanto a si mesmo quanto os outros), devemos nos envolver com parceiros globais na frequente e difícil proposta de construção de comunidades entre culturas. Isso, por sua vez, apela àqueles engajados em parcerias globais para acolher os desafios e oportunidades que ajudam as pessoas a humanizar aqueles com quem desejam aprender mais e, assim, colaborar para o desenvolvimento das capacidades humanas de acordo com suas próprias aspirações.

Nestes espaços compartilhados em que a aprendizagem uns com os outros é possível, somos lembrados da avaliação sábia de Palmer (1983) de que “um espaço de aprendizagem precisa ser acolhedor não simplesmente para não tornar o aprendizado indolor, mas para tornar as coisas dolorosas possíveis, coisas sem as quais nenhum aprendizado pode ocorrer” (p. 74, tradução nossa). Espaços acolhedores são centrados na comunhão uns com os outros, no acolher e ser acolhido, na construção de confiança, no estar presentes uns com os outros, no explorar as nossas esperanças e as dos outros e em ouvir com generosidade e curiosidade. Este espaço deve ser projetado e criado intencionalmente. Dito isso, este ato de “criação”

pode exigir tempo e disposição de todos para ir tão rápido ou tão devagar quanto necessário, um valor muitas vezes em contradição com o ritmo aparentemente urgente da globalização, que aposta na competitividade.

Freire (1970/2006) é útil aqui também, lembrando-nos que

Porque o diálogo é um encontro entre mulheres e homens que dão nome ao mundo, não deve ser uma situação em que uns nomeiam em nome de outros. É um ato de criação; não deve servir como um instrumento astuto para o domínio de uma pessoa por outra. A dominação implícita no diálogo é a do mundo pelos dialogantes; é a conquista do mundo para a libertação da humanidade. O diálogo não pode existir sem um amor profundo pelo mundo e pelas pessoas. Dar nome ao mundo, que é um ato de criação e recriação, não é possível se não for impregnada de amor. (p. 89, tradução nossa)

Se a colaboração, como propusemos aqui, envolve uma missão compartilhada (e, de fato, uma oportunidade de elaborar colaborativamente os termos dessa mesma missão), ela envolve necessariamente a co-criação que utiliza os recursos humanos de todos os parceiros globais envolvidos no esforço de internacionalização no ensino superior. Além disso, se no centro dessas parcerias não estiverem apenas os objetivos instrumentais pautados em resultados pré-estabelecidos, mas no aprendizado sobre, com e a partir de parceiros globais, a principal ordem de "negócios" envolvida nessas parcerias seria a tarefa de educar uns aos outros sobre suas próprias capacidades, tanto presentes quanto aspiradas.

Partindo do pressuposto de que este é um objetivo central dos esforços de internacionalização pautados no diálogo, a formação dos

envolvidos, a começar pelos próprios parceiros, torna-se primordial. Nesse sentido, Freire (1970/2006) afirma acertadamente que a educação é um esforço comunitário, alicerçado na comunicação, e que, em sua forma mais autêntica, seria aquela que não é conduzida “de 'A' para 'B' ou de 'A' sobre 'B', mas de 'A' com 'B'” (p. 93). Essa abordagem destaca a importância das relações de confiança e, portanto, das garantias de transparência, conforme propõe Sen (1999). Pois não podemos conhecer verdadeiramente nossos parceiros quando as agendas pessoais ditam uma maneira mais prescritiva de concretizar os objetivos de quaisquer esforços de internacionalização. Conhecer e ser conhecido, como Palmer (1983) coloca ao enquadrar espaços educacionais compartilhados centrados na confiança e na busca da verdade, torna-se uma tarefa central na busca de parcerias globais colaborativas que visam o desenvolvimento de seres humanos integrais, juntamente com suas capacidades humanas.

Para tanto, uma comunidade de parceiros precisa nascer do acolhimento, que é uma virtude que convida pessoas inteiras em qualquer “estado” em que estejam no momento do estabelecimento dessas parcerias. A partir daí, conhecendo verdadeiramente as pessoas com quem nos associamos, podemos construir, no diálogo, uma missão compartilhada que, no seu centro, visa contribuir para a formação de pessoas inteiras. Esses espaços possibilitam que os parceiros aprendam mais uns sobre os outros e sobre os objetivos, esperanças e aspirações de seus parceiros. Isso, por sua vez, abre oportunidades para conversas futuras, uma das maneiras mais significativas pelas quais as pessoas se conectam (BAKER; JENSEN; KOLB, 2002).

Em tais espaços de aprendizagem dialógicos (ou conversacionais), o que é comunicado, tanto por palavras expressas quanto pelo ato de ouvir em um espírito de transparência, é o valor inerente das contribuições de cada parceiro no contexto de uma missão compartilhada que anima os esforços de internacionalização no ensino superior. O diálogo torna-se,

então, não apenas um meio, mas um fim em si mesmo, o fim sendo o aprimoramento das capacidades humanas por meio de comunidades que fomentam a capacidade das pessoas de ouvir em de verdade e ouvir em verdadeiramente umas às outras. A partir daí outros objetivos podem ser perseguidos para o benefício de todos.

Para o propósito desta discussão, uma consideração final de Freire (1970/2006) é digna de nota: que “o diálogo não pode existir sem humildade” (p. 90, tradução nossa). A humildade encoraja a pessoa a conhecer seus limites e limitações e a estar, entre outras coisas, atenta às áreas nas quais ela não é uma especialista ou não sabe o suficiente. Isso, por sua vez, a motiva a buscar a expertise de quem, por meio de suas experiências vividas, sabe mais do que si mesmo. A humildade baseada no amor por parceiros globais como pessoas de valor inerente (não meramente “instrumental”), coloca um valor diferente em parcerias interculturais. A nosso ver, implícita em qualquer declaração de valorizar o que os outros têm a dizer (em querer ouvir suas vozes), está a ideia de cuidar e respeitar, e (mais fundamentalmente) amar as pessoas.

Por “amor” não queremos dizer uma forma meramente sentimental de interagir com as pessoas, parceiras destes projetos de internacionalização. Em vez disso, queremos dizer a disposição humana de “ter um coração”, ou seja, consideração e respeito pelos outros e por suas experiências vividas no mundo (o “mundo local”) em que vivem e chamam de seu. Não é o amor que “romantiza” sua condição e situação, como se a considerasse necessariamente melhor do que a nossa. É o amor que busca encontrar bens nos outros, resistindo à tentação de buscar deficiências, que muitas vezes tendem a reforçar a noção de “quem tem” e “não tem”: noção que Freire (1970/2006) nos chama a resistir.

Com isso, entramos nessas parcerias globais não apenas com a presunção, mas também com a expectativa de que todos os envolvidos sejam “os que têm”, mais especificamente, pessoas que têm um coração

do qual derivam suas esperanças de contribuir para o sucesso dessas parcerias globais. Embora, para o bem ou para o mal, isso possa não ser aparente desejado por todos os que se envolvem nesses projetos de internacionalização, o coração das pessoas inevitavelmente conduzirá a missão dessas parcerias em direções desejáveis ou indesejáveis. Achamos que se torna ainda mais importante notar, quando pessoas vindas de realidades econômicas e sociais distintas, como por exemplo, o encontro do norte e do sul global, se reúnem para promover os esforços de internacionalização no ensino superior.

A alternativa que propomos aqui não deve ser interpretada como uma negação da forma como a internacionalização é atualmente moldada no ensino superior em todo o mundo. Nossa avaliação de “o que poderia ser” (normativamente) não visa envergonhar as pessoas que participam dela com várias estruturas e expectativas. Reconhecemos as pressões sobre as pessoas (alunos, professores, pesquisadores e outras partes interessadas) que participam dos esforços de internacionalização em uma época em que os ideais do mercado parecem tão perenes no contexto do ensino superior em todo o mundo. Em vez disso, apresentamos isso como o que esperamos ver no contexto dos esforços de internacionalização. Almejamos uma colaboração cada vez mais humana entre os parceiros globais que se dispõe a abraçar o diálogo como um ponto de partida (e, às vezes, um fim) desses esforços facilitados pela globalização no século XXI. Esperamos que esses esforços possam desenvolver ainda mais as pessoas envolvidas, valorizando suas capacidades humanas em espaços acolhedores inspirados na transparência e na confiança.

A abordagem atual da internacionalização exige que as pessoas em instituições de ensino superior se vejam como parte do mundo acadêmico mais amplo que vai além de instituições e países individuais, atingindo o nível global (SUTTON, 2010). No entanto, isso exige que os parceiros envolvidos na internacionalização aumentem sua capacidade de ouvir

aqueles que são percebidos como tendo menos poder, conhecimento, habilidades ou qualquer outra capacidade que seja valorizada nos relacionamentos e em uma comunidade acadêmica global. É impossível trabalharmos juntos se não podemos ouvir os outros em parceria para sermos abertos, humildes e respeitosos (seja em concordância ou em desacordo) com as ideias e perspectivas de outras pessoas. Não faz sentido para quem contribui para a internacionalização através do ensino superior se autodenominar parceiro quando, na realidade, não se escutam intencionalmente. Parceiros em instituições precisam estar sempre dispostos a escutar os outros e valorizar a visão que estes têm sobre o que deve ser realizado em parcerias globais facilitadas pela internacionalização do ensino superior.

É a própria capacidade e disposição para o diálogo que permitirá a todos abordar as parcerias com humildade e, portanto, o desejo de ouvir os outros com quem colaboram. Por sua vez, isso cria um ambiente de confiança e transparência entre parceiros globais e instituições parceiras. Uma pedagogia do diálogo fortalece os alicerces de uma colaboração transcultural genuína para sustentar esforços de internacionalização que inspirem e cultivem o desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

ALTBACH, P. G. *Global perspectives on higher education*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2016.

ALTBACH, P. G.; REISBERG, L.; RUMBLEY, L. E. Tracking a global academic revolution. In: ALTBACH, P. G. *Global perspectives on higher education*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2016. p. 15-28.

BAKER, A. C.; JENSEN, P. J.; KOLB, D. A. *Conversational learning: an experiential approach to knowledge creation*. Santa Barbara, CA: Praeger Publishing, 2002.

CROSBIE, V. Capabilities for intercultural dialogue. *Language and Intercultural Communication*, v. 14, n. 1, 2014. p. 91-107.

FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. Tradução de M. Bergman Ramos. New York: The Continuum Publishing Company, (1970/2006).

GERELUK, D. Flourishing and well-being in the academy: a capabilities approach. *Philosophical Inquiry in Education*, v. 25, n. 2, 2018.

HONORÉ, C. *In praise of slowness: challenging the cult of speed*. New York: HarperCollins, 2005.

KEZAR, A. J.; LESTER, J. *Organizing higher education for collaboration: A guide for campus leaders*. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MITRA, S. The capability approach and disability. *Journal of Disability Policy Studies*, v. 16, n. 4, 2006. p. 237-238.

PALMER, P. *To know as we are known: education as a spiritual journey*, New York: HarperCollins, 1983.

- SEN, A. *Development as freedom*. New York: Anchor Books, 1999.
- STEGER, M. B. *Globalization: A very short introduction*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2013.
- SUTTON, S. B. Partnering: transforming internationalization through partnerships. *International Educator*, Jan/Feb, 2010. p. 60-63.
- TORRES, C. A. Public universities and the neoliberal common sense: seven iconoclastic theses. *International Studies in Sociology of Education*, v. 21, n. 3, September 2011. p. 184-185.
- WALKER, M.; UNTERHALTER, E. The capability approach: its potential for work in education. In: WALKER, M.; UNTERHALTER, E. (org.). *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*. New York: Palgrave, 2007.

2. GLOBALIZAÇÃO E GESTÃO NO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA

Milene Bartolomei Silva
Ordália Alves de Almeida
Iandara Schettert Silva

O mundo se transforma a passos rápidos e a sociedade do conhecimento avança na constituição de recursos humanos de alto nível, aptos ao exercício da interpretação das condições internacionalizadas que alimentam a própria internacionalização das universidades (MORHY, 2005).

INTRODUÇÃO

Nesses últimos anos assistimos a uma catadupa de mudanças significativas na sociedade mundial que contribuiram para (re) significação da realidade em que vivemos e a transfiguração da Educação Superior que vinha imperando até então. Segundo a Unesco (2020) a pandemia de coronavírus SARS-Cov2 interrompeu as atividades presenciais de 91% dos estudantes no mundo, e a partir daí se impõe uma nova realidade às Instituições de Ensino Superior (IES) para os próximos anos.

A Universidade precisou adequar-se neste ano para reduzir danos. Não foram somente riscos à saúde, mas danos pedagógicos, na gestão, no orçamento, em todos os setores. A gestão da universidade foi desafiada a garantir a manutenção de uma educação em nível superior de qualidade e segura. Várias dificuldades e limitações foram impostas pela situação emergencial decorrente da pandemia, novos ajustes gerenciais tiveram que ser organizados dentro das instituições de educação superior.

Após ser declarada a situação de emergência em saúde pública no âmbito no Brasil em decorrência da Covid-19 e da adoção de medidas

para seu enfrentamento foi instituído também o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação (BRASIL COE-MEC, 2020a). No âmbito desse comitê foi publicada a Portaria nº 343/2020, alterada pelas Portarias n. 345/2020 e n. 395/2020 e a Medida Provisória nº 934/2020, que autorizam a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais utilizando meios e tecnologias de informação e comunicação, exceto estágios, práticas de laboratório e, para os cursos de Medicina, os internatos. Foi autorizada, também, por meio da publicação desses documentos, a flexibilização dos dias letivos, desde que mantida a carga horária mínima dos cursos (BRASIL, 2020b, 2020c).

Com essas transformações, as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) assumiram papel preponderante no contexto das práticas educativas na educação superior. Essas novas dinâmicas interferem não só na vida cotidiana e no comportamento de cada professor e estudante, mas também na forma como se organizam, reestruturam e/ou operacionalizam as próprias dinâmicas sociais e institucionais.

Este é o escopo deste capítulo, que busca trazer algumas reflexões sobre a globalização e gestão no ensino superior em tempos de pandemia, ou seja, de que modo práticas globalizadas estão mediando os processos de formação dos estudantes nos cursos de graduação. Trataremos, num primeiro momento, de abordar o conceito de internacionalização, considerando o universo das instituições de educação superior, para em seguida tratar desse processo de internacionalização em tempos de pandemia, tendo como referência a realidade da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS.

A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: BREVES CONSIDERAÇÕES

É muito recente, a discussão e a produção de conhecimento no Brasil sobre o conceito e a prática de internacionalização na educação superior. Até a década de 1990 falava-se muito em educação internacional em função das diversas atividades internacionais presentes na educação superior, mas que nem sempre foram discutidas nos contextos das políticas públicas educacionais. Especialmente, nas duas últimas décadas, vimos ser instalada uma nova perspectiva que impactou no meio acadêmico e provocou o desenvolvimento de estudos e pesquisas que evidenciam uma mudança conceitual sustentada em referenciais teórico-práticos para a sedimentação de entendimentos sobre a internacionalização da educação superior brasileira.

Partindo dessa premissa, pode-se afirmar que os processos de internacionalização da educação, presentes no contexto da educação superior brasileira, passaram a ser vistos sob outro prisma. A vida acadêmica tanto de professores, como dos estudantes sempre foram marcadas pelo intercâmbio promovido, seja pelo acesso às publicações de autores e pesquisadores estrangeiros, seja pela vinda de professores estrangeiros para atuarem como professores em instituições brasileiras, participação em eventos internacionais, realização de cursos de mestrado, doutorado e pós-doutorado nas diversas áreas do conhecimento, bem como a colaboração acadêmica na produção de conhecimento.

Nesse cenário, as universidades brasileiras vão, em meio às normativas da educação superior, buscando se adequar às implicações das influências internacionais. Não se pode, no entanto, perder de vista os processos de regionalização das instituições de educação superior, marcadas pelos reflexos da economia e da transformação da sociedade. As Instituições buscam por meio da internacionalização qualificar os processos

educativos, pesquisas, os processos de produção de conhecimento e romper com paradigmas que marcam a formação superior. A internacionalização deve ser entendida como um processo global de formação de cidadãos que poderão atuar em quaisquer contextos sociais.

Antes de avançarmos em nossas argumentações e para que tenhamos maior clareza a respeito do conceito de internacionalização, recorremos a Morosini (2006), que nos apresenta o termo internacionalização da educação superior, como um conceito complexo, pois abrange uma diversidade de termos, tais como: a) dimensão internacional, presente desde o início do século XX é caracterizada por ser uma fase necessária em um mundo globalizado; b) educação internacional, atividade organizada prevalente nos Estados Unidos, entre a segunda guerra mundial e o término da guerra fria, principalmente por razões políticas e de segurança nacional; c) internacionalização da educação superior, posterior à guerra fria e com características de um processo estratégico ligado à globalização e à regionalização das sociedades e seu impacto na educação superior.

Considerando os diversos conceitos apresentados acima, o que se observa é que, o processo de implementação da internacionalização nas instituições de educação superior passou a ser premissa básica quando se discute aspectos relevantes de qualidade e de desenvolvimento científico e cultural. Tal processo tornou-se elo mediador das relações institucionais estabelecidas entre os diversos países, nos diversos continentes, essenciais à implementação de políticas públicas.

Knight (*apud* BORGES; VERDU, RADAEL, 2018, p. 4 e 5) chama-nos a atenção para outros aspectos da internacionalização do ensino superior que não podem ser menosprezados:

[...] para alguns, significa uma série de atividades, tais como: a mobilidade acadêmica de estudantes e de professores, redes internacionais, associações

e projetos, novos programas acadêmicos e iniciativas de investigação. Para outros, significa a transmissão da educação a outros países através das novas disposições, como sucursais ou franquias de universidades, usando uma variedade de técnicas presenciais e à distância. Para muitos, significa a inclusão de uma dimensão internacional, intercultural e/ou global dentro do currículo e do processo de ensino-aprendizagem. E, outros, concebem a internacionalização como centros regionais de educação, “hot spots”, redes de conhecimento. Os projetos de desenvolvimento internacionais são percebidos tradicionalmente como parte da internacionalização e, mais recentemente, o aumento na ênfase no comércio da educação superior também está sendo visto como internacionalização.

Mais do que uma mudança conjuntural, essa é a determinante básica para que ocorram mudanças estruturais no âmbito das instituições educativas, que envolvem o tripé balizador de suas ações, qual seja o ensino, a pesquisa e a extensão. Isso, sem perder de vista a importante articulação que deve ser feita para assegurar a integração das dimensões internacional, intercultural e global. Há que se ter claro que as integrações dessas dimensões extrapolam a ideia de uma simples apropriação do conceito de internacionalização da educação pautada simplesmente na realização de atividades que se espelham em outras realidades internacionais, ou de importação de técnicas e metodologias, menos ainda de franquias de universidades que tem referências de ganhos em termos quantitativos e metodológicos.

O que efetivamente se deve buscar são referências pautadas na qualidade da educação superior que fomente a troca de experiências e a produção articulada de conhecimentos. E mais, o processo de internacionalização das universidades brasileiras deve estar pautado em princípios de descolonização. Debate que se justifica, uma vez que o processo de globalização tem se confirmado a partir de culturas e povos distantes à realidade brasileira, e vem se caracterizando no campo da economia com o aumento da exclusão social. Bem sabemos que:

a descolonização do conhecimento questiona as estruturas que constroem o mito de que a ciência moderna ocidental é a única que tem legitimidade, nos ajudando a perceber o desenho geopolítico que coloca certos países e regiões do globo como produtores de cultura, enquanto outros são posicionados apenas como consumidores, e traz à cena as narrativas e saberes produzidos pelas populações negras e indígenas “não-ocidentais” (NUNES, 2018).

E, nessa perspectiva, a internacionalização deve se constituir na transformação de práticas, que extrapolam os muros da universidade, que superam as fronteiras locais, praticadas em termos de mobilidade física, cooperação acadêmica e transferência de conhecimento acadêmico. Mas, também, que as propostas de educação sejam centradas no estudante, utilizando-se de metodologias inovadoras e ativas, transfronteiriças, em que o estudante ocupa o lugar de sujeito ativo na construção do conhecimento, e é incentivado a assumir o protagonismo e a autoria do seu processo formativo.

A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA: O CASO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE E DESENVOLVIMENTO NA REGIÃO CENTRO-OESTE (PPGSD) DA UFMS

A internacionalização da educação superior poderia ter sido o campo de atuação mais afetado, tendo em vista o cancelamento dos voos internacionais, fronteiras fechadas, congressos e simpósios cancelados, estudantes em processos de mobilidade voltando para suas casas, doutorandos com bolsas “sanduíche” sendo canceladas, pesquisadores/professores visitantes “presos” no exterior. Mas, ainda assim, foi possível buscar a internacionalização por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's).

A UFMS foi uma das instituições contempladas com recursos do projeto CAPES/PrInt. Esse projeto beneficiou vários programas de pós-graduação, no sentido de incentivar a internacionalização. Alunos e professores puderam finalmente ter experiências reais de produção de conhecimento, experimentando realizações pessoais “no fazer as coisas com as próprias mãos”.

O PPGSD, já vinha experienciando práticas de internacionalização. Estas, foram até o presente momento, devido a parcerias individuais e grupos de pesquisa. Aqui, nos referimos a pesquisadores que se conheciam e que já atuavam com mobilidade de estudantes e professores.

É necessário fazer uma parada para repensar o que estamos apresentando atágora. O processo de implementação da internacionalização nas instituições de educação superior deve ser coeso e com objetivos que possam ser atingidos. As oportunidades que cada pesquisador pode gerar, depende de muitos fatores que podem disponibilizar recursos nacionais e internacionais para pesquisa, principalmente. O Brasil é um país que tem

em sua diversidade, um rico campo de produção científica. Mas por algum motivo, alguns pesquisadores têm “acessos” diferentes.

Quando tornamos a falar da experiência específica do PPGSD neste ano de pandemia, vamos acreditar que a globalização é parte importante nesta evolução. Havia uma parceria inicial entre laboratórios de biologia molecular. Posteriormente, houve a oportunidade de mobilidade docente. Durante esta experiência, a presença e característica do PPGSD, de interdisciplinaridade, permitiram a abertura de novas oportunidades. Uma nova parceria se forma, entre “laboratórios” de pesquisa que têm a inserção social como alvo. Finalmente, apesar da pandemia, que resultou na “parada temporária” dos planos iniciais, elaborados por anos de pesquisa, outras parcerias se formaram. Outros objetivos globais da internacionalização se consolidaram sem planos prévios. Novas oportunidades são diretamente proporcionais a novos objetivos e que, por sua vez, envolvem mais indivíduos.

Neste caso falamos do oferecimento de uma disciplina internacional com dezoito pós-graduandos brasileiros e quatro docentes em três continentes, trazendo como resultado este livro. Mas, pensando bem, com a pandemia e necessidade de isolamento, nenhuma atividade deveria ter sido viável. O projeto inicial “parou”, mas outro se iniciou com uma ferramenta digital que nos proporcionou uma oportunidade única para o aprendizado à distância. Com os mesmos objetivos já discutidos, foi possível fazer troca de experiências, utilizar tecnologias diferentes, realizar mobilidade acadêmica e docente, e participar de produção científica em parceria internacional. Até mesmo o projeto inicial, onde, esse sim demandava laboratórios e transferência de tecnologias, não parou.

Alunos de mestrado e doutorado trabalharam juntos, professores e alunos que não se conheciam se uniram por plataforma de videoconferência para trocar experiências. Isso é mais que inserção social, é mais que internacionalização ou globalização. Contamos essa experiência como educação humanizadora.

REFERÊNCIAS

BORGES, Bárbara J., VERDU, Fabiane C.; RADEL, Weber Henrique. *Internacionalização da educação superior no Brasil: uma revisão sistemática*. II Encontro de Gestão, Desenvolvimento e Inovação. 20 a 23 de novembro de 2018, Naviraí/MS, Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/EIGEDIN/article/view/7042/pdf_19. Acessado em: 04 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria n. 188, de 03 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo Novo Coronavírus (2019-nCoV). *Diário Oficial da União*, ed. 24-A, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 04 fev. 2020a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. *Diário Oficial da União*, ed. 53, seção 1, Brasília, DF, p. 39, 18 mar. 2020b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. Atos do Poder Executivo. Medida Provisória n. 934, de 01 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do Ensino Superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. *Diário Oficial da União*, ed. 63-A, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 01 abr. 2020c. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 24 nov. 2020.

CARNEIRO, Roberto. *Fundamentos da educação e da aprendizagem*. 2. ed. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2003.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a08n28.pdf>. Acesso em: 05 dez.2020.

MOROSINI, M. C. Internacionalização da Educação Superior: um modelo em construção? In: AUDY, Jorge L.N.; MOROSINI, Marília C. (orgs.) *Inovação e Empreendedorismo na Universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p-189-210.

NUNES, Mayana Helen. *Descolonização do currículo: por uma escola de mundos plurais*. Lunetas, Publicado em: 20.09.2019. Disponível em: <https://lunetas.com.br/descolonizacao-do-curriculo>. Acesso em: 11 maio 2021

UNESCO [UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION] COVID-19 *Educational disruption and response*. Paris: Unesco, 30 July 2020a. Available in: <http://www.iiep.unesco.org/en/covid-19-educational-disruption-and-response-13363>. Acesso em: 24 nov. 2020.

3. TEORIA DO CAPITAL HUMANO, EDUCAÇÃO COMO INTEGRAÇÃO E INSERÇÃO DIANTE DA GLOBALIZAÇÃO

Ady Faria da Silva

Graciele da Silva

INTRODUÇÃO

A sociedade é uma organização com diversos setores e suas diferentes funções. O indivíduo nasce, é educado nessa organização e tudo que ele faz e produz se torna parte desse organismo. Ir à igreja, pagar contas, trabalhar e morrer e neste caso necessita de uma licença do Estado para ser dado como morto, torna evidente a imposição de regras comportamentais que devem ser seguidas por todos os sujeitos envolvidos. A justificativa deste comportamento humano são ferramentas teóricas que fundamentam o funcionamento dessas organizações, sejam elas operadas de forma pública ou privada em vários setores da sociedade.

As condições de vida, moldadas pelas necessidades de cada indivíduo, preenchem esse sistema organizacional. As relações humanas tornaram-se um fundamento dentro dessa organização. O homem é dotado de necessidades que orientam e dinamizam o comportamento e o objetivo pessoal. Sendo assim, uma necessidade é satisfeita e outra surge imediatamente.

As necessidades humanas segundo Maslow (1954) estão organizadas em níveis hierárquicos como se fosse uma pirâmide sendo elas: fisiológicas, segurança, sociais, estima e necessidades de auto realização. As necessidades fisiológicas, ligadas aos impulsos, quando relativamente satisfeitas, passam para a necessidade de segurança, que decorre da existência de ameaças percebidas no ambiente. Esta necessidade por

segurança é mobilizadora, ativa e dominante dos recursos em emergências, como nas guerras, doenças, catástrofes naturais, ondas de crime, desordem social. A necessidade social é decorrente da associação da participação e aceitação por parte de outros, consistindo na capacidade de cada pessoa realizar o seu próprio potencial de autodesenvolvimento.

É necessário o indivíduo entender as necessidades básicas para distinguir as necessidades cognitivas, quais sejam, processos mentais de percepção, raciocínio e ação. Isso se tornará uma característica de como conduzir os seus objetivos e a própria personalidade. Assim, em uma organização podem ocorrer contradições que necessitam de adaptações. Estes objetivos devem ser desenvolvidos refletindo cada finalidade (MASLOW, 1954; PRÉVE, 2010).

Para o desenvolvimento dessa sociedade organizada, a teoria do capital humano se consolida como uma ideologia do desenvolvimento econômico, interferindo na formação dos profissionais da educação e de outros mecanismos. Contudo, essa influência se torna cada vez mais evidente com o processo de globalização que passou a estabelecer novas regras dentro dessa perspectiva de vida e mercado.

Nesta perspectiva organizacional a educação se caracteriza como um equilíbrio entre as influências advindas com a globalização e o desenvolvimento humano e suas peculiaridades. Considerando que a educação se apresenta como um local particular de envolvimento com a sociedade dominante, ela passa a ser promovida por indivíduos produzindo pedagogias específicas como resultados de suas relações sociais. Por outro lado, pode se destacar que as influências decorrentes desse processo permitem a estes indivíduos ampliação de seus horizontes e conhecimentos permitindo a troca de experiências nas diferentes culturas. Neste momento não serão discutidas ideologias que circundam a teoria do capital humano, educação e globalização, mas, refletir sobre o tema.

CAPITAL HUMANO FORMANDO HUMANOS RACIONALIZADOS

A educação do século XX foi marcada pela crise estrutural em decorrência da guerra, e se materializou em superprodução, enquanto que a teoria do capital humano foi incorporada na teoria econômica moderna por Jacob Mincer e popularizada por Schultz e Becker nas décadas de 1950 e 1960. Uma das principais ideias é que o trabalho não é somente um fator de produção, mas um tipo de capital. A educação passou a ser vista como equalizadora das desigualdades sociais, sendo utilizada como palco de investimento individual que qualifica o sujeito para o mercado de trabalho. A educação, como ferramenta para minimizar desigualdades sociais, deveria ser ampliada para barrar a ameaça comunista. “A qualidade do capital humano não apenas melhora o desempenho individual do trabalhador, tornando-o mais produtivo, como é um fator decisivo para gerar riqueza, crescimento econômico do país e de equalização social” (MOTTA, 2008, p. 3).

Na busca dessa equalização a teoria do capital humano se mostrava como peça fundamental para o desenvolvimento das capacidades humanas, ao passo que crescia o consumo e a necessidade de acumulação de bens. Esse novo sistema foi influenciado por países capitalistas que buscavam frear o avanço do sistema comunista promovendo mudanças nos sistemas educacionais de países periféricos.

Neste momento, a educação passa a ser compreendida como mecanismo fundamental de modernização, desenvolvimento e progresso. Somente através da educação a pobreza pode ser superada, ficando evidente a relação entre educação e economia capitalista (MOTTA, 2007). A partir de então, a educação passa a ser utilizada como ideia que potencializa a capacidade de produção e consumo do indivíduo. A educação então passa a ser tratada como um investimento que fará o indivíduo obter resultados.

No discurso dessa teoria, o ser humano deve ser educado e direcionado à prestação de serviço, bens e capital, ou seja, não se pode separar a educação do processo de desenvolvimento. As capacidades de conhecimento do ser humano, podem ser consideradas uma forma de capital. Contudo Schultz declara que, “um produto do investimento deliberado, que se têm desenvolvido [...] um índice muito mais rápido do que o capital convencional (não-humano), e que o seu crescimento pode muito bem ser a característica mais singular do sistema econômico”. (SCHULTZ, 1973, p. 31).

Schultz incluiu em sua análise a relação das variáveis desenvolvimento do sistema escolar, correntes migratórias e serviços de assistência social e de saúde, para assim montar sua equação que valorizaria o fator humano no crescimento econômico. Nessa perspectiva, investir no capital humano tornou-se fundamental para o desenvolvimento da sociedade e ascensão do indivíduo. A contrapartida ficou para a escola, com o dever de educar para reduzir os problemas da desigualdade social. Finalmente, para aqueles que não conseguem a mobilidade social, resta-lhes a culpa (FRIGOTTO, 1993).

A teoria do capital humano define a obrigação da escola na formação do indivíduo como pilar da sociedade ao mesmo tempo que retira a obrigação do Estado para com seus cidadãos. Porém, potencializou o desenvolvimento econômico, criando um mundo de aparências, aumentando o valor de bens e colocando em jogo preços e valores. Assim, criou-se barreiras para o desenvolvimento do socialismo e a fragmentação da classe trabalhadora que nos dizeres de Marx, (2013, p. 229) consiste no “[...] impulso absoluto de enriquecimento, essa caça apaixonada ao valor é comum ao capitalista e ao entesourador, mas, enquanto o entesourador é apenas o capitalista ensandecido, o capitalista é o entesourador racional”.

O mesmo acontece com a educação uma vez mercantilizada e tem sua qualidade determinada por preços e valores. A sociedade capitalista

busca as melhores escolas e os melhores cursos para seus filhos tornando-os cada vez mais competitivos. Não se pode negar o quanto a teoria do capital humano está presente e influenciando a sociedade que na definição de Schultz (1973) (I) uma educação formal constitui a principal fonte de capital humano; (II) a formação informal no contexto da empresa e a formação no mercado de trabalho; (III) A experiência adquirida ao longo da vida profissional, pode ser uma das mais fortes influências na criação de capital humano.

A teoria do capital humano utiliza-se do ponto de vista econômico para justificar quanto custa educar um ser humano e ao mesmo tempo apresenta que a produção por meio de trabalho do ser humano faz parte da renda nacional e promove a renda individual. Essas habilidades dos seres humanos são estimuladas pela escola criando qualidades individuais e capacitação para o mercado de trabalho. O indivíduo nasce e cresce para exercer funções delegadas a ele. Estas funções se concretizam em produção sob a justificativa que os gastos com educação permitem o retorno à sociedade por meio das taxas cobradas que deverão ser revertidas à sociedade. A educação contribui para o crescimento econômico, mas esse processo não consiste somente na formação de capital humano físico, envolve habilidades humanas, conhecimento inovador e a mobilidade dos recursos (KARATZIA-STAVLIOTI; LAMBROPOULOS, 2012).

A forma pela qual os indivíduos são estimulados ao crescimento depende da acumulação de bens utilizados na produção de outros bens. Este crescimento não depende de quantidades e sim do modo que são combinados. Por isso que organizações internacionais e políticos preferem ações sem entrar em negociações ou analisar as complexidades envolvidas na educação.

FORMAÇÃO NA MODERNIDADE E PÓS MODERNIDADE

A modernidade está vinculada à ideia de racionalidade, estabelecida com as revoluções científicas e culturais do século XVI e XVII. As aspirações de modernidade surgiram com o propósito de mudanças no pensamento científico, intelectual, econômico, político, cultural, social e religioso. Esse processo rompeu com o pensamento medieval, alicerçou novas visões de mundo e distintas formas de pensamento. Ainda, marca a transição do feudalismo para o capitalismo na Europa ocidental, a passagem da transcendência à imanência, da verticalidade com a horizontalidade, buscando-se assim estabelecer as relações entre o homem e a natureza, a luta da igreja contra o espírito matemático-natural de Giordano Bruno e de Galileu Galilei. Passava-se a revelar uma verdade da natureza, autônoma, com sua própria linguagem e suas leis, ao alcance do homem (PEREIRA, 2014).

A emergência, caracterizada por essa ruptura da sociedade industrial capitalista ou racional no Ocidente, implicou num processo de modernização da cultura na sociedade, nos aspectos político-econômicos, provocando mudanças nas estruturas estabelecidas na sociedade. Isso criou uma racionalização das visões do mundo e da religião, permitindo o aumento cumulativo do saber empírico visando o desenvolvimento das forças produtivas (SILVA, 2016).

Durante esse período, o velho e o novo se enfrentaram diante das peculiaridades do moderno com o individualismo e o domínio da natureza. Já o pós-moderno apresentava característica de uma nova ciência e economia de mercado, capitalismo e cultura laica. A modernidade foi marcada pela excessiva confiança na razão, nas narrativas de transformação social e no desejo de aplicação de teorias abstratas à realidade. Esse desejo passou a ser constituído por “máquinas de imagens” da televisão, do computador, da

Internet e dos shopping centers” (ANDERSON, 1999, p.105).

As transformações da política, religião, ética, social e técnica configurou a nova pedagogia da educação. Nessa transição do Estado absoluto para o Estado moderno a educação que era predominante como educação em família passou a ter um maior envolvimento na conformação do indivíduo. O modelo de sociedade fundada em única crença passa a ser reformulado por meio da Reforma e Contra-Reforma dentro da sociedade cristã. A ética passa a se preocupar com a natureza e sociedade relacionando os indivíduos na sua subjetividade de visões do mundo. Diante dessas mudanças, as técnicas educativas e escolares tiveram que ser adaptadas para atender uma sociedade até então repressora, inserindo o indivíduo num sistema de controle pertencentes à ideologia e à burocracia do governo (TRINDADE; MENEZES, 2009).

Essa nova formação intelectual e cultural, elaborada pela sociedade moderna, faz surgir a escola moderna racionalizada para formação do homem civil bem-educado, que significa o modelo de conformação social da aristocracia. Posteriormente se estende para os grupos burgueses e à sociedade, exceto o povo. (TRINDADE; MENEZES, 2009).

No século XVIII a educação passa a ser o centro da vida social, com finalidade de homologar classes e grupos sociais, assim como capacitar cidadãos para produtividade social. Tinha por finalidade, emancipar os cidadãos intelectualmente de modelos religiosos autoritários reforçando a formação individual constituída por autonomia e liberdade.

A partir de 1970, aparecem novos postulados de modernidade levantando a bandeira da democracia liberal contra as alternativas de mudanças. Esse novo conceito de pós-modernidade, pode ser entendido como uma crise desencadeada pela mudança de paradigma em todos os níveis de compreensão do ser humano, passando a ser denominada de “sociedade conhecimento”. Esse conceito foi uma adaptação ao capitalismo

reestruturado para “qualificar trabalhadores para operar um sistema laboral informatizado, que tenham capacidade para resolver problemas e, principalmente, que se submetam ao trabalho super explorado e preconizado” (SOUZA, 2014, p. 126).

A racionalidade iluminista passa a ser rejeitada, assim como qualquer representação fora do discurso. “Declara-se guerra ao mito do sujeito e o conceito de práxis é marginalizado em favor de análises textuais de prática sociais”. (MCLAREN, 1993, p. 22). Mesmo não sendo homogêneo, o pós-modernismo rompe com algumas desconfianças em relação ao potencial emancipador da razão e descrença imposta pela nova forma de pensamento. Esse “pós-modernismo” é cético a respeito de verdade, unidade e progresso. Opõe-se ao que vê como elitismo na cultura, tende ao relativismo cultural e celebra o pluralismo, a descontinuidade e a heterogeneidade” (EAGLETON, 2005, p. 27).

Esta corrente de pensamento foi difundida na França, pela escola pós-estruturalista, e divulgada em obras de autores como, Foucault, Derrida e Lacan. Aos poucos, o termo pós-estruturalismo coincide com o do pós-modernismo, por meio do regresso ao pensamento de Nietzsche e Heidegger. Nos Estados Unidos o prefixo “pós” já tinha sido utilizado em 1973 por Daniel Bell, na obra “O advento da sociedade pós-industrial”. No campo ideológico o pós-modernismo alocou-se em grande parte dos discursos nas artes, música e produção cultural, assim como nas práticas de formação produtiva das bases materiais da sociedade. O pós-modernismo está relacionado às questões de conhecimento e tecnologia referente às novas formas da sociedade se organizar. Nesse contexto, a “base material da pós-modernidade é então a globalização econômica em todas as implicações que este fenômeno vem significando para as sociedades ou sujeitos” e consiste em nova lógica de mercado (SANFELICE, 2003, p. 7).

O papel da pós-modernidade é de obscurecer os paradoxos da sociedade capitalista e sua preocupação é deleitar-se com a informatização

da sociedade com os processos da digitação”. Ou seja, “se a era da modernidade foi inaugurada com aquela frase de Descartes '*cogito, ergo sum*' (penso, logo existo) a era da pós-modernidade parece substituir aquela frase por esta outra: '*digito, ergo sum*' (digito, logo existo)” (LOMBARDI, 2003, p. 23-25).

A modernidade permitiu uma transformação de cultura e nas palavras de Bauman a cultura se transforma de estimulante em tranquilizante; de arsenal de uma revolução moderna em repositório para a conservação de produtos. A cultura passa de reprodução tediosa da sociedade para manutenção do equilíbrio do sistema antes de perder posição (BAUMAN, 2000, p. 11).

O que para essa sociedade, as mudanças no conceito de capital humano “expressam a forma que ideologicamente se apreende a crise e contradições do desenvolvimento capitalista, encobre os mecanismos efetivos de recomposição dos interesses do capital e de seus mecanismos de exclusão”. As relações da sociedade pós-moderna, é vista a partir de suas relações materializadas na globalização, instituída como uma nova era de mercado. O conceito de globalização e novos paradigmas neoliberais como o pós-estruturalismo, à pós-modernidade, o pós-industrial e a sociedade do conhecimento residem em concepções com ausência de historicidade (FRIGOTTO, 2005, p. 104).

Assim a modernidade instituiu elementos normativos fornecendo uma nova perspectiva de ordem, futuro e sujeito educado. Também disponibiliza meios para concretização dessas novas formas de conhecimentos. Nos dizeres de Kant, a educação é uma arte que necessita de ser aperfeiçoada. Por ser uma fonte do bem no mundo, o homem deve ser disciplinado impedindo que o lado animal prejudique o caráter humano individual ou coletivo. Culto porque ser culto permitirá abranger seus conhecimentos, ademais, deve ser prudente para permanecer na sociedade. Ser querido e influente, e cuidar da moralização porque cabe a ele escolher bons fins para sua vida (KANT, 1999, p. 26-27).

A educação pós-moderna oferece referenciais importantes para educadores e educandos ao propor vivenciar um mundo pluralista e mutável. Na medida em que aprimora e supera os conceitos da tradição moderna, permite conexões com a realidade sócio educacional de cada indivíduo. O objetivo é construir uma educação criativa e assim permitir e estimular a participação ativa dos alunos. Nesse sentido, a formação na atualidade deve ser voltada para que o indivíduo tenha capacidade de reflexão e compreensão do contexto em que está inserido. Isso remete a um jogo de negociações e tensões existentes entre a escola, profissionais, clientes e organismos que os empregam ou remuneram. Os profissionais estão cada vez mais submetidos a lógicas burocráticas, tecnocráticas e do mercado, contribuindo assim para a redução da autonomia do professor em sala de aula. A formação pedagógica deve integrar a formação científica, literária e artística, configurando profissionais formadores de opinião. Para isso, exige-se investimento e considera-se que o formando conhece e expressa suas necessidades, expectativas e desejos relativos à formação.

EDUCAÇÃO COMO INTEGRAÇÃO E INSERÇÃO NO MUNDO GLOBALIZADO

A educação no mundo globalizado deve permitir que professores construam e reforcem a própria identidade cultural local para que as interferências externas sejam minimizadas. “Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados” (FREIRE, 1979, p. 35).

Nos dias atuais a globalização acaba por interferir na educação, seja por políticas públicas ou por influência de entidades internacionais. É fato que o espaço acadêmico local passou a fazer parte do espaço global, permitindo que o fluxo de ideias se materializasse em diferentes tipos

de suportes materiais como periódicos acadêmicos, livros, conferências internacionais, mobilidade acadêmica e projetos de pesquisa internacional (BEECH, 2012). Enquanto o mundo global permite novas interações, restringe a capacidade do indivíduo formar suas ideias dentro do seu contexto cultural, tendo em vista, que a escala dos movimentos populacionais globais se amplia a cada dia. Nas palavras de Bauman, os governos exploram ao máximo a criatividade dos indivíduos, porém com limitações para agradar o eleitorado (BAUMAN, 2000, p. 28).

A globalização permitiu uma modificação da estrutura do sistema econômico mundial, ultrapassou fronteiras e se fixou na rapidez e velocidade das informações. Isso foi transformado em um território sem fronteiras, que nos dizeres de Habermas “esvazia a soberania dos Estados nacionais” (HABERMAS, 1996).

Essa perda de soberania decorre da própria incapacidade do Estado em proteger e fornecer segurança aos cidadãos. Este também se tornou incapaz de proporcionar a seus cidadãos uma vida com dignidade e acima de tudo uma educação capaz de transformar desafios em oportunidades. A globalização apresenta consequências e influência na separação mútua entre poder e política. Neste mesmo tempo, o abandono pelo Estado enfraquecido raramente discute essas mudanças de paradigmas como diferenciador global (BAUMAN, 2000, p.26).

A expansão em massa de tecnologias e informações, até certo ponto não atinge de forma democrática toda a população. Esse processo de globalização se vincula a exclusão social permitindo o acúmulo de riquezas aos mais ricos, enquanto que dificulta a autonomia dos mais pobres.

No processo de colonização no século anterior, onde as nações colonizadoras impuseram sobre os colonizados sua cultura e seu modo de ver o mundo, a globalização impõe suas próprias regras e ideais, dentro da sociedade. É importante, no entanto, evitar uma visão simplista da globalização.

É sabido ainda que a globalização é fruto de ações de governos poderosos, que forçam países desprovidos de recursos a aderirem tratados comerciais e acordos de negócios que beneficiam grandes empresas. De certo modo, isso acaba criando e monopolizando economias das nações sem quaisquer obrigações para com as respectivas populações, incapacitando discussões sobre o neoliberalismo, uma das mais notáveis características da globalização (CHOMSKY, 2002, p. 19).

Vale ressaltar, que as influências estrangeiras na educação exigem um conceito mais abrangente de espaço. Além de considerar o Estado como um ator fundamental, devem refletir sobre outros atores envolvidos na transferência de ideias educacionais, como agências internacionais, consultores, universidades, corporações, agências de desenvolvimento, blocos regionais e ONGs (BEECH, 2012, p. 415).

Com a globalização ocorre também a perda progressiva do princípio básico de identidade que está ligado às raízes que o homem constrói no decorrer da sua vida. Tende a sucumbir outro modo de vida que não lhe pertence, produzidos em uma escala industrial, que os inundam de pobreza em sub-regiões desprovidas de recursos como água potável e saneamento básico. Em face a essas condições, os subjugados da globalização passam a depender economicamente de instituições que acabam criando problemas estruturais, desigualdades sociais, marcas de pobreza e exclusão social. Se ressalta aqui, que a integração econômica mundial sempre caminhou lado a lado com a globalização. A exclusão socioeconômica contribui para a falta de infraestrutura, moradia e oportunidades de educação para a maioria da população, além de contribuir para a intensificação da exclusão social. Isso é decorrente do conjunto de pressões e do crescimento global que resulta na dispersão étnica de indivíduos e instáveis aos ciclos econômicos de crescimento (VALENTE JUNIOR, 2017).

Nesta globalização os produtos humanos não são produzidos em função da sua utilidade, mas da troca ao que interessa do ponto de vista

do mercado. Desta forma, ocultam-se as desigualdades e mascaram-se as realidades pressupostas pelo mundo globalizado. Os poderes globais situados no topo da hierarquia alcançam fluxos que serão cultivados e até mesmo impostos enquanto lhes forem permitidos. Parecendo uma desconexão de cena, essa dessincronização de falas servirá para não preocupar os gerentes da ordem global (BAUMAN, 2000).

A educação fundamenta seus objetivos e se coloca como fator predominante para a busca do saber. Essa busca se sobrepõe às imposições do mundo globalizado como um descompasso influenciado pela globalização na educação dos povos pelo mundo. A comunidade que sofre interferência de agentes externos, costuma ser de países subdesenvolvidos com baixos índices de desenvolvimento humano e escolaridade precária. Esta acaba sendo vitimizada duas vezes: uma porque são explorados e outra porque não recebem qualificações devidas para se desenvolverem.

Por isso, práticas, políticas e ideias educacionais de diferentes localidades têm sido analisadas em educação comparada por meio do conceito de transferência. As interpretações estão centradas em grande parte nas relações entre países que, no contexto globalizado, estão sob as influências estrangeiras formando um emaranhado complexo. A sociedade global ocupa um cenário de espaço indefinido e que aparentemente não exclui ninguém, posto que as tradições pré-existentes não podem escapar do contato com “o outro”, ou com modos alternativos de vida.

Assim, existem relações sociais significativas que são diferentes e simplesmente atravessam as fronteiras de Estados e permitem que grandes corporações da educação se apresentem como formadores de uma elite global e determinam como será a formação desses indivíduos. Estes Estados são levados por políticas que utilizam a transferência de soluções de um contexto para outro como base. Dentro do espaço global da educação isso torna-se mais complexo. “A educação comparada apresenta a necessidade de criar novos aparatos conceituais para entender a circulação de ideias

sobre educação no mundo de hoje e o modo como essa circulação afeta as práticas educacionais nos diferentes contextos” (BEECH, 2012, p. 415).

A reforma educacional deve ser orientada para acompanhar as estruturas econômicas ditadas pelas regras do Banco Mundial. Em determinados casos, se baseiam em medidas de retorno à educação, mesmo que essas taxas sejam difíceis de medir. Nessa negociação chamada custo-eficiência são considerados os materiais instrucionais mais efetivos como lousas, giz e livros didáticos. O trabalho em grupo é visto como uma técnica de ensino promissora para “países em desenvolvimento” (BEECH, 2012, p. 420).

O Banco Mundial declara que o objetivo fundamental na educação é ajudar os países que fazem empréstimos a reduzir a pobreza e melhorar o padrão de vida. Juntamente com os recursos financeiros, o “país cliente” recebe também uma visão particular de educação. Isto não implica apenas em empréstimos de recursos financeiros, mas sim utilizar as ideias das bases educacionais tidas como modelo pelo banco “quando os países clientes recebem do Banco Mundial um empréstimo para fins educacionais, esse ato não é somente uma transferência de fundos é também uma transferência educacional” (BEECH, 2012, p. 420).

Assim, diante do mundo globalizado, se faz necessário manter o entendimento sobre perspectivas diferentes, oriundas de diferentes culturas, para promoção de novos conhecimentos e ideias. Visa-se aperfeiçoar práticas e políticas educacionais formulando teorias e generalizações a respeito das múltiplas interações entre educação e sociedade (COWEN, 2012). “Conhecer não é o ato através do qual um sujeito é transformado em objeto, recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade” (FREIRE, 2013, p. 6).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A globalização permitiu ultrapassar fronteiras e tornar-se homogêneo o ensino. O local passa a impactar o global criando uma reação em cadeia no qual acontecimentos locais podem afetar o mundo global. As informações estão à disposição dos indivíduos no mundo globalizado como ferramenta eficaz na disseminação de conteúdo. Os agentes da educação no contexto local participam como autores e contribuem nesse processo de globalização da educação, ultrapassando fronteiras econômicas, culturais e geográficas. Expande-se relações sociais, atividades e conexões que intensificam a aceleração das trocas e atividades sociais por intermédio das tecnologias. Um mundo como quadro global de referência para o pensamento e ação humana, deve envolver as macroestruturas da personalidade global.

Os desafios impostos pela globalização no processo educacional são tornar o sujeito transformador de sua própria realidade, preservando sua identidade de modo que contribua com o global de modo crítico sem aceitar passivamente o que lhe é apresentado. Não se pode negar que esse processo de educação influenciada pela globalização serve como base para surgimento e implantação de novas ideias, novos conceitos estabelecidos por essas relações. E como já dizia Paulo Freire, tendemos a nos curvar a modernização, aceitar a educação e as informações na forma e maneira impostas, ou seja, devemos sempre estar dispostos a compreender de forma racional como as informações já estruturadas irão nos influenciar. Nosso olhar não deve ser somente por meio de uma reflexão no espelho. Mas sim olharmos através dele com diversos prismas pois, somente dessa forma poderemos entender compreender e por fim realizamos de forma verdadeira a aprendizagem.

A globalização se configura como um processo socioeconômico que se apresenta para diversos indivíduos como um encontro de culturas

que permite a inclusão e ao mesmo tempo a exclusão de determinados indivíduos e comunidades. Em síntese, perguntamos: qual será o papel da sociedade na equalização e dimensionamento das transformações ocorridas por meio da globalização e da educação, sem que se perca a empatia do ser humano e da humanização da sociedade?

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, P. *As origens da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: JZE, 1999
- BEECH, J. Quem está passeando pelo jardim global? Agências educacionais e transferência educacional. In: (org.) COWEN, R. *et al. Educação comparada: panorama internacional e perspectiva*. vol. 1, Brasília: UNESCO CAPES, 2012.
- CHOMSKY, N. *O lucro ou as pessoas*. Tradução Pedro Jorgensen Jr. Bertrad Brasil, 2002.
- COWEN, R. A história e a criação da educação comparada. In: (org.) COWEN, R. *et al. Educação comparada: panorama internacional e perspectiva*. vol. 1, Brasília: UNESCO CAPES, 2012.
- EAGLETON, T. *As Ilusões do Pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- FREIRE, P. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. *Trabalho Necessário*, ano 13, n. 20, 2015.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Crítico*. SP: Cortez, 1997.
- MARX, K. *O capital. Crítica a economia política*. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 211.
- MASLOW, A. H. *Motivation and personality*. New York: Harper & Brothers, 1954.
- MOTTA, F.H. A questão da função social da educação no novo milênio. *Boletim técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 33, n.2, p. 39-51, maio/ago. 2007.
- MOTTA, V. C. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. *Trab. educ. saúde*, Rio de Janeiro, v. 6 n. 3, p. 1-24, 2008.

PEREIRA, E. M. A. A construção do conhecimento na modernidade e na pós-modernidade: implicações para a universidade. *Revista Ensino Superior*, n. 14, jul./set. 2014.

PRÉVE, A. D. *Organização, processos e tomada de decisão*. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2010.

SANFELICE, J. L. Pós-modernidade, globalização e educação. In: (org.) LOMBARDI, J. C. *Globalização, pós-modernidade e educação: História, filosofia e temas transversais*. Campinas, SP: Autores Associados / HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003.

SCHULTZ, T. W. *O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa*. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, S.P. *Pós-modernidade, capitalismo e educação: a universidade na crise do projeto social moderno*. 1 ed. Curitiba: Appris, 2016.

SOUZA, M. M. *Imperialismo e Educação do Campo*. Araraquara-SP: Cultura Acadêmica, 2014

VANDERLEY, L. G. *Capital humano: a vantagem competitiva*. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

4. DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: CONSEQUÊNCIAS DA COVID-19 OU EFEITOS DA GLOBALIZAÇÃO?

Guilherme Afonso Bento Mello

Luiz Fernando Delboni Lomba

A PANDEMIA DA COVID-19 E O “NOVO NORMAL”

A pandemia da Covid-19 impactou o mundo em 2020 e tirou todos de suas zonas de conforto, sob a perspectiva de como cada setor realizava suas atividades. Na área da educação não foi diferente, afetando diretamente a relação de todos os atores do contexto escolar: estudantes, pais, professores, profissionais da educação, e a própria escola, em sua essência física, que precisou fechar as portas, com o objetivo de evitar aglomerações e a consequente propagação do coronavírus.

Uma afirmação comum durante a pandemia foi de que o período trouxe um “novo normal”, referindo-se às mudanças nos padrões vividos pela sociedade, influenciadas pela pandemia. Ao referir-se a escola, o “novo normal” foi apontado como a possibilidade de mudança, para uma nova condição de escola, reposicionada nos moldes do século XXI, em contraste ao modelo defasado do século passado ainda em vigor.

Este “novo normal” impôs novos desafios ao trabalho dos professores, como aponta o estudo do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG, 2020) sobre as condições da educação básica pública no Brasil, no período da pandemia.

A motivação deste artigo dar-se-á neste contexto, escorado nas sequelas da globalização, com o questionamento: são estes desafios (do trabalho docente) procedentes da pandemia da Covid-19 ou são consequências, enraizadas no contexto escolar, advindas dos efeitos da globalização?

O TRABALHO DOCENTE EM TEMPO DE PANDEMIA

Para nortear a discussão foram identificados artigos científicos - indexados no Periódicos Capes a partir dos descritores “educação”, “Covid” e “docente” - que discutem os problemas relacionados ao trabalho docente.

As dificuldades do professor em realizar suas atividades profissionais, no período da pandemia da Covid-19, estão relacionadas às condições laborais (utilização das tecnologias digitais; preparação dos materiais/aulas para o formato digital; não formação para uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC); sobrecarga de trabalho), às condições dos estudantes (autonomia e infraestrutura disponíveis) e aos aspectos institucionais envolvidos.

Esta categorização foi por nós proposta, mas sem a intenção de segmentar ou dissociar os problemas. Apesar das categorias serem nossas interpretações dos dados, os problemas relatados são todos oriundos dos artigos avaliados.

CONDIÇÕES LABORAIS

A qualidade do trabalho docente está diretamente ligada às condições laborais. Aqui estas condições não estão relacionadas aos regimes de contratação, ambiente de trabalho ou salários, e sim quanto

à flexibilidade laboral, à capacidade de o professor exercer sua atividade profissional em um novo ambiente de trabalho e com novas ferramentas.

Cabe registrar, que em março de 2020, o Ministério da Educação autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais (Ensino Remoto Emergencial), em todos os níveis, etapas e modalidades, por meio da Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020. A reorganização das atividades acadêmicas foi definida por cada rede de ensino (municipal, estadual, federal ou particular), considerando as especificidades do currículo proposto pelas respectivas redes (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020).

Os desafios laborais desta mudança no trabalho dos professores estão relacionados à utilização das tecnologias digitais e a preparação das aulas para o formato digital. Pontes e Rostas (2020, p. 279) evidenciam que o professor “ganhou novas atribuições que ultrapassam o domínio de conteúdos e estratégias pedagógicas envolvendo o processo de ensino e de aprendizagem” em tempo recorde. Atribuição que inclui o domínio das ferramentas *online* e a adaptação ao modelo não presencial. Para Godoi *et al.* (2020) estas mudanças provocaram sentimentos de insegurança e angústia nos professores, visto a necessidade de planejar e executar as aulas em um modelo que não é de sua competência.

Não obstante às mudanças, a ausência de formação dos professores - tanto na formação inicial quanto na continuada - para o uso das TDIC, impacta sobre a sua atuação. Um número significativo de professores da educação básica na rede pública não possui formação para o uso das TDIC (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020). Além da pouca experiência para utilização das TDIC, o receio da utilização também se deve ao fato de não se ter certeza do que representa o ensino remoto, tampouco o que significa o “novo normal” (LARA, 2020).

A falta de formação agrava o trabalho do professor, no tocante a sobrecarga de trabalho. Perante a necessidade de adaptação a uma nova

forma de ensino, o professor se viu obrigado a se atualizar para utilização das TDIC. Apesar da tecnologia ser um instrumento para democratização do direito à educação, os docentes dispuseram de tempo insuficiente para aprender a utilizar as TDIC (PALUMBO; TOLEDO, 2020).

Estas mudanças levaram o professor a um regime de trabalho quase que 24/7, da produtividade sem limites, de uma disponibilidade quase absoluta, com um volume de trabalho para além da carga horária contratada (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

CONDIÇÕES DOS ESTUDANTES

As circunstâncias em que os estudantes vivenciaram o período da pandemia também influenciaram o trabalho do professor. Os artigos são unânimes em citar os problemas quanto à infraestrutura inadequada dos estudantes, seja pela dificuldade de acesso à internet ou pela ausência de equipamentos adequados ou pelo uso compartilhado destes.

Para além da infraestrutura, o ensino remoto emergencial exigiu autonomia do estudante, em contraponto ao modelo presencial, que o professor guia o estudante (GODOI *et al.*, 2020; LARA, 2020; PAES; FREITAS, 2020; PALUMBO; TOLEDO, 2020). Esse novo modelo exige, mas não desenvolve a autonomia do aluno e reforça o individualismo. Reflexo disso recai sobre o professor, que por vezes vê a necessidade de produzir os materiais para as diversas mídias digitais, com o objetivo de atender as individualidades dentro da coletividade das turmas.

ASPECTOS INSTITUCIONAIS

As condições oferecidas e exigidas pelas instituições de ensino, quanto ao trabalho do professor no período de pandemia, variaram de acordo com o tipo de instituição (pública ou privada) e o nível de ensino

ofertado (básico, técnico, superior ou pós-graduação).

As estratégias pedagógicas e os recursos utilizados também variaram de acordo com as instituições de ensino. O que não mudou foi a necessidade de adaptação dos professores às novas formas de organizar o trabalho pedagógico e aos novos recursos tecnológicos. Os impactos foram gerados por mudanças em normas, legislações, imposições governamentais, associados ao calendário acadêmico, sem considerar as condições do professor (PONTES; ROSTAS, 2020).

Muitos professores precisaram arcar com as despesas com dados móveis (internet) para realizar as atividades profissionais (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020), o que indica a “uberização” do trabalho docente em tempos de pandemia (PONTES; ROSTAS, 2020).

Por fim, os professores são pressionados a integrarem as novas tecnologias em suas aulas, de forma a “atrair os estudantes para as aulas, ficando subentendido que do contrário, pode haver o abandono destes estudantes (clientes) das instituições privadas” (GODOI *et al.*, 2020, p. 9).

Para Paes e Freitas (2020), a desorganização das instituições, a falta de planejamento e a redução do quadro de professores, durante a pandemia do coronavírus, impactaram diretamente no rendimento e na evasão escolar, bem como na saúde mental dos professores.

DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE: COVID-19 OU GLOBALIZAÇÃO?

Feita esta sumarização dos problemas docentes em tempo de pandemia, cabe analisar se de fato as causas são exclusivamente procedentes do período da pandemia da Covid-19. Nesta seção são discutidos os obstáculos identificados ao trabalho docente, sob a lente da globalização,

em uma perspectiva que avalia os impactos destes problemas no período anterior à pandemia.

GLOBALIZAÇÃO

A globalização corresponde a um conjunto de transformações nas mais diversas áreas, desde aspectos sociais, políticos, religiosos, científicos e tecnológicos, sendo estas transformações de modo global, internacional, não restritas a um único povo ou região (BRUM; SKOLAUDE, 2019).

Ao passo que evolui, a globalização também impõe barreiras e exige investimentos (CORREA JÚNIOR *et al.*, 2019), amplificando o distanciamento social, pois favorece principalmente as pessoas de maior capital sobre as de menor capital (classes negligenciadas) (PINHO *et al.*, 2018).

Para Malcheski (2017), o cenário da globalização provoca transformações nas relações entre as pessoas e transforma o humano em máquina: o humano que não se preocupa com o “porquê fazer”, mas sim com o “como fazer”.

AS TDIC NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO

O impacto das TDIC nas práticas educacionais ou a capacidade de transformar o ensino por meio delas, está mais relacionado com a forma que o recurso é aplicado do que com o simples uso dele.

No universo das tecnologias digitais, a base lógica, o principal elemento de fragmentação das informações, é o *bit*. Da mesma maneira que os computadores esperam 1 (um) ou 0 (zero), o mundo globalizado passa pelo gargalo binário - “digitalizados, os signos pedem escolha. Não uma decisão profunda, existencial, mas uma resposta rápida, impulsiva, boa para o consumo” (SANTOS, 1984, p. 17).

Independente do meio a ser utilizado pela escola (livro, televisão, computador, internet, *smartphone*), o fundamental para o aumento da capacidade de transformação do processo de ensino e aprendizagem, é ter claro o que se quer alcançar por meio do uso dos recursos - foi justamente o que faltou no período da pandemia. Ela acelerou o processo de midiáticação do ensino, colocando as TDIC como a salvação para o processo de ensino-aprendizagem do “novo normal”.

Em geral, o computador e a internet já estavam presentes no cotidiano dos alunos e professores fora da escola, mas eram utilizados de forma limitada e pouco criativa dentro dela. A presença dos recursos, especialmente das tecnologias digitais, é importante por se tratar de algo vivo no cotidiano, mas que sozinhos não são capazes de mudar o ensino e melhorar a aprendizagem.

Dentre os aspectos analisados nesta revisão, destaque para a dificuldade do professor em utilizar as TDIC. Entretanto, incertezas a este conceito remontam de anos anteriores à pandemia de Covid-19, já na educação à distância. Em tempos de pandemia, a espetacularização do uso das mídias, especialmente dos computadores e da internet, projetou um real mais interessante que a própria realidade, buscando seduzir nossas expectativas, como a solução para o “novo normal” da educação.

A ESPETACULARIZAÇÃO DO “NOVO NORMAL”

Godoi *et al.* (2020) indicam poucas iniciativas para a formação dos professores no uso dos recursos digitais para o ensino, mesmo antes do período de pandemia. A busca pela formação, muitas vezes, depende mais do interesse e iniciativa dos próprios professores.

Poderíamos insistir aqui na tese de que o professor foi “jogado aos leões”, quando o ensino remoto emergencial foi autorizado e obrigado

o professor a transformar sua casa em uma sala de aula, conectada na internet, fazendo uso de vários recursos tecnológicos, se desdobrando, para atender ao “novo normal”. Mas o fato é que a casa do professor já era uma extensão da sala de aula, antes da pandemia. O professor, além de especialista na sua área de formação, também já era um artista, que improvisava quando necessário, buscava e criava novos recursos para inovar em suas aulas.

O professor assumiu o papel de motivar e engajar os alunos no ambiente virtual no período da pandemia (GODOI *et al.*, 2020). Pontes e Rostas (2020) corroboram e indicam a responsabilidade atribuída ao professor de despertar no estudante o interesse pelas atividades, mesmo diante das incertezas do período pandêmico.

Além disso, há inúmeros fatores que influenciam o desempenho dos docentes na modalidade não presencial, como situação psicossocial, as interferências presentes no local de atuação (vizinhos, animais e a própria família); sendo que o tempo de dedicação para realizar a transformação dos documentos para um formato digital, seja ele na forma de slides, filmes, é muito custoso, leva-se muito tempo para realizar o planejamento e o desenvolvimento de uma aula de qualidade.

O risco atribuído a este “novo normal” é referir-se aos recursos digitais como a salvação para a educação. Vale lembrar que estes recursos já estavam disponíveis antes da pandemia e raramente eram utilizados. Aliás, o *smartphone* é o maior vilão - antes da pandemia era o “terror” das salas de aula e durante ela passou a ser a ferramenta mais explorada no processo de ensino-aprendizagem.

Em “A Sociedade do Espetáculo”, Guy Debord (1931–1994) coloca o espetáculo como a “afirmação da aparência e a afirmação de toda a vida humana, isto é, social, como simples aparência”, que é reforçado por toda a mídia que ocupa o tempo do indivíduo - nas mais variadas formas de produtos (BELLONI, 2003) - e que durante a pandemia se apropriou do “novo normal” para se consolidar.

O cuidado deve ser em não acreditar que o “novo normal” é revolucionário. Por si só, ele não é, ele é emergente! Estar preparado tecnicamente para o uso do recurso é fundamental, porém não é suficiente. É necessária uma avaliação crítica e criativa do recurso, a fim de não se reproduzir simplesmente a sociedade espetacular por meio do uso das tecnologias digitais. Pensar nas condições de trabalho para o professor, no “novo normal”, deve acontecer de maneira holística, não fragmentada para o uso dos recursos.

A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Pouco mais de 2 meses após a declaração da pandemia da Covid-19 pela Organização Mundial de Saúde, apenas 6 das 69 universidades federais do Brasil haviam adotado as atividades remotas em substituição às aulas presenciais. Em contrapartida, as instituições de ensino superior privadas aderiram quase que imediatamente ao modelo remoto (GODOI *et al.*, 2020).

O fato pode ser interpretado, prematuramente, como uma ação de pró-atividade das instituições privadas e de prevaricação das instituições federais. Mas, o período sem aula presencial, para as instituições particulares, representaria a perda do “cliente”! Coube então ao professor, assumir o papel de capturar e prender a atenção dos estudantes, sob a pressão de perder o “cliente” e conseqüentemente seu emprego. O professor, que anteriormente não tinha o “perfil” para ministrar ou desenvolver aulas à distância, foi obrigado a se transformar.

Onúmero reduzido de professores, em função do contingenciamento institucional durante a pandemia, levou as instituições a demandar mais ações dos docentes na atuação *home-office* (PAES; FREITAS, 2020). Potencializando a carga de trabalho, muitas vezes além da jornada de trabalho acordada; e, com isso, uma demanda maior do que os docentes estão acostumados, precarizando o trabalho docente.

Esta condição não é consequência da Covid-19: a “uberização” do ensino - quando o docente arca com os custos relacionados a sobrecarga e a extrapolção da carga horária, de tal forma que não há nenhuma garantia da contratante (instituição de ensino) no ressarcimento das ações realizadas - já era relatada antes (SILVA; MOTTA, 2019).

Entre os anos 2000 e 2016 houve um aumento de quase 200% em matrículas na educação superior brasileira, em uma mesma época em que houve um grande investimento do Governo em políticas públicas de ensino, foram as iniciativas privadas que passaram a frente: enquanto as instituições públicas alcançaram 124,35%, as instituições privadas de ensino potencializaram quase o dobro (cerca de 235,25%) (FRITSCH; JACOBUS; VITELLI, 2020).

Transformações da sociedade, de trabalhadores operacionais para profissionais detentores de conhecimento, as instituições privadas puderam se "aproveitar" deste momento (BECHI, 2011), transformando a educação em "coisa" vendável, passando a um período de mercantilização do ensino.

E não poderia ser diferente durante o período de pandemia de Covid-19, na qual instituições privadas tiraram vantagens do momento do "fica em casa" para divulgar e vender educação, cursos à distância, de curta e média duração, além da modalidade híbrida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da Covid-19 tirou o mundo da órbita em 2020 e as suas consequências foram (e serão) para além das condições sanitárias do planeta. A educação sofreu os impactos das mudanças, trazendo à tona a importância do papel do professor e resgatando as mazelas que pairam sobre o seu trabalho.

As condições de atuação do professor foram camufladas, pelos transtornos gerados pela pandemia, em um cenário que prometia afastar o modelo de escola tradicional (e dito ultrapassado), para um modelo que promove a inovação e incentiva a autonomia dos estudantes. É salutar reconhecer que, com pouco tempo de planejamento (ou praticamente nenhum), os professores adaptaram suas aulas e atividades e incorporaram as TDIC, para que o ensino remoto emergencial fosse concretizado.

Porém, mesmo com a necessidade de mudanças da escola, qualquer alteração deve acontecer de maneira crítica e criativa, em contraponto à euforia colocada sobre o uso das TDIC, que despreza as condições do professor e estudante, e espetaculariza o “novo normal”.

Não se pode ignorar que o “novo normal” atropelou o professor, invadiu o seu espaço pessoal e ignorou as condições de trabalho. E mais do que isso, muitas dessas condições já estavam no contexto anterior à pandemia, quando o professor já “fazia dar certo”.

REFERÊNCIAS

BECHI, D. Mercantilização do ensino superior: os desafios da universidade diante do atual cenário educacional. *Acta Scientiarum. Education*, [S.L.], v. 33, n. 1, p. 139-147, 20 jul. 2011. Universidade Estadual de Maringá. <http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v33i1.11580>.

BELLONI, M. L. A formação na sociedade do espetáculo: gênese e atualidade do conceito. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 22, p. 121-136, abr. 2003. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782003000100011>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000100011. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: *DOU Diário Oficial da União*. Publicado em: 18 mar. 2020, ed. 53, seção 1, p. 39. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRUM, M. L.T.; SKOLAUDE, J. M. D. O impacto da globalização na educação superior. *Revista Gestão Universitária*, Cachoeira do Sul, v. 11, p. 1-8, 03 dez. 2019. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-impacto-da-globalizacao-na-educacao-superior>. Acesso em: 09 nov. 2020.

CORREA JÚNIOR, A. J. S. *et al.* Globalización en la postmodernidad: críticas y contribuciones para la enfermería. *Cultura de Los Cuidados Revista de Enfermería y Humanidades*, [S.L.], v. 23, n. 53, p. 265-274, fev. 2019. Universidad de Alicante Servicio de Publicaciones. <http://>

dx.doi.org/10.14198/cuid.2019.53.25.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. 1. ed. Rio Janeiro: Contraponto, 1997. ISBN 978-85-85910-17-4.

FRITSCH, R.; JACOBUS, A. E.; VITELLI, R. F. Diversificação, mercantilização e desempenho da educação superior brasileira. Avaliação: *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, [S.L.], v. 25, n. 1, p. 89-112, abr. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772020000100006>.

GODOI, M.; KAWASHIMA, L. B.; GOMES, L. A.; CANEVA, C. O ensino remoto durante a pandemia de covid-19: desafios, aprendizagens e expectativas dos professores universitários de educação física. *Research, Society And Development*, [S.L.], v. 9, n. 10, p. 1-19, 3 out. 2020. Research, Society and Development. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i10.8734>. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i10.8734>. Acesso em: 06 dez. 2020.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - GESTRADO/UFMG. Trabalho docente em tempos de pandemia. Belo Horizonte: *Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação*, 2020. 22 p. Disponível em: http://abet-trabalho.org.br/wp-content/uploads/2020/07/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf. Acesso em: 23 nov. 2020.

LARA, R. C. Ubiquidade e crise pandêmica: o que há de novo no trabalho em educação? *Em Tese*, [S.L.], v. 17, n. 2, p. 24-43, 23 set. 2020. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/1806-5023.2020v17n2p24>.

MALCHESKI, R. F. B. S. O processo de globalização e seus reflexos

sobre a educação física. In: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO - SIRSSE, 2017, Curitiba. *Anais do XIV Congresso Nacional de Educação*. Curitiba: Educere, 2017. p. 9564-9575. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23370_13997.pdf. Acesso em: 16 nov. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 5/2020, de 28 de abril de 2020. Reorganiza o Calendário Escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. *Diário Oficial da União*: seção 1, p. 32, 1 jun. 2020.

PAES, F. C. O.; FREITAS, S. S. Trabalho docente em tempos de isolamento social. *Revista Linguagem em Foco*, [S.L.], v. 12, n. 2, p. 129-149, 21 set. 2020. *Revista Linguagem em Foco*. <http://dx.doi.org/10.46230/2674-8266-12-4050>.

PALUMBO, L. P.; TOLEDO, C. M. Q. A tecnologia como instrumento democratizador do direito à educação nos tempos da pandemia causada pela Covid-19. *Revista Brasileira de Direitos e Garantias Fundamentais*, [S.L.], v. 6, n. 1, p. 72-90, 11 ago. 2020. Conselho Nacional de Pesquisa e Pos-Graduação em Direito - CONPEDI. <http://dx.doi.org/10.26668/indexlawjournals/2526-0111/2020.v6i1.6640>.

PINHO, E. A.; LEITE, T. M. C.; DAÓLIO, E.; SILVA, E. M. Analisando criticamente a formação de auxiliares e técnicas de enfermagem no Brasil. *Rev. Paul. Enferm* [Internet]. V. 29, n. 1-3, p. 117-126, 14 nov. 2018. Repositório RHS. ID: biblio-970774. Disponível em: <http://fi-admin.bvsalud.org/document/view/b7zju>. Acesso em: 16 nov. 2020.

PONTES, F. R.; ROSTAS, M. H. S. G. Precarização do trabalho

do docente e adoecimento. *Revista Thema*, [S.L.], v. 18, p. 278-300, 21 set. 2020. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. <http://dx.doi.org/10.15536/thema.v18.especial.2020.278-300.1923>. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.V18.Especial.2020.278-300.1923>. Acesso em: 06 dez. 2020.

SANTOS, J. F. O que é pós-moderno. São Paulo: Brasiliense, p. 17, 1984.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. *Praxis Educativa*, [Ponta Grossa], v. 15, p. 1-24, 2020. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). <http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.16289.094>. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094>. Acesso em: 06 dez. 2020.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? *Educação & Sociedade*, [S.L.], v. 36, n. 133, p. 867-889, dez. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302015155688>.

SILVA, A. M.; MOTTA, V. C. O precariado professoral e as tendências de precarização que atingem os docentes do setor público. *Roteiro*, [S.L.], v. 44, n. 3, p. 1-20, 4 out. 2019. Universidade do Oeste de Santa Catarina. <http://dx.doi.org/10.18593/r.v44i3.20305>.

5. PERSPECTIVA DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: REFLEXÕES SOBRE O DIREITO À IGUALDADE

Ellen Priscile Xandu Kaster Franco

Michel Canuto de Sena

Paulo Roberto Haidamus de Oliveira Bastos

INTRODUÇÃO

Na Odisseia, de Homero, Telêmaco, filho de Ulisses e Penélope, repreende a mãe por ter ela ousado levantar a voz em público para demonstrar desagrado a um galanteio de um de seus pretendentes. Ordenou-lhe Telêmaco que a mãe se recolhesse ao próprio quarto, e para que voltasse aos trabalhos que lhe eram próprios, quais sejam, do tear e da roça, e para que ela determinasse às escravas que voltassem para o trabalho (HOMERO, 2009).

Esse pequeno extrato literário demonstra bem que na Grécia antiga a mulher não tinha voz, especialmente no espaço público. Desse modo, no berço que viu nascer a democracia, não havia campo para a igualdade: excluídos estavam da vida pública, da esfera pública de poder, estrangeiros, escravos, mulheres.

Já na idade média, enquanto os homens reuniam-se política e ideologicamente em torno de associações tradicionalmente masculinas, muitas mulheres eram queimadas nas fogueiras da Inquisição por questões religiosas e quiçá de gênero, visto que acabavam tendo notoriedade como curandeiras e benzedeiros em comunidades, carregando ao longo da história a pecha de bruxas (ARAÚJO, 2019).

As pessoas socializam-se imersas em uma cultura patriarcal. A reflexão das questões de gênero passa a uma nova perspectiva: se no final

do século XIX e início do século XX a luta das mulheres tinha por objetivo o direito de frequentar universidades, justiça no ambiente de trabalho e o direito ao voto, hoje, discute-se e reivindica-se a inclusão da mulher nos espaços decisórios de poder, além de salários igualitários e as mesmas oportunidades no mercado de trabalho.

Essa transformação cultural passa necessariamente pelo sistema educacional, de modo especial pelo ensino superior, já que a universidade é ambiente propício para formação e difusão do pensamento crítico em uma sociedade.

As universidades, através de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, possuem condições de facilitar a transição para um futuro sustentável. A sustentabilidade ora mencionada deve ser entendida não apenas no seu aspecto ambiental, mas também sob enfoque econômico e social (sustentabilidade integral).

O presente artigo tem como objetivo demonstrar que um sistema educacional que inclui a perspectiva de gênero em sua pauta auxilia a construção de sociedades e nações essencialmente democráticas, ampliando o conceito de cidadania. A educação com perspectiva de gênero estaria a reafirmar direitos humanos e fundamentais.

A partir da conceituação jurídica de igualdade, refletiremos sobre a perspectiva de gênero na realização do direito fundamental à igualdade e para efetiva inclusão social das mulheres nas esferas pública e privada, na política e nos espaços de poder, como reforço ao modelo democrático e ampliação da cidadania. Discorreremos também sobre o cenário de globalização, e as relações entre educação com perspectiva de gênero e sua contribuição ao desenvolvimento socialmente sustentável expressado no ODS (objetivo de desenvolvimento sustentável) 5 da agenda ONU (Organização das Nações Unidas) 2030. O questionamento que se propõe é: quais são as reflexões acerca do direito à igualdade frente à perspectiva de gênero na educação e ao desenvolvimento sustentável?

INCLUSÃO SOCIAL DA MULHER, PERSPECTIVA DE GÊNERO E DEMOCRACIA: REFLEXÕES SOBRE DESENVOLVIMENTO SOCIALMENTE SUSTENTÁVEL E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO

Apesar de conhecida por configurar-se em resultado da luta por igualdade dos plebeus na antiga Roma, na Lei das 12 tábuas à mulher era deferido tratamento jurídico de coisa/objeto, pois expressamente era considerada propriedade do marido (MADEIRA, 2007).

As primeiras declarações de direitos do século XVIII, tais como a Declaração de Virgínia e a Declaração de Independência dos Estados Unidos, ambas de 1776, e a Declaração Francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) tinham como meta a igualdade, porém, aquela em sentido formal. Todas as pessoas deveriam ter tratamento igualitário frente ao ordenamento jurídico (BUSSI, 1987).

Em meados do século XX, grupos feministas e filósofos e filósofas pautaram a rediscussão da questão da igualdade de direitos. Com a publicação do livro “O segundo sexo”, Simone de Beauvoir inicia a debater sobre dominação masculina. Sua ideia era a de que não bastavam reformas de leis para garantia de direitos às mulheres. Seria necessário, na verdade, enfrentarem-se os aspectos sociais que colocavam a mulher em posição inferior ao homem.

Propôs uma mudança na educação das pessoas: mulheres não deveriam ser criadas para agradar homens, tampouco para a ideia de casamento obrigatório ou para serem necessariamente mães. Questionou o duplo padrão de moralidade sexual, vale dizer, normas sociais diferenciadas entre os sexos e que permitiam maior liberdade sexual aos homens em relação às mulheres, assim como apontou a falta de profissões dignas e bem

remuneradas que conferissem independência econômica às mulheres. A ideia central de sua obra pode ser resumida na célebre sentença, de natureza existencialista. Nesse sentido, “ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto de civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino” (BEAUVOIR, 2016, p. 22).

Em âmbito nacional, a Constituição Federal brasileira é expressa, em seu artigo terceiro, ao indicar como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, bem como a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Os Tratados Internacionais do século XX, firmados após situações de grandes guerras mundiais e de profundos ultrajes a direitos humanos, buscam dar sentido material à igualdade, pretendendo-se repelir qualquer ação ou omissão que possa vir a implicar em redução da dignidade da pessoa humana.

Na Europa, os direitos fundamentais à dignidade da mulher e à igualdade entre gêneros são garantidos pela Convenção Europeia para a proteção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais (1950), que no artigo 14 proíbe qualquer discriminação fundada em sexo (DA EUROPA, 1950)

A Convenção do Conselho da Europa para a Prevenção e o Combate à Violência Contra as Mulheres e a Violência Doméstica (2011) determina expressamente, em seu artigo sexto, a instituição, pelos países signatários do chamado Pacto de Istambul, de políticas públicas capazes de “incluir uma perspectiva de gênero na implementação e avaliação do impacto das disposições da presente Convenção e a promover e implementar

eficazmente políticas de igualdade entre as mulheres e os homens e de empoderamento das mulheres” (DA EUROPA, 2011, p. 1).

A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, da Organização das Nações Unidas (1979), foi firmada pelo Brasil em 1981 e promulgada pelo Decreto n. 4.377/2002. No que diz respeito à participação da mulher nos espaços públicos de poder, o artigo sétimo da Convenção estabelece a obrigação de os Estados-Partes tomarem medidas para eliminação da discriminação contra a mulher na vida política e pública do país, garantindo igualdade de condições com os homens (BRASIL, 2002).

A Declaração de Pequim (1995) prevê a essencialidade do fortalecimento e plena participação das mulheres, em condições de igualdade, nos processos de decisão e acesso ao poder para alcance de paz e desenvolvimento (DECLARAÇÃO, 1995). Na plataforma de ação estabelecida na conferência, as Nações Unidas expressamente reconhecem, dentre várias situações, a correlação entre o desproporcional número de mulheres em cargos de liderança; o desequilíbrio na divisão do trabalho doméstico; a percepção estereotipada da mulher como inadequada para as posições de comando.

Nesse diapasão, os países signatários dos pactos internacionais de direitos humanos devem tomar medidas concretas para implementação efetiva de políticas de gênero que possibilitem o reconhecimento e exercício prático de direitos por parte das mulheres, com vista à erradicação da desigualdade de gênero em todos os seus aspectos. Observa-se uma preocupação das Nações Unidas para que a legislação surta efeito prático.

Pulido (2007, p.32) evidencia que “[...] los derechos fundamentales representan una institucionalización en el sistema jurídico de los valores de la teleología o de los principios que aparecen en la moral em forma de derechos humanos”. Representam os valores mais importantes ao ser

humano, e em regra emanam do princípio da dignidade da pessoa humana.

O princípio da dignidade humana é informador do direito fundamental à igualdade. Nesse sentido, a igualdade como uma das bases fundamentais do conceito de direitos humanos:

[...] Foi, de qualquer forma, sobre a concepção medieval de pessoa que se iniciou a elaboração do princípio da igualdade essencial de todo ser humano, não obstante a ocorrência de todas as diferenças individuais ou grupais, de ordem biológica ou cultural. E é essa igualdade de essência da pessoa que forma o núcleo do conceito universal de direitos humanos (COMPARATO, 2017, p. 32).

Conforme ensinam Bester e Borges em artigo publicado em coletânea organizada por Trevisam e Campello (2017), a busca da igualdade encontra respaldo desde a filosofia clássica greco-romana e do pensamento cristão. Aristóteles (1999) associou-a à ideia de justiça ao declarar que se deve tratar os iguais de maneira igual e os desiguais de maneira desigual.

A construção da teoria dos direitos humanos é fundada no próprio princípio da igualdade. Sua realização, por sua vez, depende de ações positivas do Estado em prol dos indivíduos, ações essas que consistem em tentativas de concretização dessa igualdade substancial ou material através de ações afirmativas (ou discriminação positiva, no direito europeu).

A concretização da igualdade depende da inclusão de grupos socialmente excluídos, e depende do combate aos fatores reais de desigualdade. No mesmo sentido:

[...] A liberdade igual é interpretada, neste contexto, como a igual possibilidade de inclusão num sistema social diferenciado. A realização deste princípio de igualdade de inclusão continua a colocar o nó górdio da socialidade: a inclusividade pressupõe

justiça quanto às possibilidades iguais de acesso. Como garantir esta justiça? A resposta, para muitos (nos quais nos incluímos), é a reinvenção do Estado Social. Os direitos sociais e os princípios socialmente conformadores significam, no atual contexto, a legitimação de medidas públicas destinadas a garantir a inclusão do indivíduo nos esquemas prestacionais dos sistemas sociais funcionalmente diferenciados (CANOTILHO, 2008, p. 254-255).

Se a divisão sexual do trabalho confinava as mulheres ao espaço privado, tudo o que ocorria nesse espaço apolítico estava então excluído da agenda política, favorecendo o homem e privilegiando-o no espaço social público ao longo da história. Faz-se necessária a garantia de acesso equitativo entre homens e mulheres a cargos públicos e privados, inclusive em postos diretivos ou de poder, de forma a afastar o cenário de uma anterior e factual inferioridade, nominada pelo STF, no julgamento da ADI 3.330/DF, de “ciclos cumulativos de desvantagens competitivas” (BRASIL, 2012, p.1).

Refere Lisboa (2016), em artigo em que reflete sobre a democracia de gênero, que não à toa teóricas feministas como Kubissa (1994), Lagarde (1996) e Amorós (2007) propõem um “pacto entre as mulheres”, vale dizer, um “pacto intergerênico”, além de um “pacto intergerênico” (entre gêneros), consistentes em uma “aliança política” no intuito de frear, diminuir ou impedir a desigualdade de gêneros, que rebaixa a mulher a um estado de inexistência e marginalidade, sempre com o intuito de interrupção do ciclo de exclusão.

Ainda com base em Lisboa (2016) traz o importante conceito de perspectiva de gênero, que veio expressamente previsto na Convenção do Conselho da Europa para a Prevenção e o Combate à Violência Contra as Mulheres e a Violência Doméstica (2011), mencionando que através dela é

possível:

[...] compreender as características que definem as mulheres e os homens de maneira específica, bem como suas semelhanças e diferenças”. Continua a mencionar que “a perspectiva de gênero analisa as possibilidades vitais das mulheres e dos homens: sua identidade de gênero, o sentido de suas vidas, suas expectativas e oportunidades, as complexas e diversas relações sociais que ocorrem entre os gêneros, assim como os conflitos institucionais e cotidianos que devem enfrentar e a maneira que o fazem (LISBOA, 2016, p. 1).

Conforme conclui Lagarde (2015), citada por Lisboa (2016), “a proposta feminista de democratização inclui democratizar o gênero feminino, as relações com o outro gênero no âmbito da sociedade e as relações de ambos os gêneros com o Estado. A este conjunto chamamos ‘a construção de uma cidadania plena entre mulheres e homens”.

Astelarra (2003), citada por Lisboa (2016), entende que a proposta de uma democracia de gênero não só deve buscar estabelecer as mudanças necessárias na situação desigual das mulheres, mas, principalmente, investir na construção de relações de reciprocidade com os homens: realizar ações conjuntas com os homens para as quais é necessário compartilhar espaços políticos.

A perspectiva de gênero como inspiradora de políticas públicas para realização do direito fundamental à igualdade, com vista à inclusão social das mulheres na esfera pública, política e nos espaços de poder promove o reforço do modelo democrático, assim como deve ser parâmetro para efetivação do objetivo fundamental da república brasileira de construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que vise ao bem de todos e que

trabalhe por eliminar preconceitos de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988, p.1).

Em um contexto global, necessária se faz a reflexão acerca da educação a partir de uma perspectiva de gênero e levando-se em consideração a pauta do desenvolvimento sustentável em seu aspecto social.

De acordo com Giddens (2002), o mundo estaria a viver a modernidade e não a pós-modernidade pois, para ele, em um mundo pós-moderno o tempo e o espaço já não seriam ordenados em sua interrelação pela historicidade. Ensina o autor que o poder econômico, político e militar que deu ao ocidente sua primazia, e que foi fundado sobre a conjunção das dimensões institucionais da modernidade, não diferencia mais tão distintamente os países ocidentais dos outros em outras partes. Esse processo é chamado de globalização.

As ideias de solidariedade e convergência de esforços para constituição de uma nova governança global são propostas por Bauman (2013), que constrói sua argumentação contrapondo as características de dois momentos da modernidade: o advento simultâneo das Revoluções e da consolidação dos Estados-nação (“modernidade sólida”) com o momento presente, especificamente a partir do pós-guerra, de flexibilização de fronteiras, e intensificado pelos processos de globalização econômica e expansão da Internet (“modernidade líquida”). O autor examina as implicações dessa nova condição moderna para questões da esfera pública, como a ética, o mercado e a democracia; e da esfera privada, como as decisões do consumo e as relações amorosas.

No âmbito das soberanias, o direito ao desenvolvimento refere-se ao compromisso de cooperação mútua entre Estados. Para Häberle (2007, p.92), “o Estado Constitucional Cooperativo adiciona à sua estrutura elementos de abertura, de cooperação e integração, que descaracteriza o Estado Nacional como estrutura fechada centrada na soberania nacional,

de maneira a democratizar a interpretação constitucional”. O modelo de Estado cooperativo prevê intenso diálogo entre os planos internacional, regional e local.

Nesse complexo processo de globalização, seria possível aliar os interesses de governos, corporações, empresas, organizações não governamentais (ONGs), de forma a se viabilizar um futuro sustentável às futuras gerações? Elkington (1997), ao desenvolver a filosofia dos "3P" (*triple bottom line: people, planet, profit*), identifica a sustentabilidade como sendo o paradigma do século XXI, e enfatiza que são três os pilares de sustentáculo do sucesso empresarial, no que toca à área privada: lucratividade, qualidade ambiental e justiça social.

Empresas isoladas e imbuídas apenas no propósito de lucro não subsistem mais em um mundo cada vez mais globalizado e que necessita fazer uso consciente das riquezas hoje à disposição para viabilizar a vida das gerações futuras, seja ambientalmente, seja econômica ou socialmente.

Bobbio (2004) defende que houve uma multiplicação dos direitos e dos mecanismos reconhecidos como direitos humanos, bem como do comprometimento dos Estados no seu cumprimento, ao lado, como visto, de demais atores privados.

A agenda 2030 da ONU (Organização das Nações Unidas) estabelece os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável e as 169 metas para pessoas, países e para o planeta em si (PNUD, 2016). Já na introdução da agenda, observa-se a preocupação dos países signatários, dentre eles o Brasil, em construir “sociedades pacíficas, justas e inclusivas; proteger os direitos humanos e promover a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres e meninas” (item 3).

Os países signatários da Agenda 2030 partilham da visão de que é necessário agir em prol de “um mundo em que cada mulher e menina desfruta da plena igualdade de gênero e no qual todos os entraves jurídicos,

sociais e econômicos para seu empoderamento foram removidos” (item 8). Reconhecem que “a desigualdade de gênero continua a ser um desafio fundamental” (item 14). Afirmam que “a efetivação da igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres e meninas dará uma contribuição essencial para o progresso em todos os objetivos e metas”, acrescentando que o alcance do “potencial humano e do desenvolvimento sustentável não é possível se para metade da humanidade continuam a ser negados seus plenos direitos humanos e oportunidades”.

A questão da educação é ponto chave na agenda. Os signatários adicionam que “mulheres e meninas devem gozar de igualdade de acesso à educação de qualidade, recursos econômicos e participação política, bem como a igualdade de oportunidades com os homens e meninos em termos de emprego, liderança e tomada de decisões em todos os níveis”, e que trabalharão “para um aumento significativo dos investimentos para superar o hiato de gênero e fortalecer o apoio a instituições em relação à igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres nos âmbitos global, regional e nacional”. Proclamam que “todas as formas de discriminação e violência contra as mulheres e meninas serão eliminadas, incluindo por meio do engajamento de homens e meninos”, e que “a integração sistemática da perspectiva de gênero na implementação da agenda é crucial”. Evidenciam que as nações signatárias têm o objetivo de “alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas” (objetivo 5), descrevendo propostas que em suma incrementam a cidadania ativa das mulheres na sociedade.

Sachs (2008) amplia a análise das dimensões do desenvolvimento sustentável. Enquanto a agenda refere-se às dimensões do desenvolvimento sustentável como sendo a econômica, a social e a ambiental, o autor acrescenta as dimensões ecológica, cultural, territorial, política nacional e política internacional, e com muita propriedade problematiza cada qual. Ensina que o desenvolvimento deve prezar por ser econômico, social,

político, cultural, sustentável e socialmente incluyente.

Como seria possível promover o desenvolvimento sustentável ao mesmo tempo em que se conservam culturas e identidades locais, em especial no tocante a soluções que assegurem a igualdade de gênero? As reflexões acerca do tema passam necessariamente pela ampliação do espaço de escuta e de diálogo entre as pessoas envolvidas em igualdade de condições.

A compartimentação da educação impede que se pensem soluções para um mundo global. Paulo Freire, ao desenvolver a sua pedagogia humanista e problematizadora, aduz que “nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados” (FREIRE, 1979, p. 1).

Assim, a educação é direito fundamental assegurado na Constituição Federal brasileira e ao mesmo tempo direito humano salvaguardado no sistema internacional de direitos humanos, e decorre do princípio da dignidade da pessoa humana. O ensino no Brasil pode ser oferecido por instituições públicas, mas também é livre à iniciativa privada, mediante o cumprimento, pelas instituições, das normas gerais da educação nacional e de autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público (BRASIL, 1988, p. 1).

Campello e Silveira (2016) refletem sobre desenvolvimento sustentável no ensino superior e chamam esse novo processo de *greening* das universidades. Concluem que a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) inclui sistemas dinâmicos, sustentabilidade econômica, globalização, educação intercultural, pensamento estratégico, educação fundamentada na comunidade, dentre outras características.

Quanto mais se incentiva uma educação inclusiva e humanista, favorecendo-se a cultura do diálogo e foco em perspectiva de gênero, mais se conhecem as experiências pessoais onde a vida das pessoas acontece,

favorecendo-se a construção de políticas públicas que sejam adequadas às situações locais e que contemplem questões relativas à perspectiva de gênero para cumprimento da agenda global.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob enfoque da ideia de desenvolvimento social inclusivo e de todo o aparato normativo no plano interno e internacional, destaca-se a ideia de

perspectiva de gênero. Através de tal perspectiva dá-se outro sentido ético às relações humanas no mundo atual e possibilita-se, por consequência, a denúncia do segregacionismo de gênero. A saída da mulher do ambiente eminentemente privado das relações humanas para um ambiente público e de decisão está a revolucionar a ordem dos poderes entre os gêneros e a provocar profundas alterações na sociedade, seja em seus valores intrínsecos seja no direito propriamente dito.

A igualdade, entendida em sua faceta material, é direito fundamental no sistema jurídico brasileiro (artigo 5º, I, da CF). Emanada do princípio fundamental informador de todo o sistema jurídico brasileiro da dignidade da pessoa humana (artigo 1º, III, da CF). Uma educação com perspectiva de gênero decorre da igualdade, que é uma das bases dos direitos humanos, e promove o desenvolvimento sustentável.

O processo de expansão dos direitos humanos em nível global conduz a sociedade civil a um momento de relações mais horizontalizadas em que, ao lado dos Estados, organizações não governamentais (ONG's) e organizações internacionais pensam e fazem valer na prática os direitos humanos. As instituições privadas, especialmente aquelas que prestam serviço de interesse público e social, como o serviço de educação, não estão alijadas desse processo. Pelo contrário, estão implicadas na construção de um projeto de sociedade que promova sustentabilidade integral às gerações futuras.

A educação em uma perspectiva de gênero amplifica o debate acerca do desenvolvimento sustentável às gerações futuras para formação cidadã de pessoas. Uma educação, pública ou privada, que promova reflexões e incentive projetos que incluam perspectiva de gênero viria ao encontro do quanto proposto na agenda 2030 da ONU, promovendo desenvolvimento socialmente sustentável e incentivando uma cultura de solidariedade e de paz em níveis local, regional e global.

REFERÊNCIAS

AMORÓS, Célia. La gran diferencia y sus pequenas consecuencias... para las luchas de las mujeres. Valencia: Instituto de la mujer, Colección Feminismos, 2007, *apud* LISBOA, Teresa Kleba. Democracia de gênero:

é possível um pacto entre as mulheres? *Revista Feminismos*, v. 4, n. 1, jan./abr., 2016. Disponível em: <http://www.feminismos.neim.ufba.br/index.php/revista/article/view/200>. Acesso em: 15 nov. 2020.

ARAUJO, Danielle Regina Wobeto de. Feitiçaria na vila de Curitiba: direito e misoginia (xviii). *Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 01, p. 222-249, 2019. DOI: 10.1590/2179-8966/2018/31930. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/31930>. Acesso em: 22 nov.2020.

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. 3. ed. Brasília: UnB, 1999, *apud* BESTER, Gisela Maria e BORGES, Nayara Gallieta. Fraternidade e a Solidariedade como propulsoras de ativismo participativo: afirmação da igualdade material contra a proibição da discussão da diversidade humana de gênero no sistema público escolar de Palmas/TO – estudo de caso sobre a ADI 0011990-05.2016.827.0000/16-TJTO. In: TREVISAM, Elisaide, CAMPELLO, Livia Gaigher Bósio (coord.). LANNES, Yuri Nathan da Costa (org.). *Direito & Solidariedade*. Curitiba: Juruá, 2017, p. 85-119.

ASTELARRA, Judith. Democracia, Género y Sistema Político. In: MEENTZEN, Angela y GOMÁRIZ, Enrique. *Democracia de Género, una propuesta inclusiva*. El Salvador: Econoprint SA, p. 26-39. 2003.

BAUMAN, Zygmunt. *A ética é possível num mundo de consumidores?* Jorge Zahar Editor Ltda, 2013.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: a experiência vivida* (vol. 2). 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 11. 2016.

BESTER, Gisela Maria e BORGES, Nayara Gallieta. Fraternidade e a Solidariedade como propulsoras de ativismo participativo: afirmação da igualdade material contra a proibição da discussão da diversidade humana de gênero no sistema público escolar de Palmas/TO – estudo de caso sobre a ADI 0011990-05.2016.827.0000/16-TJTO. In:

TREVISAM, Elisaide, CAMPELLO, Livia Gaigher Bósio (coord.). LANNES, Yuri Nathan da Costa (org.). *Direito & Solidariedade*. Curitiba: Juruá, p. 85-119. 2017

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BORGES, Joana Vieira. Fragmentos de leitura nas lembranças feministas: Brasil e Argentina, 1960–1980. *Revista Eletrônica da ANPHLAC*, n. 10, p. 9-30, 2011.

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

BRASIL. *Decreto n. 4.377, de 13 de setembro de 2002*. Promulga a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, de 1979, e revoga o Decreto no 89.460, de 20 de março de 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4377.htm. Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Ação Direta de Inconstitucionalidade 3330/DF – Distrito Federal*. Ações Diretas de Inconstitucionalidade. Medida Provisória nº 213/2004, convertida na lei nº 11.096/2005. Programa Universidade para todos – PROUNI. Ações Afirmativas do Estado. Cumprimento do Princípio Constitucional da Isonomia. Relator: Min. Ayres Britto, 03 de maio de 2012. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=3530112>. Acesso em: 21 nov. 2020.

BUSSI, Nilton. Os antecedentes da Declaração dos direitos de 1789 e sua evolução. *Revista da Faculdade de Direito UFPR*, v. 24, 1987.

CAMPELLO, Livia Gaigher Bósio; SILVEIRA, Vladimir Oliveira da. Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e o *greening* das

universidades *Revista Thesis Juris – RTJ*, ISSN 2317-3580, São Paulo, v. 5, n. 2, pp. 549-572, mai./ago. 2016.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. *Estudos sobre direitos fundamentais*. 1 ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais. Portugal: Coimbra Editora, 2008

COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. 11ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

DA EUROPA, Conselho. *Convenção para a Protecção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais*. 1950.

DA EUROPA, Conselho. *Convenção do Conselho da Europa para a Prevenção e o Combate à Violência Contra as Mulheres e a Violência Doméstica*. Istambul: Série de Tratados do Conselho da Europa, n. 210, 2011.

DECLARAÇÃO, de Pequim: *ACÇÃO PARA A IGUALDADE*. Desenvolvimento e Paz, 1995.

ELKINGTON, John. *Canibais com Garfo e Faca*. O livro do conceito: Triple Bottom Line – Profit – Planet – People. Edição histórica de 12 anos. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2012.

FRANCO, E P K *et al.* O SISTEMA INTERAMERICANO DE PROTEÇÃO DE DIREITOS HUMANOS E A CONSTRUÇÃO DE UMA DEMOCRACIA DE GÊNERO A PARTIR DO IMPLEMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS E DE SAÚDE. *Lex Cult Revista do CCJF*, v. 4, n. 1, p. 139-171, 2020.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 35. 1979.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da Modernidade*, UNESP, 2002. Disponível em: <http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/>

Autores/Giddens,%20Anthony/ANTHONY%20GIDDENS%20-%20As%20Consequencias%20da%20Modernidade.pdf. Acesso em 21 nov. 2020.

HÄBERLE, Peter. *Estado Constitucional Cooperativo*. Tradução do original em alemão por Marcos Maliska e Lisete Antoniuk. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

HOMERO, Odisséia. *Tradução de Frederico Lourenço*. Lisboa: Cotovia, 2009.

KUBISSA, Luisa Posada. Pacto entre mujeres. In: AMORÓS, Célia (diretora). 10 palavras clave sobre mujer. Estella (Navarra) Espanha: Editorial Verbo Divino, 1994, p. 331-365, *apud* LISBOA, Teresa Kleba. Democracia de gênero: é possível um pacto entre as mulheres? *Revista Feminismos*, v. 4, n. 1, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.feminismos.neim.ufba.br/index.php/revista/article/view/200>. Acesso em: 15 nov. 2020.

LAGARDE, Marcela. Claves feministas para mis sócias de la vida. Buenos Aires: Batalla de Ideas (Coleção Feminismos Populares), 2015, *apud* LISBOA, Teresa Kleba. Democracia de gênero: é possível um pacto entre as mulheres? *Revista Feminismos*, v. 4, n. 1, jan./abr., 2016. Disponível em: <http://www.feminismos.neim.ufba.br/index.php/revista/article/view/200>. Acesso em: 14 nov. 2020.

LAGARDE, Marcela. Género y feminismo – desarrollo humano y democracia. Madrid (Espanha): Horas y Horas, 1996, *apud* LISBOA, Teresa Kleba. Democracia de gênero: é possível um pacto entre as mulheres? *Revista Feminismos*, v. 4, n. 1, jan./abr., 2016. Disponível em: <http://www.feminismos.neim.ufba.br/index.php/revista/article/view/200>. Acesso em: 12 nov. 2020.

LISBOA, Teresa Kleba. Democracia de Gênero: é possível um pacto

entre as mulheres? *Revista Feminismos*, v. 4, n. 1, 2016.

MADEIRA, Eliane Maria Agati. A Lei das XII Tábuas. *Revista da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo*, São Paulo, v. 13, p. 125-138, 2007.

PNUD. *Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio*. 2016. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/sustainable-development-goals.html>. Acesso em: 21 nov. 2020.

PULIDO, Carlos Bernal. Traducción y estudio introductorio. In: ALEXY, Robert. *Teoria de los derechos fundamentales*. 2.ed. em espanhol. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007.

SACHS, Ignacy. *Desenvolvimento incluyente, sustentável, sustentado*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

SARLET, Ingo Wolfgang. *Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais*. 2.ed. rev. ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

6. (DES) ENCONTRO DA GLOBALIZAÇÃO: PERCORRENDO AS GERAÇÕES “MILLENNIALS VERSUS ALPHA”

Pablo Silva de Lima;
Pâmela Henrique Silva,
Patrícia Henrique Silva

INTRODUÇÃO

Não é novidade na sociedade contemporânea que a virtualização, uma das consequências da globalização mundial, vem fazendo parte da vida de todos os indivíduos, imparcial a etnia, gênero ou faixa etária. A geração alpha encontra-se familiarizada com os avanços tecnológicos enquanto que a geração millennials, enfrenta os conflitos da inabilidade tecnológica.

A geração millennials nasceu durante a Revolução das “Máquinas”, onde o maior avanço tecnológico vivenciado foi a evolução das chamadas, realizadas do seu telefone residencial com fio, cujo peso era de pouco menos de meio quilo, hoje o *smartphone* da geração alpha pesa aproximadamente um terço do peso do celular da década de 90.

Na pandemia do COVID-19, essa virtualização, se tornou muito mais evidente, diante do distanciamento social e essencial para o “convívio”. Sua implementação e otimização tornou-se indispensável, sendo mediadas pelas tecnologias de informação, em diversas formas e inúmeras áreas, para aulas, conferências, atendimentos de saúde, vendas, divulgação entre outras.

Trazendo estes argumentos para nossa discussão, podemos pensar mais uma vez, em que nível se encontra a virtualização, o que de fato é real, ou ainda carece de certa efetivação. Pode proporcionar conexões remotas, mas será que atende às necessárias trocas humanas?

Na pandemia do COVID-19, não se pode deixar de observar que essa virtualização, por meio das plataformas de vídeo, conectou pessoas, mas os relatos ainda permanecem, “*não posso tocá-lo*”, “*não posso ter em meus braços*”, “*não posso sentir*”. O que se pergunta é: o que seria encontro e o que seria desencontro?

Sendo assim, diante da virtualização, não só os processos de trabalho, ensino e saúde, passaram a sofrer constantes modificações, mas também as relações humanas, assim como o contato humano direto tem se tornado cada vez menor. Atualmente frente a pandemia, o contato face a face, olho no olho, toque humano, passou a ser substituído e integrado à atividade remota.

Buscaremos compreender e fomentar um diálogo, refletindo sobre como são os encontros e “desencontros” mediados pela virtualização.

(DES) ENCONTRO DA GLOBALIZAÇÃO: PERCORRENDO AS GERAÇÕES “MILLENNIALS VERSUS ALPHA”

O processo de globalização, datado desde 1990, tem se intensificado nas últimas décadas. Desde então, todos os campos vêm sofrendo adaptações em meio às transformações. Estratégias internas são tomadas a fim de garantir uma melhor gestão das atividades processuais (CELANO; GUEDES, 2014; RIBEIRO; POESCHL, 2013).

Na educação, não tem sido diferente, saem gerações e entram gerações e as exigências do mercado vem impondo encontros em meio ao caos e calma, mesmo diante das novas vertentes e condicionantes da epícrise milenar mundial (CELANO; GUEDES, 2014).

Não é despautério algum, supor que uma das principais características da tecnologia no mundo contemporâneo é sua ubiquidade.

O estudo das gerações explica este efeito sobre o comportamento humano. Acredita-se que de acordo com o período de nascimento e crescimento, cada indivíduo tem suas atitudes comportamentais moldadas à época vivente (DOS SANTOS, 2017; ZOMER; SANTOS; COSTA, 2018).

A geração *millennials* compreende os nascidos na década de 80 até meados dos anos 90 – também denominados geração Y, notadamente essa geração é caracterizada por indivíduos que trabalham, cursam ensino superior, são chefes de suas próprias vidas e famílias e adeptos da flexibilidade para garantir resultados. Considerados também como filhos da tecnologia, já que os maiores avanços tecnológicos e introdução da digitalização e interatividade surgiu, justamente, com estes indivíduos. E como Zomer et al. (2018) apud Albuquerque e Magalhães (2012), acredita-se que “os alunos dessa geração dão valor para o nível de atualização das informações”, o que se comprova pelo destaque da sua personalidade multitarefa e capacidade em gerir diversas atividades simultaneamente. Em contrapartida, alguns autores ainda apontam traços marcantes desta geração como: a dependência dos pais, o retardo do amadurecimento, a insegurança, a desestruturação e a contestação (JUNIOR *et al.*, 2016).

A geração *alpha* compreende os nascidos a partir de 2010, estes ainda em presente crescimento apresentam como característica comum, o nascimento num mundo tecnológico e conectado desde o nascimento. Isto favorece e impulsiona as atividades cerebrais tornando estes indivíduos mais capacitados e dotados de maior inteligência. Ainda podemos apontar que estes nasceram privilegiados no meio educacional uma vez que logo precocemente entraram em contato com modelos educacionais híbridos nos quais favorece a autonomia, diversidade e protagonismo durante as atividades (JUNIOR *et al.*, 2016).

A causa disso, provavelmente, é que a partir da Revolução Industrial, a ciência passou a ter uma relação mais próxima ao homem comum, sobremaneira no que se refere ao desenvolvimento de aparatos

que tivessem a capacidade de potencializar a produção de bens e mercadorias. Os avanços tecnológicos sofreram aumento exponencial, impactando de maneira duradoura e persistente na vida, e logicamente, no comportamento das pessoas. Neste contexto, é possível compreender esse processo amplo e multidimensional. Uma pequena parte representativa da cultura e conhecimento, tem como característica principal a perda de território (DOS SANTOS, 2017).

Este processo evolutivo, mundial, reflete aspectos como a alta tecnologia, a velocidade de transmissão de informações em tempo real, os encontros virtuais, o aumento das transações comerciais *on-line* e encomendas *express*. Plataformas interativas de suporte *e-books*, *marketing* digital, mídias sociais, estudo e trabalho *remoto*, ambição pela verdade relativa, negação da verdade verdadeira, inclusão e exclusão social (CELANO; GUEDES, 2014).

O efeito da globalização redefiniu a ideia de Mundo, onde podemos “estar” aqui e lá ao mesmo tempo, conectados por uma rede global que nos permite internacionalizar e nacionalizar o conhecimento. “Experenciar” divergências e convergências culturais, econômicas, políticas, ideológicas, teóricas, práticas, educacionais e disciplinares (CELANO; GUEDES, 2014).

Dentre os inúmeros encontros da globalização, notadamente observamos os desencontros da mesma, quando se mostra a inclusão social e digital da população favorecida pela aquisição de bens de valor, dispostos na rede virtual de alta qualidade. Na outra ponta, destaca-se a exclusão social, causada pela baixa aquisição de bens de valor. Estes extremos chocam e despertam para os questionamentos a respeito desse processo avassalador, onde seria surreal imaginar alguém que não tenha em suas mãos um *Smartphone* com acesso à internet móvel, para postar em suas mídias sociais uma parte da sua “pequena grande vida” (CELANO; GUEDES, 2014; RIBEIRO; POESCHL, 2013).

A globalização e as relações humanas, não são uma simples questão, trata-se de uma ressignificação de papéis, pois, desde a antiguidade o sujeito vem sendo moldado por outras instituições e principalmente pela cultura, as tecnologias potencializaram e colocaram o sujeito em papéis mais fluidos e menos engessados. (AZEVEDO; SOUZA; ISTOIE, 2012).

É inegável o fato da dependência humana das facilidades propiciadas pelo progresso tecnológico para acesso aos outros avanços como o científico. O que corrobora com a discussão que tentamos trazer, além de um modo de uso das tecnologias de comunicação, podemos pensar que as relações humanas também se modificaram (DOS SANTOS, 2017).

Trazemos então a reflexão da autora Assis (2017, p. 194), que ao discutir a ideia de virtualização do mundo, define como sendo aquilo que concebemos em um mundo marcado de tecnologias “capazes de entrar em rede possibilitando um mundo virtual dentro da própria rede”.

Segundo Dos Santos (2017), essa postura nas relações, se reflete enormemente no desenvolvimento das chamadas tecnologias de comunicabilidade. É de domínio público, que as pessoas em qualquer parte do globo têm acesso a informações com uma celeridade inigualável.

É inegável, que as tecnologias da informação têm por consequências a mudança nas relações dos indivíduos, sendo modificada do real para o virtual, seja por meio dos aplicativos nos celulares, em computadores, ou até mesmo nos aplicativos de mensagens instantâneas, que a cada atualização o modo de se relacionar se modifica junto, “*se atualiza*” (DOS SANTOS, 2017). Porquanto, essa modificação nas relações humanas, que desde os primórdios da civilização vem sendo transformada, com o advento da globalização já elencado acima brevemente, não só o contato humano e as relações se modificaram, mas o uso que fizeram da mesma.

Conforme Silva e Carvalho (2014), os autores citam em seu trabalho o sociólogo, Zygmunt Bauman, no qual em seu aparato teórico,

faz uma discussão acerca da formação e do modo de viver do ser humano na sociedade contemporaneidade, marcada por mudanças no sentido societário caracterizadas muito mais pela fluidez do que pela estabilidade. A necessária rapidez de acesso, obtenção e utilização de bens, levada à dimensão das relações humanas, pode ter como consequência o medo, como também a apatia em relação ao outro (SILVA; CARVALHO, 2014).

O argumento é que o virtual e sua vivência não se caracterizam como sendo uma negação do real, mas que pode ser vista como uma potência que falta efetivação, tanto quanto carrega consigo o sentido do real. Ainda expõe que na contemporaneidade não existe uma cisão clara e definitiva do que constitui o real e o virtual. O virtual tem sua raiz em *virtus*, portanto, é, em linhas gerais, aquilo que existe em potência” (DOS SANTOS, 2017).

A discussão deste ponto levantado acima nos diz, “lançado um olhar superficial sobre o mundo que está ao nosso redor é fácil notar que com o advento massivo das tecnologias de redes sociais, houve um aparente imperar da virtualidade, proveniente dos artefatos técnicos das novas mídias de comunicação, frente a vivência da realidade” (DOS SANTOS, 2017).

Importante tentar contextualizar o que estamos chamando de relação humanas, pois diversas áreas do conhecimento, vêm as relações humanas mediadas pelas suas práticas e bases epistemológicas de formas diferentes. Silva e Carvalho (2014), fundamentados na teoria do sociólogo Bauman, pontuam que nas relações virtuais são estabelecidas um novo parâmetro ético que não considera a proximidade e contato sensorial imediato em relação ao outro, mas sim o oposto, pautadas pelo contato, pelo cuidado, pelo olhar.

Ainda não sendo fácil caracterizar relações humanas, citamos aqui, um psicanalista britânico chamado Donald Woods Winnicott, em um dos

aspectos de sua teoria do amadurecimento humano, trata sobre o ambiente humano como crucial para a constituição do indivíduo, pois parte da concepção que o ser humano é essencialmente relacional (SERRALHA, 2016).

Serralha (2016), demonstra em suas palavras aspectos essenciais da teoria de Winnicott, no qual argumenta que todo ser humano é dotado de uma tendência ao amadurecimento humano, porém essas tendências inatas, não acontecem de forma automática, ou seja, isoladas, para que elas aconteçam, no ser humano, se faz imprescindível a presença ativa de um ambiente facilitador.

Ao se referir a este ambiente facilitador, precisamos dizer aqui que seria isso, a luz da teoria de Winnicott, segundo Serralha (2016), que considera o início da vida de um indivíduo, só poderia existir envolto em cuidados fornecidos por uma ou mais pessoas, como um conjunto ambiente-indivíduo.

Ou seja, este ambiente facilitador, no início da vida de qualquer indivíduo vai ser caracterizado pela relação humana mais importante, a relação do bebê com sua mãe, que segundo a concepção do psicanalista inglês, será esta que posteriormente o indivíduo terá condições de se relacionar com a realidade externa, aquilo que aqui chamamos de real. Como Serralha (2016, p. 13), cita Winnicott, "O mundo real tem muito a oferecer, na medida em que a sua aceitação não signifique perda da realidade da imaginação pessoal ou do mundo pessoal".

Diante disto, podemos observar, que para o indivíduo desenvolver-se e potencializar suas ações no mundo, ele inicialmente necessita de um ambiente humano para desenvolver-se e ser "eu". Mas, os avanços tecnológicos vêm alterando velozmente os conceitos paradigmáticos e a formação da identidade individual, proporcionando novos paradigmas

fluidos para o comportamento e a estruturação psíquica, que pode ser denominada aqui de “Eu” (AZEVEDO; SOUZA; ISTOIE, 2012).

“Conforme explica, se a construção da moralidade implica na proximidade da relação com o outro, isto fica prejudicado quando são investigadas as trocas simbólicas realizadas na realidade virtual” (SILVA; CARVALHO, 2014, p. 11). Nesse caso, não seria desproporcional pensar que a vida virtual, facultada pelas novas mídias de comunicação, termina por tomar o lugar da vida real, ainda que apenas como mera projeção daquela. Erroneamente, nos conformamos aos “falsos encontros” uma vez que “ver” abrilhanta os olhos e acalenta a alma, mas impossibilita o sentir – do cheiro, da pele, do toque... – devastando a pérfida sensação de estar “juntos” (DOS SANTOS, 2017).

Ante a tragédia pandêmica, uma falsa realidade é mil vezes melhor que realidade nenhuma, mas a real pergunta diante disso tudo é: Até quando a virtualização será vista como necessidade e única saída? Ou será que ela passará a ser primeira escolha de conforto e praticidade? Ou o que tudo isso irá representar para as relações humanas presenciais? Ou isso, ou aquilo... Independente da pergunta, independente da resposta, as relações humanas são restritas a uma tela de celular, computador, tablet ou televisão, são frias, distantes e sem conexão. Para alguns, este é o novo mundo, repleto de facilidades, vantagens, praticidades e otimização do tempo. Para outros, este é o fim do contato humano e das relações sociais, tem-se o fim de uma geração presencial, para o nascimento de uma geração ultrarrevolucionária, intelectual e tecnológica (MARQUES, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere às relações humanas e a virtualização global, não é intenção reduzir esta discussão a um único ponto, pois percorrendo toda a história da civilização a articulação se refere ao modo de viver e ser no mundo. Tão pouco dizer que existem apenas aspectos negativos ou positivos diante da globalização, mas sim, pensar o modo de uso e seu impacto sobre o homem.

É evidente que discutir esta temática não é simples, uma vez que as relações estão envolvidas e entranhadas em nós, pois neste dado momento, você poderá estar lendo essa argumentação polêmica graças a virtualização que conecta o mundo em segundos.

A virtualização não é algo novo ou dado pelo atual momento de pandemia em que o mundo se encontra, mas foi e é meio de solução e saída para que, de certa forma, a vida possa continuar em sua “normalidade” momentânea e assim “aproximar” os humanos.

Mas ainda ficam os questionamentos: Em que ponto ou medida será que conseguimos medir as relações humanas? O virtual aproxima ou distancia as pessoas? Podemos considerar as relações remotas como relações reais?

Retomada estas reflexões, ainda restam outras perguntas: Até quando a virtualização será vista como necessidade e única saída? Será que ela passará a ser primeira escolha de conforto e praticidade? O que isso irá representar para as relações humanas presenciais?

Sabemos que responder ou pensar criticamente tais questões não é um simples exercício, pois, temos que estar atrelados ao movimento do mundo. Na história da civilização, o virtual foi e vem ganhando espaço, cada vez maior, nas mais diversas formas de viver, seja em instituições

ou na vida particular, ou seja, um movimento cultural. As gerações que vêm sendo implicadas por esse movimento, passam de crianças com seus vídeos no celular, como se o mundo estivesse sob seus pés, e a solução para todos seus problemas fosse apenas um clique. Enquanto na vida adulta, a resolução dos problemas encontra-se nas mídias.

Logo, não é possível encerrar o assunto, mas, é necessário abrir os olhos do leitor, para os reais questionamentos intrínsecos à globalização e virtualização. Esperamos assim, instigar novas discussões referentes às

relações humanas no presente momento no mundo, o que é visto como presente e conforta a alma, pode originar relações indiretas, insensíveis, inflexíveis e sem vínculos. Deixamos aqui um último pensamento: Qual modelo de contato humano você deseja ter daqui a 50 anos? Até lá, nos reencontramos na *network*.

REFERÊNCIAS

ASSIS, A. DE A. A Maquinação Virtual: da subjetividade egoica à subjetividade incondicionada da técnica moderna. *Ekstasis: Revista de Hermenêutica e Fenomenologia*. Rio de Janeiro – RJ, v. 6, n. 2, p. 192-205, 2018. DOI 10.12957/ek.2017.33509. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/Ekstasis/article/view/33509/24169>. Acesso em: 02 jan. 2021.

AZEVEDO, J. C.; SOUZA, C. H. M.; ISTOE, R. S. A coisificação do “eu” e a personificação da “coisa” nas redes sociais: verdades e mentiras na formação das estruturas de identidades. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, Belo Horizonte-MG, v. 5, n. 1, p. 67-77, 2012. DOI: 10.17851/1983-3652.5.1.67-76. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16610/13370>. Acesso em: 02 jan. 2021.

CELANO, A. C.; GUEDES, A. L. Impactos da Globalização no Processo de Internacionalização dos Programas de Educação em Gestão. *Caderno EBAPE.BR*, Rio de Janeiro - RJ, v.12, n. 1, artigo 3, p. 45-61, 2014. DOI 0.1590/S1679-39512014000100005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cebape/v12n1/v12n1a05.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2020.

DOS SANTOS, L. R. A. A virtualização humana. *Prometheus - Journal of Philosophy*, v. 10, ano 10, n. 22, p. 185- 198, 2017. E-ISSN: 2176-

5960. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/prometeus/article/view/5437>. Acesso em: 10 nov. 2020.

JUNIOR, C. C. M. C.; LIMA, F. A.; CONCEIÇÃO, I. A.; SOUZA, W. A.; KONRAD, M. R. O gerenciamento das relações entre as múltiplas gerações no mercado de trabalho. *Educação, Gestão e Sociedade: Revista da Faculdade Eça de Queiros, Jandira – SP*, a. 6, n. 21, 2016. ISSN 2179-9636. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170509162633.pdf. Acesso em: 02 jan. 2020.

MARQUES, R.; FRAGUAS, T. A resignificação da educação: virtualização de emergência no contexto da pandemia da COVID-19. *Brazilian Journal of Development*. Curitiba, v. 6, n. 11, p. 86159-86164, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n11-148. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/19557/15671>. Acesso em: 02 jan. 2021.

RIBEIRO, R.; POESCHL, G. Globalização e suas consequências: representações de estudantes e profissionais portugueses. *Psicologia e Saber Social, Portugal, Porto*, v. 2, n. 1, p. 51-71, 2013. DOI 10.12957/psi.saber.soc.2013.6927. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/view/6927/4901>. Acesso em: 19 nov. 2020.

SERRALHA, C. A. *O ambiente facilitador winnicottiano: teoria e prática clínica*. Curitiba: CRV, 2016, 196 p.

SILVA, R. B.; CARVALHO, A. B. DE. Amizade e a virtualização das relações humanas na sociedade contemporânea: reflexões a partir de Zygmunt Bauman. *Revista Espaço Acadêmico*. Maringá – Paraná, v. 13, n. 153, p. 10-16, 2014. ISSN 1519-6186. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/127025>. Acesso em: 10 nov. 2020.

ZOMMER, L. B.; SANTOS, A. R.; COSTA, K. C. O. O perfil de alunos do curso de administração: um estudo com base nas gerações X, Y e Z. *Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL*, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 198-221, 2018. DOI 10.5007/1983-4535.2018v11n2p198. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2018v11n2p198>. Acesso em: 02 jan. 2020.

7. COMO SER UM CIDADÃO GLOBAL A PARTIR DE AÇÕES LOCAIS

Wilson João Bittencourt Bellincanta

Alexandra Maria Almeida Carvalho

INTRODUÇÃO

A Globalização, enquanto um ato de interação entre grupos sociais, pode ser observada desde os primórdios de formação da civilização humana. Contudo, tê-la como um processo de integração política, econômica, cultural e ambiental evidencia seu início no século XV com as expansões marítimas, as quais marcaram o prenúncio das transformações para o mundo. Alguns estudos apresentam o processo como sendo em fases, das quais se inicia com as navegações, passando pelo marco das Revolução Industriais e das Guerras Mundiais até chegar ao que se tem hoje com os grandes avanços científicos e tecnológicos.

Além de expressar um movimento significativo de avanços que vem se intensificando ao longo do tempo, a Globalização também traz possibilidades para a construção de uma mentalidade compreensiva, tolerante e solidária para estabelecer o bem-estar e a qualidade de vida entre indivíduos e sociedade. Esta integração permitirá a construção de uma nova realidade como proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2020). Também contribuirá com oportunidades promissoras e sustentáveis, bem como ser um norteador para o desenvolvimento político, econômico, cultural, social e ambiental, em que seus alicerces estão na família, na escola e na sociedade. Além disso, também se considera que:

Uma das consequências de pensar globalmente é que você verá mais pessoas advogando por

questões sérias. Algumas dessas questões podem incluir direitos humanos, pluralismo religioso, igualdade de gênero, Estado de Direito, proteção ambiental, crescimento econômico sustentável e redução da pobreza. (EF ACADEMY, 2020)

Portanto, diante do Processo de Globalização como instaurado atualmente, percebe-se que mesmo tendo infinitas possibilidades científicas e tecnológicas o indivíduo ainda é a parte substancial a compor as transformações globais a partir de sua ação cidadã local. O cidadão tem um papel significativo como educador e multiplicador, pois pode contribuir por meio de sua experiência de vida e profissional com o desenvolvimento local e global de uma sociedade. Cada indivíduo dentro da sua vivência desenvolve habilidades e talentos que têm grande potencial para fazer a diferença em outros ambientes e grupos sociais, bem como riquezas culturais que devem ser valorizadas e “referenciadas” a fim de manter o valor da cultura local perante o conhecimento global. Desse modo, estabelecer maneiras ou práticas para disseminar trabalhos trará reconhecimento aos cidadãos que fazem de suas ações locais grandes contribuições para um mundo globalizado.

COMO SER CIDADÃO GLOBAL

Entende-se que entre os cidadãos comuns, há aqueles sem notoriedade pública, porém são profissionais qualificados e possuidores de talentos e conhecimentos especializados, os quais têm um importante compromisso social a oferecer a toda a sociedade, em especial “as camadas menos favorecidas da população”, estando estas às vezes em lugares de difícil acesso e impossibilitadas de terem recursos necessários à sua sobrevivência. Assim, compreende-se a importância do papel do indivíduo enquanto profissional e cidadão, sendo aquele que utiliza de práticas sustentáveis,

íntegras, criativas e humanas para ampliar e disseminar o conhecimento no sentido de conduzir transformações e impactos positivos na realidade onde está inserido e daqueles que mais necessitam. A Globalização expande o espaço de atuação do profissional, levando-o ao um contexto de cidadão global, visto que exitosas práticas locais podem ganhar o mundo, ajudando assim outras pessoas e comunidades. Ao desenvolver um trabalho comprometido com a responsabilidade social, cultural e ambiental de grupos e populações, o profissional coloca à disposição da humanidade atual e futura uma nova perspectiva de vida com qualidade, respeito e dignidade. Nesse sentido, Barbosa (2019, *online*) contribui ao exemplificar o cidadão global:

O cidadão global remete à uma ideia de integração com base no fato de que todos têm os mesmos direitos e responsabilidades e de que isso não depende de nação ou local. Ou seja, um conceito ligado à identidade que ultrapassa barreiras políticas e geográficas – muito mais ligado ao princípio da "humanidade".

Logo, diante das frequentes mudanças políticas, econômicas, culturais, sociais e ambientais que ocorrem no mundo, cabe refletir sobre as contribuições que o cidadão comum pode deixar, por meio do processo de globalização, para as gerações atuais e futuras. E, mais, muitas ações de certa forma precisam ser implementadas por políticas públicas pelos Estados, pelos governos, contudo, é no dia a dia das pessoas que a diferença pode ser feita, começando dentro de casa por meio do núcleo familiar. A família é a primeira a manter a unidade, pois é a partir dela que há a preparação do indivíduo - da criança, do adolescente, do jovem - para o desenvolvimento social, e também pela escola, como bem é apresentado pela EF ACADEMY, (2020):

Na sala de aula, os alunos podem começar a

enfrentar questões de independência global por meio de um curso de economia; diversidade e cultura em um curso de história; desenvolvimento sustentável em um curso de ciências ambientais e muito mais. As aulas que permitem métodos variados de aprendizado, como debate e interpretação de papéis, estão se tornando uma necessidade crescente para o currículo escolar.

Portanto, considera-se que o desenvolvimento de muitas ações positivas e concretas para a construção de uma nova realidade globalizada começa a partir de ações locais. Assim, torna-se de grande importância o papel do cidadão comum em promover trabalhos educacionais, técnicos e culturais para benefício da sociedade hoje, bem como deixando um legado para as gerações do amanhã.

UM OLHAR ATENTO PARA FAZER A TRANSFORMAÇÃO

O mundo diante das interações econômicas, políticas, tecnológicas e científicas evoluiu das primeiras expedições para cá, porém nem todo avanço foi suficiente para conter os impactos avassaladores quanto às questões ambientais e sociais, as quais estão fragilizadas em alguns lugares e populações no planeta. Assim, é fundamental a participação do cidadão qualificado e especializado, pois, já não cabe, no contexto atual, aquele perfil de profissional indiferente e “restrito” ao seu escritório ou consultório. A sociedade da qual ele faz parte pede a todo instante seu olhar mais sensível e altruísta para as situações que o cercam. É preciso que ele esteja atento às necessidades sociais, ambientais e humanas além do ambiente de trabalho, tornando-se corresponsável por atuar na busca de práticas, parcerias e melhorias que possam colaborar com um desenvolvimento sustentável.

A Globalização traz à tona a necessidade de o indivíduo repensar sua convivência e o quanto ele precisa ser mais humanizado diante das situações de fragilidade e vulnerabilidade que assola a sociedade a todo momento. Nesse sentido, o cidadão comum enquanto profissional em qualquer área, com talento e diferentes habilidades precisa pensar seus valores, crenças, bem como compreende as questões de integridade, respeito e ética no exercício de seu trabalho a fim de contribuir com a disseminação de conhecimentos e conceitos de cidadania, cultura, responsabilidade social e sustentabilidade para melhoria da qualidade de vida de lugares e populações em carência social. Vieira (1999, p.396) ainda complementa:

O projeto democrático é universal, porque se destina a todos e pode ser adotado por qualquer sociedade. A liberdade e a igualdade, valores fundadores da democracia moderna, possuem uma dimensão universal consagrada no princípio da cidadania. Mas a cidadania não é uma essência, é uma construção histórica. Ela está intimamente ligada às lutas pela conquista dos direitos do cidadão moderno.

Outro fator importante, é que o profissional terá uma oportunidade genuína para despertar seu propósito quanto à carreira escolhida e o quanto participativo ele pode ser ao valorizar junto ao seu conhecimento técnico e especializado todo repertório de valores, origens, culturas, histórias de vidas as quais ele tocar com suas ações. Por fim, entende-se que todas as ações bem-sucedidas no hoje reverberam consequências no amanhã, desse modo, despertar a consciência social e ambiental de todas as pessoas, em especial dos profissionais, para a realidade, proporcionará as gerações atuais e futuras situações otimistas e encorajadoras para desenvolver e aplicar em suas vidas e na sociedade que os envolve. Logo, conforme Oliveira (2009), qualquer um, em sua vida pessoal ou profissional, afeta, de alguma forma, o

ambiente onde atua, mas pode minimizar as consequências de suas atitudes a partir de uma mudança de conduta, comportamento e atitude.

Dito isso, percebe-se, a exemplo, que a experiência de um profissional da área Odontológica, aprimorada ao longo dos anos, traz para a performance de trabalho a compreensão quanto à importância de estabelecer uma relação de confiança entre ele e seus pacientes. Tal aspecto não somente está relacionado ao atendimento clínico, visto que enquanto agente multiplicador o cidadão profissional tem um grande potencial para desenvolver práticas sustentáveis e de sensibilização para as questões de saúde bucal, cidadania e meio ambiente. Ao fazer isso, ele conduz um aprendizado de modo eficiente que leva seus pacientes a refletirem sobre a sustentabilidade do planeta e também os incentiva a terem atitudes positivas e concretas no cotidiano de suas vidas. Ainda é válido considerar que ao incorporar o papel de educador via a um trabalho voluntário, como ocorrido em áreas de garimpo, abordando, por exemplo, a saúde coletiva nas escolas e comunidades, ele dissemina novos conceitos de responsabilidade social e ambiental, construindo assim uma consciência sustentável por meio de sua área de atuação. Por fim, Bógus (2002) acrescenta que a promoção da saúde pode ser entendida como um campo conceitual, político e metodológico para analisar e atuar sobre as condições sociais que são importantes para melhorar não somente a saúde, como também a vida das pessoas.

Ademais, ao atuar de forma altruísta e motivada a conscientizar aqueles que mais precisam de ajuda, como em regiões de garimpo, o profissional precisa encontrar mecanismos para estabelecer parcerias com empresas privada, as quais devem ter como princípio de seus negócios missão, visão e valores voltados ao compromisso e a consciência social e ambiental. Pois, o apoio empresarial torna-se significativo para o alcance dos resultados das ações voluntárias do profissional em prol da melhoria na qualidade de vida das comunidades garimpeiras, a exemplo às próximas

do município de Itaituba, no estado do Pará, que são afastadas das unidades de saúde, como: Jardim do Ouro, Mamoal, São Chico, São Domingos, Creporí, “lugares decadentes e de informalidades à parte”. Como exposto, o trabalho voluntário e social realizado só tende a beneficiar as comunidades que precisam por meio de suas práticas de saúde sustentável. Sabe-se que a extração de minerais, atualmente, é mais difícil e requer contínuo investimentos e tecnologias, tendo que contar com a efetividade do apoio de empresas comprometidas com o bem-estar social dos garimpeiros e de suas famílias. Por fim, diante da reflexão profissional, compreende-se que as oportunidades de ajuda incentivam a economia dessas regiões, trazendo renda e qualidade de vida às populações ali inseridas, bem como mudando a imagem do passado e expandindo as perspectivas de futuro.

A breve experiência profissional apresentada estabelece consonância com as reflexões de Schramm (2016-2017), quando ele trata das questões de Bioética, levando-nos a perceber a importância da ética sobre a justiça sanitária em situações de escassez. Assim, propondo estratégias para a organização do pensamento em busca da adequação do viver humano, argumentando sobre as intuições morais que justificam as escolhas feitas pelos indivíduos em prol da qualidade de vida para todos na sociedade. Portanto, torna-se fundamental que o profissional, seja ele da área da saúde, a exemplo a Odontologia, ou de qualquer outra, compreenda que sua prática não pode ser restrita ao ato terapêutico em si, mas que ela tenha seu componente educativo, o qual pressupõe uma concepção de educação, enquanto processo de transformação da realidade.

Diante do exposto, percebe-se o quanto o Processo de Globalização além de importante para o avanço do Capitalismo também é inevitável para o desenvolvimento solidário e humano dos indivíduos, servindo de oportunidade para que eles sejam os condutores de mudanças em sua realidade. O cidadão comum enquanto profissional qualificado e especializado deve ser proativo, dinâmico, criativo, flexível, altruísta,

perspicaz, confiante e seguro para implementar inovadoras práticas voltadas à disseminação de conhecimentos promissores ao trabalho, a renda e para melhoria na qualidade de vida de toda uma sociedade, especialmente, de pessoas mais carentes e vulneráveis, conduzindo estas a uma transformação saudável e sustentável no modo de agir e pensar frente aos desafios que por vezes afligem a condição de existência delas. Logo, a fim de atender as demandas e caminhar junto às mudanças do mundo globalizado é preciso que o profissional de hoje tenha uma atitude humanizada para praticar seu trabalho e conduzir transformações nas gerações atuais e futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Globalização traz integração, como também estabelece novas maneiras de comportamentos e valores, mostrando aos indivíduos que muito mais do que aceitar as transformações é preciso ser o agente transformador da realidade. É preciso que os profissionais em qualquer área de formação tenham consciência do seu potencial para fazer a diferença no contexto em que estão inseridos. Pois, hoje, diante dos avanços científicos e tecnológicos, eles têm em mãos as possibilidades que precisam para construir um cenário encorajador e otimista para as gerações atuais e futuras. As oportunidades de criar uma mentalidade mais humanizada na sociedade também permitem aos profissionais compreender seu próprio valor. Assim, é válido fazer os seguintes questionamentos: Como ser profissional em meio aos desafios da vida cidadã? Quais contribuições, enquanto profissional, deixar para a família, sociedade e futuras gerações? Outro aspecto importante, refere-se às transformações globais no âmbito da política, dado o entendimento do quão relevante é o assunto para a construção de uma sociedade igualitária, digna, justa e preocupada com a qualidade de vida de seus cidadãos, sendo um tema que pede reflexão quanto às condutas e propostas apresentadas em momentos eleitorais. Portanto, compreende-se que fazer parte deste mundo globalizado é “construir pontes ao invés de atalhos”, é ser agente ativo e multiplicador de experiências construtivas, positivas e concretas para uma sociedade mais íntegra, consciente e preparada para adaptar e superar desafios.

REFERÊNCIAS

BÓGUS, C.M. A promoção da saúde e a pesquisa avaliativa, pp. 49-53. In: W Villela, S Alckmann & UC Pessoto. *Investigar para o SUS: construindo linhas de pesquisa*. Instituto de Saúde, São Paulo. (in Moyses), 2002.

BARBOSA, Suria. *O que é ser um cidadão global e por que isso é tão relevante hoje?* Na Prática. 2019. Disponível: <https://www.napratica.org.br/o-que-e-ser-um-cidadao-global/>. Acesso em: 25 fev. 2021.

CANCIAN, Renato. *Participação política – Participação política e cidadania*. Especial para a Página 3 Pedagogia & Comunicação. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/participacao-politica-participacao-politica-e-cidadania.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 17 jun. 2020.

Comitê da Cultura da Paz. *Cultura de Paz através da Educação*. Blog do Comitê da Cultura de Paz, coordenado pela Associação Palas Athena em parceria com a UNESCO. Disponível em: <https://comitedaculturadepaz.blogspot.com/p/cultura-de-paz-atraves-da-educacao.html>. Acesso em: 05 mai. 2020.

DUSI, Miriam Lúcia Herrera Masotti. *A construção da cultura de paz no contexto da instituição escolar*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, DF, 2006.

EF Academy. *A importância da educação para a cidadania global*. Notícias das Escolas. Blog. Disponível em: <https://www.ef.com.br/blog/efacademyblog/a-importancia-da-educacao-para-a-cidadania-global/>. Acesso em: 13 dez. 2020.

ENRÍQUEZ, MARIA A.R.S. *Mineração: Maldição ou Dádiva? Os dilemas do desenvolvimento sustentável a partir de uma base mineira*. 2007.

449 f. Tese de Doutorado – CDS/UNB - Brasília – DF, agosto – 2007.

LIMA JR, Jayme Benvenuto. (org.) GORENSTEIN, Fabiana. HIDAKA, Leonardo Jun Ferreira. *Manual de Direitos Humanos Internacionais: acesso aos Sistemas global e Regional de Proteção dos Direitos Humanos*. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4286318/mod_resource/content/1/Manual_de_Direitos_Acesso_aos_Sistemas_global_e_Regional.pdf. Acesso em: 05 maio 2020.

MEDEIROS, A. M. *Democracia Participativa. Sabedoria Política*. 2014. Disponível em: <https://www.sabedoriapolitica.com.br/ciber-democracia/democracia-participativa/>. Acesso em: 5 jun. 2020.

MONZONI, M.(org.) *Juruti Sustentável: Um Modelo De Desenvolvimento Local – FGV -São Paulo – 2008*.

NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal do Direitos Humanos*. Rio de Janeiro: UNIC, 2009. E-book. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2020.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/2/>. Acesso em: 05 mai. 2020.

OLIVEIRA, B. Dia Mundial da Água -Tempo de refletir sobre atitudes que podem acarretar futuros desastres ecológicos. *Jornal APCD – março 2009*.

SCHRAMM, F. R. A bioética de proteção: uma ferramenta para a avaliação das práticas sanitárias? *Departamento de Ciências Sociais, Escola Nacional de Saúde Pública, Fiocruz - Manguninhos, Rio de Janeiro - RJ, Brasil, 2016 – 2017*.

VALLA, V.V. Educação, saúde e cidadania: investigação científica e assessoria popular. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.1, n.8, p.30-40, jan./mar, 1982.

VIEIRA, Liszt. Cidadania Global e Estado Nacional. *Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 42, n. 3. Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581999000300001. Acesso em: 25 fev. 2021.

8. OBESIDADE: DA GLOBALIZAÇÃO AO ESTIGMA

Reflexões sobre o processo de formação do profissional de saúde

Teresa Cristina Abranches Rosa

Isabela Furtado

Durval Batista Palhares

INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo globalizado onde há um intenso fluxo de informações, produtos e pessoas. Notícias estão sempre na palma das mãos e as distâncias são encurtadas, ao menos virtualmente. Da mesma forma, questões sociais, ambientais, políticas, de saúde, dentre outros, passam a ser vistos por uma ótica globalizada e a partir desta torna-se necessário refletir e ressignificar levando em conta aspectos locais e globais. Em sentido amplo e paradoxal, observamos os benefícios e os problemas inerentes ao processo de globalização.

Para os profissionais de saúde, é inerente o pensamento acerca das doenças crônicas não transmissíveis quando se trata dos efeitos da globalização. O desenvolvimento das cidades, a saída do homem do campo, o aumento do número de mulheres no mercado de trabalho, tudo isso tem estreita relação com a alteração das dinâmicas familiares e sociais, que por sua vez, apresentam relação causa e efeito com as características e consequências da vida moderna.

Neste contexto, se apresentam processos igualmente importantes: a transição demográfica, a transição epidemiológica e a transição nutricional. A transição demográfica, explicitada pelo envelhecimento populacional, evidencia a relação entre o crescimento populacional e o desenvolvimento

socioeconômico e, segundo essa teoria, o desenvolvimento econômico e o processo de modernização das sociedades ocasionariam mudanças nas taxas de natalidade e mortalidade, com consequentes mudanças no ritmo e perfil de crescimento populacional (VASCONCELOS; GOMES, 2012).

Já o processo que leva a mudanças no perfil de morbimortalidade se define por transição epidemiológica e trata do aumento de doenças crônicas não transmissíveis em detrimento das doenças infectocontagiosas que apresentaram declínio proporcionalmente aos avanços nas ciências da saúde (CORTEZ et al., 2019). Associada à transição epidemiológica e demográfica e relacionada aos seus determinantes está a transição nutricional, processo que corresponde às mudanças dos padrões nutricionais, com modificações do padrão dietético concomitante a mudanças sociais, econômicas, demográficas e relacionadas à saúde (TARDIDO; FALCÃO, 2006). Inclusive a obesidade é uma consequência direta de todas essas transformações.

A obesidade, definida por um índice de massa corporal (IMC) superior a 30 kg/m², é um problema de saúde pública. Estima-se que em 2025, 2,3 bilhões de adultos ao redor do mundo estarão acima do peso e que cerca de 700 milhões de indivíduos apresentarão obesidade. No Brasil, essa doença crônica aumentou 67,8% nos últimos treze anos, saindo de 11,8% em 2006 para 19,8% em 2018 (ABESO, 2018).

Apesar das evidências científicas apontarem as causas da obesidade como multifatoriais, existe ainda uma visão predominante de que a obesidade é uma escolha e que pode ser totalmente revertida por decisões voluntárias de comer menos e se exercitar mais. Essa crença, frequentemente disseminada pela mídia e por vezes, difundida por profissionais de saúde, pode exercer influências negativas nas políticas de saúde pública, acesso a tratamentos e pesquisas. Este tipo de preconceito e visão reducionista é chamado “estigma da obesidade”. Embora seja sim importante aumentar a conscientização sobre as consequências negativas desse estigma de peso, a

conscientização por si só não tem sido suficiente para eliminar o problema. Acredita-se que para haver mudança dessas crenças profundas e difundidas seja necessária uma nova abordagem pública da obesidade, consonante ao conhecimento científico moderno. Porém, esse objetivo só pode ser alcançado por meio de esforços combinados de profissionais de saúde, pesquisadores, educadores, mídia, legisladores e sociedade (RUBINO et al., 2020).

Diante disso, surgem alguns questionamentos: a formação do profissional de saúde nos dias atuais e o tipo de abordagem utilizada teria relação com o aumento da prevalência de obesidade? O ensino superior nos moldes em que se apresenta, estaria contribuindo para o estigma da obesidade? E, em última instância, a globalização teria um papel ambivalente no contexto da obesidade, de modo que se por um lado estaria relacionada aos aumentos na prevalência, por outro poderia fornecer ferramentas e métodos para prevenção e tratamento?

Essa revisão pretende trazer uma reflexão acerca do processo de formação do profissional de saúde, levando em consideração a globalização e a internacionalização do ensino superior e seus impactos na abordagem da obesidade por parte desses profissionais.

REFLEXÕES SOBRE OS IMPACTOS DA OBESIDADE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A globalização pode ser entendida como uma oportunidade de crescimento econômico e cultural dos povos. Por outro lado, pode ser criticada em razão dos que, como ou dos rumos que toma. O que ocorre é que a globalização é um processo contínuo e incoercível, sobretudo por corresponder aos anseios dos seres humanos (BERLINGUER, 1999).

Ao retomarmos as raízes históricas da globalização, como fenômeno de uniformização de padrões socioeconômicos e culturais, notamos que, provavelmente, as grandes navegações teriam sido a mola propulsora nesse processo. Interessante é que essa expansão ocorreu paralelamente ao surgimento da imprensa, a partir de 1455, o que remete a um certo grau de vinculação do desenvolvimento técnico à difusão de conhecimentos, processo no qual se insere a educação, onde adultos, crianças e adolescentes têm seus pensamentos e ações mediadas por aparatos tecnológicos (ALMEIDA; AZEVEDO, 2019).

Este “redemoinho” da globalização, como tratado por Almeida e Azevedo (2019), condiz com o processo de quebra de fronteiras das relações humanas em todas as dimensões – cultural, econômica, social e política – e também alcançou a educação na saúde e seus determinantes. Assim, Berlinguer (1999) ao discutir a relação entre saúde e globalização fez alguns questionamentos que podem ser perfeitamente aplicados hoje quando pensamos sobre a formação dos profissionais de saúde e sua atuação frente a obesidade. No contexto de passividade generalizada, onde o peso tem tido um silêncio (propositivo ou não) dos educadores, o oportunismo detém o poder e a cumplicidade da política e, as distorções das ciências médicas, fortemente avessas a reconhecer que a origem das doenças – neste caso, a obesidade – estão, fundamentalmente, onde se entrelaçam o biológico e o social?

Ao refletirmos sobre os moldes educacionais, embora tenhamos experimentado avanços consideráveis, é sabido que o Brasil sempre se valeu de mecanismos de controle, dando ênfase à educação profissional, de forma a preparar trabalhadores para alcance do desenvolvimento nacional. Em um contexto de crises econômicas, foram necessários ajustes perseguindo a estabilidade econômica e financeira, para que o país pudesse participar do processo de globalização. Durante a década de 1980 o país obteve mais influência junto ao Banco Central com financiamentos à

educação, e assim seguiu no intuito de articular ensino básico ao ensino superior, incentivos à pesquisa no ensino médio, entre outros incentivos, sendo que ao longo dos séculos XX e XXI o planejamento da educação fez parte de projetos de desenvolvimento para o país, com necessidades específicas (FONSECA *et al.*, 2020).

Apesar da educação ser um fenômeno social, conforme observa Olate (2019), a escola como instituição não tem o papel somente de socializar. Os processos de escolarização implicam não só na transmissão da cultura, mas também constituem instrumentos de dominação. Neste sentido, onde são reproduzidas as diferenças de classe, a globalização contribui para a instrumentalização da universidade, subordinando-a aos seus fins.

Durante os anos 2000 muitas reformas aconteceram, estimulando as instituições de ensino superior a questionarem sobre suas contribuições nos âmbitos sociais e econômicos. As universidades, formadas por diversidades de habilidades e contextos, não podem se valer de estratégias uniformes para o alcance de contribuições socioeconômicas (PARADEISE, 2019).

Além disso, é importante mencionar a reconfiguração da educação superior por políticas públicas neoliberais, como vem ocorrendo no Brasil. Essas articulações geram oligopólios da educação superior privada e grandes conglomerados educacionais evidenciando a financeirização do ensino superior (CRUZ; COSTA DE PAULA, 2018).

A saúde e a educação perpassam por todos esses processos apresentados e a cada dia se observa, concomitantemente, a ocorrência e/ou a necessidade de ocorrência do processo de globalização e internacionalização. De acordo com Mitchell e Nielsen (2012), a internacionalização é vista como uma ação proveniente de instituições de ensino superior, enquanto a globalização é algo que está acontecendo com elas.

Neste sentido, de forma global, observamos uma crescente busca na internacionalização do ensino superior. Em estudo feito por Khomyakov et al. (2020), observa-se uma cooperação nas redes de ensino superior nos países BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), além de transformações radicais no mundo acadêmico global que são descritas como influências conjuntas para globalização e internacionalização na busca de projetos de excelência para integração e criação de redes universitárias globais estruturadas, o que já existe por meio dos países que integram a rede *BRICS Network University* (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).

Por outro lado, Lever (2019) avalia que os espaços universitários assimétricos funcionam como mecanismo que reproduzem desigualdades, o que não constitui uma problemática somente das instituições e acontece em níveis global, regional e local, devido às oportunidades diferenciadas.

De acordo com estudo feito por Plata e colaboradores (2018), os mecanismos envolvidos na qualidade do ensino superior na América Latina têm ênfase acadêmica e curricular para o mercado capitalista global atual, através das políticas públicas aplicadas na educação, e ocasionam inflexibilidade das culturas acadêmicas e administrativas.

Assim cabe refletirmos: será que todo esse esforço para atender as demandas do mundo globalizado e o alcance do desenvolvimento nacional levam em consideração as necessidades básicas dos seres humanos? Será que esse movimento é aliado ou contrapõem as premissas de uma abordagem mais humanizada, principalmente no âmbito da saúde?

Ao longo da história da educação formal, a discussão acerca do currículo tem sido uma busca constante. Nos últimos anos, percebe-se que diferentes propostas de currículo têm surgido em uma perspectiva de inovação das instituições, as quais buscam dar conta de uma formação que responda às necessidades da sociedade. Entretanto, em grande parte

das instituições de Ensino Superior, ainda persiste o modelo tradicional de ensino, e, no caso específico dos cursos de saúde, o modelo hegemônico é, essencialmente, biomédico, cartesiano (BRAID; MACHADO; ARANHA, 2012).

A organização do currículo tradicional, adotada pela maioria dos cursos superiores do Brasil, baseou-se em disciplinas isoladas e estanques, justapostas arbitrariamente, fragmentando e isolando o conhecimento. O “modelo flexneriano” implantado no país a partir de 1940 se caracterizava pela prática fundamentada no hospital-escola, currículo com fragmentação do conhecimento em função do processo de especialização, metodologias de ensino tradicionais e centradas no professor. Esse modelo, baseado num paradigma fundamentalmente biológico e quase mecanicista, para a interpretação dos fenômenos vitais, gerou o culto à doença e não à saúde, e a devoção à tecnologia (BELEI; GIMENIZ-PASCHOAL; NASCIMENTO, 2008).

A partir da década de 1990, passa-se a questionar os currículos disciplinares, as formas de ensino utilizadas e, ao mesmo tempo, defendem-se propostas de currículos integrados, que estejam próximas da vida cotidiana e da comunidade e que considerem, além dos conteúdos cognitivos, o trabalho com o corpo, as emoções, as habilidades e os valores sociais (BRAID; MACHADO; ARANHA, 2012).

Nesse processo de mudança, alguns marcos importantes têm destaque como a VIII Conferência Nacional de Saúde (1996), a instituição da Lei Orgânica de Saúde e a XIX Conferência Nacional de Saúde. Assim, inicia-se a defesa pela implantação de uma política de recursos humanos para o Sistema Único de Saúde (SUS), a revisão dos currículos profissionais, ajustando-os às realidades sociais, étnico-culturais a ao quadro epidemiológico da população, propondo a formação de profissionais com visão integral, comprometimento social e formação geral. Outro marco de grande influência para as mudanças na área de

saúde por estabelecer a flexibilização dos currículos de graduação foi a Lei nº 9.394 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação no Brasil, ultrapassando o modelo de currículos mínimos, cuja ênfase estava nas disciplinas e cargas horárias (BELEI; GIMENIZ-PASCHOAL; NASCIMENTO, 2008).

A exemplo disso, Moraes e Costa (2016) mencionam cursos da saúde como Enfermagem, Farmácia, Nutrição e Odontologia que possuíam estrutura curricular em disciplinas, com duração e carga horária mínima definidas. Já o curso de medicina, apresentava estrutura curricular em módulos e maior carga horária justificada pelo número de atividades práticas necessárias à formação do médico. As disciplinas e/ou módulos, compreendendo disciplinas obrigatórias, optativas e atividades complementares, eram divididas em modalidades de modo a contemplar o núcleo comum (conteúdos comuns à formação em saúde), núcleo específico (conteúdos específicos de cada curso) e núcleo livre (conteúdos de livre escolha do estudante, que objetivam ampliar a formação) além das atividades complementares, como atividades de pesquisas, cursos e outros.

Partindo do pressuposto de que as diretrizes curriculares nacionais para os cursos da área de saúde estabelecem princípios para que os profissionais possam concluir o curso de graduação dotados de conhecimento e proficiência que os habilitem a uma prática competente, ética e socialmente responsável (BELEI; GIMENIZ-PASCHOAL; NASCIMENTO, 2008), como se justifica a presença do estigma do peso e a gordofobia dentro dos serviços de saúde?

Ao se estudar os perfis profissionais dos egressos da área da saúde constatou-se pouco comprometimento com o SUS, déficit do multiprofissionalismo, da formação humanística, entre outros, que podem proporcionar um profissional despreparado no cuidado do indivíduo. A formação tecnicista do profissional de saúde dá margem a um sujeito detentor do saber técnico-científico que não considera as individualidades

e particularidades do sujeito. Para superar os desafios e impasses que existem na formação em saúde no Brasil, fazem-se necessários projetos pedagógicos que ilustrem o perfil ideal e/ou mais adequado do profissional, e que o currículo esteja orientado aos princípios do SUS e que este ocorra de maneira semelhante no currículo formal (MORAES; COSTA, 2016).

Uma premissa nos currículos dos cursos da saúde é a abordagem da saúde enquanto problema global, pelo qual há de se trabalhar de modo explícito e programado (BERLINGUER, 1999). Isso nos lembra a importância de uma formação mais globalizada, mas também humanizada dos nossos profissionais de saúde.

Conforme discutido anteriormente, o mundo passa por um processo de transição epidemiológica, demográfica e nutricional. A qualidade e o acesso à educação e aos serviços de saúde são maiores (embora não sejam universais), assim como o acesso a vacinas, medicamentos e, principalmente, à informação. Então por que ainda existe essa visão reducionista acerca da obesidade?

As Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT) chamam a atenção dos profissionais de saúde, pesquisadores, gestores e governantes. O sobrepeso e a obesidade ganham destaque, atuando como causa de muitas outras doenças crônicas. A obesidade é uma doença multifatorial que não faz distinção de idade, raça, sexo, religião ou nacionalidade. No Brasil e no mundo, cursa como problema de saúde pública e o controle dessa epidemia parece distante. Quem seria responsável? O indivíduo, a família, a sociedade, falhas nas políticas públicas, a globalização? Precisamos refletir sobre isso.

Berlinguer (1999) discute que essa transição epidemiológica representa a ascensão de doenças fisiogênicas, cuja origem pode estar no próprio indivíduo, em ações e/ou omissões, na falta de prevenção e solidárias. Por serem fenômenos antropogênicos, não são fatais

nem irreversíveis e portanto, podem ser controlados e modificados. É neste ponto que se torna fundamental uma formação diferenciada de profissionais de saúde.

Essas DCNT têm se tornado objeto de preocupação global, envolvendo o setor saúde, mas também vários setores da sociedade, em função da sua magnitude e custo social. Elas têm sido relacionadas à morbimortalidade e perda de qualidade de vida, além de ocasionar impactos econômicos negativos para os indivíduos, famílias e a sociedade em geral (MALTA *et al.*, 2014).

Nesse sentido, um estudo foi feito por Sanchez-Ramirez *et al.* (2018) para investigar o efeito de um treinamento a respeito da obesidade oferecido aos profissionais de saúde. Sessenta e sete por cento destes participaram do evento relataram aumento nas habilidades profissionais de enfrentamento da obesidade. Os principais benefícios referidos do treinamento foram habilidade para avaliar o peso dos pacientes e questões do controle do peso, motivação de pacientes para atividade física e práticas de alimentação, além de técnicas para modificação do comportamento, sugerindo a importância da educação no tema abordado.

Porém, as evidências científicas atuais demonstram que a regulação do peso corporal não está inteiramente sob controle voluntário e que fatores biológicos, genéticos e ambientais contribuem de forma crítica para a obesidade (RUBINO *et al.*, 2020). Evidencia-se a necessidade de políticas públicas e de educação, principalmente no âmbito do ensino superior, voltadas à percepção da obesidade, dentre outras DCNT, como multifatoriais. Também compreender os indivíduos como seres complexos envolvidos em hábitos, culturais, fatores ambientais, psicológicos, dentre outros muitos determinantes.

O estigma relacionado ao peso está bem estabelecido como uma característica generalizada das sociedades e embutido na valorização cultural do esforço pessoal e da responsabilidade individual. Assim, os

corpos gordos são relacionados a traços negativos como preguiça e falta de autocontrole e diante desse olhar gordofóbico, as pessoas que vivem com obesidade relatam altos níveis de discriminação sistemática (BREWIS; SREETHARAN; WUTICH, 2018).

Esse é um tema de suma importância visto que estigma de peso pode mudar os comportamentos relevantes à saúde para pior, provocando uma alimentação desordenada e evitação de exercícios, além de predizer maior risco de depressão, ansiedade e suicídio (BREWIS; SREETHARAN; WUTICH, 2018; RUBINO *et al.*, 2020).

Evidenciando o papel da globalização, Brewis et al (2018) apontam que cada vez mais os antropólogos estão relatando novas poderosas normas sociais anti-gordura, não evidentes nos mesmos locais há cerca de 5 a 10 anos atrás. Os autores citam alguns exemplos interessantes, dentre os quais, o *caso* do início dos anos 2000 que faz menção a uma pesquisa etnográfica em *Belize*. Na ocasião, identificou-se admiração em relação aos corpos grandes e curvilíneos, que eram descritos como atraentes. Porém, observações realizadas nos mesmos locais em 2015 sugerem uma mudança rápida e recente evidenciando sentimentos anti-gordura, em que o corpo grande passa a ser visto como um risco social e econômico. Isto reafirma que as pessoas estão, cada vez mais, expressando novas e reais preocupações culturais em torno de corpos gordos e que estão criando sentimentos de serem julgados, rejeitados e envergonhados, o que explicita parte do processo de gordofobia e estigma de peso.

Fica evidente que o estigma do peso está crescendo em todo o mundo e o reconhecimento deste como um desafio mundial de saúde é crucial. O preconceito de peso e o estigma podem resultar em discriminação e minar os direitos humanos, os direitos sociais e a saúde dos indivíduos afetados (RUBINO *et al.*, 2020). Assim, é importante considerarmos que o estigma da obesidade e/ou a gordofobia ocorrem nas mais diversas esferas da sociedade, podendo, inclusive, estar implícita nos conteúdos baseados no modelo saúde-doença durante a formação dos profissionais de saúde.

O viés de peso foi relatado entre profissionais de saúde nos Estados Unidos e em todo o mundo, incluindo entre prestadores de cuidados primários, endocrinologistas, cardiologistas, enfermeiros, nutricionistas, profissionais de saúde mental, residentes médicos e profissionais envolvidos na pesquisa e tratamento clínico da obesidade (PUHL; PETERSON; LUEDICKE, 2013; RUBINO *et al.*, 2020).

Muitos profissionais de saúde têm atitudes negativas sobre a obesidade, incluindo estereótipos de que os pacientes afetados são preguiçosos, não têm autocontrole e força de vontade, são pessoalmente culpados por seu peso e não aderem ao tratamento. Por outro lado, o estigma com base no peso entre os profissionais de saúde é inaceitável, principalmente entre aqueles que são especializados no atendimento a pessoas com obesidade (RUBINO *et al.*, 2020).

Desta forma, é discutido o fato de pacientes obesos receberem atendimento de qualidade inferior e, por temerem julgamentos negativos e/ou maus-tratos em ambientes clínicos, acabam evitando ou demorando mais a procurar atendimento para cuidados com a própria saúde. Outro ponto a se considerar é que as mensagens de saúde pública em torno da prevenção da obesidade podem inadvertidamente promover o estigma e, assim, enfraquecer os esforços anti-obesidade e criar outras disparidades de saúde relacionadas (BREWIS; SREETHARAN; WUTICH, 2018).

Diante disso, recentemente, um grupo multidisciplinar de especialistas internacionais, incluindo representantes de organizações científicas, revisou as evidências disponíveis sobre as causas e danos do estigma de peso. Desenvolveram uma declaração conjunta de consenso internacional com recomendações para eliminar o viés de peso e informar os profissionais de saúde, legisladores e o público sobre esta questão. Foi defendido que torna-se fundamental estimular e apoiar iniciativas educacionais voltadas para a erradicação do viés de peso, por meio da divulgação dos conhecimentos atuais sobre obesidade e regulação do peso corporal (RUBINO *et al.*, 2020).

Outros esforços anti-estigma promovidos por acadêmicos, médicos especialistas e ativistas incluem a luta contra os estereótipos negativos na mídia convencional e os esforços para incluir a obesidade como uma classe coberta pela legislação anti-discriminação. Não obstante, existe a necessidade de investigação se a formação no ensino superior nos cursos da saúde, as políticas e práticas antiobesidade conduzidas no serviço de saúde pública, podem estar contribuindo para o estigma relacionado ao peso (BREWIS; SREETHARAN; WUTICH, 2018).

Parece haver uma linha tênue entre o estigma da obesidade e a abordagem técnico-científica apreendida pelos profissionais de saúde durante sua formação e reafirmada por diretrizes e consensos sobre o tema da obesidade. Puhl *et al.* (2013) sugerem então que os profissionais de saúde busquem por terminologia de peso motivadora. Os autores, baseados num atendimento humanizado e respeitoso, deve-se levar em consideração as preferências dos pacientes de modo a facilitar as discussões entre paciente e profissionais, já que estes também relatam sentimentos de desconforto como uma barreira para discutir o peso com os pacientes.

É fato que os profissionais de saúde apresentam um papel decisivo no contexto da saúde global, assim como na prevenção e tratamento da obesidade. Portanto, é necessário que a formação desses profissionais seja cuidadosamente pensada e planejada, de forma a atender sim os interesses econômicos globais, assim como os interesses individuais de cada pessoa a ser cuidada por eles.

Segundo Berlinguer (1999), finanças, informação simultânea, migrações de povos, crime organizado, conhecimentos científicos, tecnologia, sistemas de poder, produção *versus* trabalho humano, saúde e educação, tudo isso se globaliza. Ressalta-se a análise em relação a globalização e saúde, pois esta pode ser encarada como subproduto, como consequência espontânea (positiva, por um lado, negativa, por outro) de forças globalizadoras motivadas pelos mais diversos interesses.

A saúde, entendida como bem-estar individual, como interesse coletivo e como condição essencial de vida em liberdade (BERLINGUER, 1999), não se refere apenas à ausência de doenças, mas, a um completo bem-estar físico, mental e social (OMS, 1948).

Portanto, a saúde como um bem global, deve ser prioridade no contexto da formação dos profissionais que atuarão na promoção e busca pelo restabelecimento da mesma. Nesse aspecto, segundo Braid, Machado e Aranha (2012) torna-se necessário refletir sobre: (a) a necessidade de mudança nas concepções e práticas pedagógicas dos docentes, ligados diretamente à formação dos profissionais de saúde; (b) a interdisciplinaridade como forma de articular o conhecimento de várias áreas com os seus saberes e os seus fazeres, de forma a dar mais sentido à teoria, ampliar a compreensão dos problemas de saúde e, conseqüentemente, melhorar a prática; (c) as metodologias ativas ou problematizadoras e seu emprego durante a formação profissional para gerar pertencimento e protagonismo nas questões relacionadas à assistência à saúde; (d) repensar os saberes compartimentados como forma de superação do processo de aprendizagem fragmentado, tão comum na educação escolarizada; (e) os impactos de um currículo organizado em disciplinas e seus respectivos conteúdos fragmentados bem como, a conseqüente incoerência com a complexidade que envolve o processo de construção de conhecimento e aprendizagem; (f) o desenvolvimento de capacidades nas dimensões cognitivas, psicomotoras e/ou de habilidades e atitudinais, as quais, quando combinadas, resultam em distintas formas de realizar, com sucesso, ações essenciais e específicas de uma profissão; e (g) a necessidade de estreita parceria entre a academia e os serviços de saúde, uma vez que é pela reflexão e teorização, a partir de situações da prática, que se estabelece o processo de ensino-aprendizagem.

Berlinguer (1999) discutia o papel e a obrigação de médicos, enfermeiros, cientistas, associações, entidades de governo ou não, ou seja,

todos os que trabalham no campo da saúde perante a sociedade. Ressalta ainda o dever social desses atores em alertar, informar as populações e as instituições sobre as ameaças que põem em risco a saúde e a segurança da comunidade. Assim, precisamos voltar a essa discussão para a formação dos profissionais de saúde.

As instituições acadêmicas, órgãos profissionais e agências reguladoras devem garantir que o ensino formal sobre as causas, mecanismos e tratamentos da obesidade sejam incorporados aos currículos padrão para residentes médicos e demais profissionais da saúde (RUBINO *et al.*, 2020). Porém, como visto até aqui, o problema da obesidade é multifatorial, assim como a ocorrência do estigma do peso. Então torna-se importante mencionar outros atores envolvidos.

Por um lado, faz-se necessário professores capacitados e conhecedores das estratégias/métodos de ensino disponíveis, que consigam proporcionar o desenvolvimento reflexivo e crítico do aluno, sensibilizando-os para a importância do cuidado do paciente no processo de trabalho do futuro profissional (MORAES; COSTA, 2016). Portanto, é necessário que os professores tenham um pensamento crítico e um olhar amplo e mais humanizado para o processo saúde-doença.

Por outro lado, conforme reflexão trazida por Alvares e Azevedo (2019), a responsabilidade da indústria alimentícia, do marketing e da propaganda na gênese e exacerbação da obesidade, dentre outras DCNT, precisa ser trazida à tona. Os alimentos veiculados, além do sabor, passam sentidos de vida, sentimentos inusitados e perspectivas de prazer, assim, ao escolher um alimento, não se consome o produto, mas o que ele oferece e toda essa estratégia atinge crianças, jovens, adolescentes e adultos. Ou seja, toda sociedade é atingida pelos apelos de consumo.

Outro aspecto a se considerar é o papel dos governos na implementação de políticas públicas voltadas para a saúde e para a educação.

No tocante às DCNT, é preciso organizar a vigilância destes eventos, atuar na redução das desigualdades e iniquidades, instituir agenda regulatória que reduza vulnerabilidades, e sobretudo atuar de forma participativa, articulada e intersetorial (MALTA; SILVA, 2018).

Além disso, um dos maiores desafios nos tempos da globalização, é a criação de processos de ensino-aprendizagem adequados à compreensão dos novos tempos. Nesse sentido, destaca-se a necessidade da escolarização para construção da cidadania, as condições para conviver com o inusitado, autonomia, respeito às subjetividades, desafio de entender e agir para reverter as desigualdades sociais, pluralidade social, identidades locais e o meio ambiente (ALVARES; AZEVEDO, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A globalização é um processo irrefreável, sobretudo por corresponder a muitas exigências dos seres humanos. Essa quebra de fronteiras das relações humanas em todas as dimensões (cultural, econômica, social e política) também alcançou a saúde e seus determinantes.

A formação dos profissionais de saúde, com ênfase no ensino superior, dentro de um contexto de mundo globalizado pode estar relacionada ao crescente estigma de peso. Isto pode estar relacionado ao déficit do multiprofissionalismo e de uma formação humanística que dá margem a um sujeito detentor do saber técnico-científico que não considera as individualidades e particularidades da pessoa.

Formar profissionais deveria implicar na capacidade de aprender a aprender, comunicar-se, trabalhar em equipe, ter agilidade diante das situações, etc., traços que não combinavam com a formação tradicional. Para superar os desafios e impasses que existem na formação em saúde no Brasil, fazem-se necessários novos projetos pedagógicos e que o currículo esteja orientado aos princípios do SUS.

A saúde deve ser encarada como problema global, o que nos remete à importância também de uma formação mais globalizada e humanizada dos profissionais de saúde. Assim, o estigma do peso que está crescendo em todo o mundo necessita ser reconhecido como um desafio mundial de saúde, sendo fundamental estimular e apoiar iniciativas educacionais voltadas para a erradicação do viés de peso, no contexto da sociedade e da formação dos profissionais de saúde, os quais são atores de transformações.

REFERÊNCIAS

ABESO. *Obesity map*. Available in: <https://abeso.org.br/obesidade-e-sindrome-metabolica/mapa-da-obesidade/#:~:text=Em%202025%2C%20a%20estimativa%20%C3%A9,19%2C8%25%20em%202018>. Acesso em: 7 dez. 2020.

ALMEIDA, M.S.P.; AZEVEDO, S.L.M. Globalization, Education and the Media Context. *GeoSertões Magazine*, [S.l.], v. 4, n. 8, p. 125-141, May 2020. ISSN 2525-5703. Available in: <http://www.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/geosertoes/article/view/1383>. Accessed on December 7, 2020.

BELEI, R.A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S.R.; NASCIMENTO, E.N. Curricular history of undergraduate health courses. *History of Education*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 101-120, Jan/Apr 2008. Available in: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em:

BERLINGUER, G. Globalization and global health. *Estud. av.*, SP, v. 13, n. 35, p. 21-38, April 1999. Available in: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141999000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 nov. 202. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141999000100003>.

BRAID, L.M.C.; MACHADO, M.F.A.S.; ARANHA, A.C. State of the art of curriculum research in training courses for health professionals: a survey based on articles published between 2005 and 2011. *Interface* (Botucatu), Botucatu, v. 16, n. 42, p. 679-692, Sept. 2012. Available in: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832012000300008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 7 dez. 2020 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832012000300008>.

BRAZIL. Ministry of Health. Secretariat of Health Surveillance. Department of Health Analysis and Surveillance of Non communicable Diseases. *Vigil Brazil 2018: surveillance of risk and protective factors for chronic diseases*

by telephone survey: estimates of the frequency and socio demographic distribution of risk and protective factors for chronic diseases in the capitals of the 26 Brazilian states and the Federal District in 2018. Brasília: Ministério da Saúde, 2019. 132.: il. Available in: <https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2019/julho/25/vigitel-brasil-2018.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2020

BREWIS, A.; STURTZSREETHARAN, C.; WUTICH, A. Obesity stigma as a globalizing health challenge. *Global Health*. v.14, n.20, 2018. Available in: <https://globalizationandhealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12992-018-0337-x#citeas>. Acesso em: 30 nov. 2020. <https://doi.org/10.1186/s12992-018-0337>

CORTEZ, A.C.L.; SILVA,C.R.L.; SILVA,ROBERTO, C.L.; DANTAS, E.H.M. General aspects of the demographic and epidemiological transition of the Brazilian population. *Enferm. Bras*.v.18, n.5, p.700-709, 2019. Available in: <https://doi.org/10.33233/eb.v18i5.2785>

CRUZ G.A., PAULA M.F.C. *Capital and Power at the service of globalization: the oligopolies of private higher education in Brazil*. Assessment, Campinas, Sorocaba, SP, v.23, n.3, p. 848-868, 2018. Available in: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v23n3/1982-5765-aval-23-03-848.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021. <http://doi.org/10.1590/S11414-40772018000300016>

FONSECA,M.*et al*.Dossiê“Educational planning and management in Brazil: Governmental hegemony and building local autonomy”. *Educar Magazine*, Curitiba, v.36, p. 1-18, 2020. Available in: https://www.researchgate.net/publication/339749839_Planejamento_e_gestao_educacional_no_Brasil_hegemonia_governamental_e_construcao_da_autonomia_local. Acesso em 13 jan. 2021. <http://doi.org/10.1590/0104-4060.69766>

GOMES, D.C.K.*et al*. Trends in obesity prevalence among Brazilian adults from 2002 to 2013 by educational level. *BMC Public Health*. 19:965, p. 1-7, 2019. Available in: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6637516/>. Acesso em:13 jan. 2021. <https://doi.org/10.1186/S12889-019-7289-9>

GROBSCHÄDL, F., STRONEGGER, W.J. Long-term trends (1973-14) for obesity and Education inequalities among Austrian adults: men in the fast lane. *Eur J Public Health*. 24 (4): 790-796, 2019. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30649259/>. Acesso em 14 jan. 2021. <http://doi.org/10.19053/01227238.4999>

KHOMYAKOV, M.*et al.* Dossier “Internationalization of Higher Education: Excellence or Network Building? What do the BRICS countries need most?” *Sociologies*, Porto Alegre, year 22, n.54, p. 120-143, May-Aug 2020. Available in: https://www.scielo.br/pdf/soc/v22n54/pt_1517-4522-SOC-v22n54-p120.pdf. Acesso em: 13 jan. 2021. <http://doi.org/10.1590/15174522-99066>

LEVER, L.V. The Configuration of Higher Education classifies university students and affects their educational opportunities. *RMIE*, vol. 24, n.81, p. 615-631, 2019. Available in: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n81/1405-6666-rmie-24-81-615.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

MALTA, D.C.; SILVA, M.M.A. Non communicable diseases and conditions, the contemporary challenge in Public Health. *Collective health science*, RJ, v. 23, n. 5, p. 1350, May, 2018. Available in: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232018000501350&lng=en&nrm=iso. Acesso em 30 nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018235.31552017>.

MALTA, D. C. et al. Chronic Non communicable Diseases and the support of intersectoral actions in addressing them. *Collective Science & Health*, v. 19, n.11, p.4341-4350, 2014. DOI: 10.1590/1413-812320141911.07712014

MORAES, B.A.; COSTA, N.M.S. Understanding curricula in the light of guiding health education in Brazil. *Rev. esc. enferm. USP*, SP, v. 50, n. spe, p. 9-16, June 2016 . Available in: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342016001100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 dez. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0080-623420160000300002>.

MORA OLATE, M.L. Education, pedagogy and unschooling. *Conrado Magazine*, 16 (72), 314-320, 2020. Available in: <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n72/1990-8644-rc-16-72-314.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

PARADEISE, C. Stormy Weather on Higher Education: Globalization and Change. *Brazilian Journal of Social Sciences*, Vol.34, n.100, p. 1-13, 2019. Available in: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-69092019000200301&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 13 jan. 2021. <http://doi.org/10.1590/3410019/2019>

PINTO, M.M., LARRECHEA, M.E. Internationalization of Higher Education: An analysis of student mobility trends between countries in the global north and south. *Assessment*, Campinas, Sorocaba, SP. V. 23, n.3, p. 718-735, 2018. Available in: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v23n3/1982-5765-aval-23-03-718.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021. <http://doi.org/10.1590/S11414-40772018000300009>

PLATA, L.A.M *et al.* Educational Public Policies and Quality Assurance in Higher Education. *Rev. Hist.edu. latinoam*, vol 21, n. 32, p. 273-290, Jan-Jun 2019. Available in: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0122-72382019000100273. Acesso em: 13 jan. 2021. <http://doi.org/10.19053/01227238.4999>

PUHL, R.; PETERSON, J.; LUEDICKE, J. Motivating or stigmatizing? Public perceptions of weight-related language used by health providers. *Int J Obes*. v.37, p.612-619, 2013. Available in: <https://www.nature.com/articles/ijo2012110>. Acesso em: 29 nov. 2020. <https://doi.org/10.1038/ijo.2012.110>

RUBINO, F.; PUHL, R.M.; CUMMINGS, D.E.; *et al.* Joint international consensus statement for ending stigma of obesity. *Nature Medicine*, v.26, p.485-497, 2020. Available in: <https://www.nature.com/articles/s41591-020-0803-x>. Acesso em: 20 nov. 2020. <https://doi.org/10.1038/s41591-020-0803-x>

SANCHEZ-RAMIREZ D.C. *et al.* Obesity education for front-line health care providers. *BMC Medical Education*, 18:278, p. 1-10, 2018. Available in: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6251180/>. Acesso em: 13 jan. 2021. <http://doi.org/10.1186/S12909-018-1380-2>

TARDIDO, A.P.; FALCÃO, M.C. The impact of modernization on the nutritional transition and obesity. *Rev Bras Nutr Clin*, v.21, n.2, p.117-124, 2006.

VASCONCELOS, A.M.N.; GOMES, M.M.F. Demographic transition: the Brazilian experience. *Epidemiol. Serv. Saúde, Brasília*, v. 21, n. 4, p. 539-548, dec. 2012. Available in: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-9742012000400003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 12 jan. 2021. <http://dx.doi.org/10.5123/S1679-49742012000400003>.

9. GLOBALIZAÇÃO E O PROCESSO DE CUIDAR NO CAMPO DA ENFERMAGEM: BREVES REFLEXÕES

Renato Sarmento dos Reis Moreno

INTRODUÇÃO

O processo de globalização tem sido caracterizado pelo livre comércio nas fronteiras, fluxos do capital econômico, incorporação dos processos tecnológicos e automatizados, aperfeiçoamento e ampliação dos processos e meios de comunicação, adoção de inovações tecnológicas e digitais, uso maciço da internet e das redes sociais, mudanças climáticas e transformações ambientais, processos migratórios em busca de melhores condições de vida e de trabalho e fugas em decorrência de perseguições políticas, desastres naturais e guerras (FORTES; RIBEIRO, 2014).

Sobre o termo globalização, é utopia considerar que todos os homens estejam sob uma ordem global, em que os direitos civis dos cidadãos estejam garantidos, em equilíbrio. As diferenças e as situações de risco existem em todo o mundo., considerando-se que uma parte da sociedade detém grandes privilégios e a outra está abandonada à própria sorte. Não existe direito para todos em relação à renda, trabalho, emprego, moradia, alimentação, vestuário, educação e saúde. O que se vê, diariamente, é uma ausência de estabilidade para todos, desigualdades de oportunidades, violência e protestos espalhados em diversas partes do mundo (CARVALHO, 2011).

Por seu turno, as demandas relacionadas aos problemas de saúde estão mudando de forma dinâmica e imprevisível, em uma escalada inesperada. O envelhecimento populacional e a urbanização desenfreada são uma realidade que contribui para o aumento da disseminação de

doenças crônicas e não transmissíveis. A cada dia existem pessoas com sintomas e patologias mais complexas. As diversas doenças desafiam os serviços de saúde a promover uma gestão integrada e integral dos casos e esses eventos são inerentes a uma sucessão de fatores, incluindo a desigualdade de renda da população, mudanças climáticas, insegurança alimentar e conflitos sociais (MAYA, 2011).

O conceito de saúde tem sido amplamente discutido no mundo, principalmente em um país com tantas diferenças sociais e regionais como o Brasil. Quando falamos em saúde, nos remetemos ao velho princípio da ausência de doenças pois, para grande parte da sociedade, a saúde nada mais é do que a ausência de doenças no corpo físico. Conceituar saúde é uma tarefa muito difícil, uma vez que a saúde não é a mera ausência de doenças, mas, resultante das condições em que o indivíduo habita, ou seja, é resultante dos fatores determinantes e condicionantes que englobam a vida das pessoas. Assim, é necessário repensar o atual modelo das políticas de saúde, considerando os seguintes aspectos:

A análise da situação do setor saúde revela a necessidade de propor uma reorientação global das políticas de saúde, de modo a fazer cumprir a Constituição de 1988, em que a saúde é configurada como um direito de cidadania e um dever do estado, a partir de uma concepção social da saúde da coletividade. É sob esse marco que devem ser delineadas as estratégias para solucionar os problemas detectados. Trata-se, portanto, de fazer uma proposta para se contrapor à política neoliberal e adotar medidas que contemplem as políticas sociais em geral e com impacto na saúde, que priorizem o fortalecimento e a expansão das instituições públicas com o objetivo de alcançar

a universalidade e a igualdade, que impulsionam a transformação democrática e que aprofundem o papel redistributivo do estado para as classes trabalhadoras. (OLIVEIRA *et al.*, 1998, p. 5).

A política neoliberal e os avanços tecnológicos presentes no mundo globalizado denotam um padrão de produção de bens e serviços que acarretam mudanças e impactam na relação e no processo de trabalho no campo da saúde. O modelo de medicina empresarial é guiado pela produtividade e incorporação de novos aparatos tecnológicos, com desigualdade de acesso, fragilização nas relações de trabalho e desconfiguração dos empregos na área da saúde. Neste campo, o Brasil convive com faces antagônicas: por um lado, segue influenciado por um modelo econômico neoliberal de Estado mínimo e, por outro, com as diretrizes normativas do SUS, que preza pela saúde como um direito de todos e um dever do Estado (PINHEIRO *et al.*, 2010).

Os profissionais que atuam na área de saúde, componentes mais importantes desse campo, lidam com problemas que perduram há muito tempo. A escassez e distribuição inadequada de recursos humanos é uma realidade constante. Os fluxos migratórios têm sobrecarregado e ameaçado a sustentação dos serviços de saúde. A falta de priorização, de investimentos em áreas essenciais e a dificuldade na prestação dos serviços, gera frustração nos profissionais. Com isso, a situação política da deficiência de recursos humanos na área de saúde representa um problema para a agenda internacional e demonstra uma situação crítica para a saúde global, economia e a segurança (MALVAREZ, 2007).

Não obstante, no mundo globalizado existe um processo de descrédito dos serviços públicos de saúde e educação que fragilizam sua imagem perante a sociedade e, conforme pontua Oliveira (1998),

As restrições financeiras, o autoritarismo, a

desqualificação e as más condições do trabalho têm provocado uma grave deterioração dos serviços das instituições públicas de saúde e também de educação e têm contribuído para desprestigiá-las perante a sociedade. Certamente concorrem para tal descrédito da ação estatal o clientelismo, a burocratização, a ineficiência e a corrupção, diariamente estampadas nas manchetes de jornais. O equívoco do discurso privatizador, entretanto, é afirmar que a solução para tal estado de coisas reside em passar as funções estatais para o setor privado, sequer mencionando como alternativa de solução a sua transformação democrática e tecnicamente competente (OLIVEIRA, 1998, p. 6).

A oferta pública de saúde, ainda que com as políticas governamentais, não tem sido suficiente para proporcionar acesso justo e essencial para todos e o risco de adoecer e morrer agora estão ligados a doenças imprevistas ou não controladas (CARVALHO, 2011). E entre as principais marcas da globalização está a maneira como seus mecanismos expressam, produzem, sustentam e aumentam as desigualdades em saúde, caracterizando um estado de injustiça social (MALVAREZ, 2007), ainda que, no cenário da globalização, “[...] não está mais no poder de qualquer Estado ativo, sozinho, ainda que dotado de recursos, fortemente armado, resoluto e inflexível, defender certos valores no plano doméstico e virar de costas aos sonhos e anseios dos que estão fora de suas fronteiras” (BAUMAN, 2013, p. 34).

O processo de globalização é propulsor da expressão “Saúde Global”, que apresenta desafios e novas oportunidades na área da saúde e é entendida, ao mesmo tempo, como uma condição, uma atividade, uma

formação, uma filosofia, uma disciplina ou um movimento. Entretanto, ainda não existe um consenso sobre a definição do que seja Saúde Global, uma vez que as definições são múltiplas e seu campo de abrangência tem limites não conhecidos. Enquanto tema e disciplina emergente, a Saúde Global possui principais precedentes que são a saúde pública e a saúde internacional. Na saúde pública compartilha-se o foco na saúde coletiva, na interdisciplinaridade de ações de promoção da saúde, prevenção de doenças e recuperação da saúde humana. No cenário da saúde internacional compartilha-se uma atuação para além das fronteiras nacionais (FORTES; RIBEIRO, 2014).

Consoante ao exposto, é importante explicitar os motivos pelos quais a saúde deve ser entendida como uma questão global, sendo que:

O entendimento de que a saúde deve ser encarada como questão global e como um bem e um valor, pelo qual se deve trabalhar de modo explícito e programado, é consenso em nível mundial. Neste sentido, a luta contra as desigualdades é um poderoso estímulo para esse objetivo. Pode-se observar que, com a globalização, o direito à saúde no mundo vem sofrendo uma relativa regressão nas últimas décadas. Nos países emergentes, a ameaça mais grave é a sobreposição de perfis epidemiológicos em que se observa a difusão de doenças decorrentes de diferenças nas condições ambientais, na nutrição, na organização social e cultural e pela presença ou ausência de agentes e de vetores biológicos das doenças transmissíveis. Doenças como a varíola, o sarampo, a febre amarela e a sífilis, entre outras, mostraram quadros epidemiológicos muito desiguais, que

rapidamente afetam o mundo inteiro com surtos cíclicos. Além desses e de outros danos e riscos provocados pelas infecções, pode-se acrescentar a escala global da poluição ambiental, da utilização de tóxicos e da violência (PINHEIRO et al., 2010, p.3).

Portanto, exercer o cuidado em um mundo globalizado representa um grande desafio, visto que, ao mesmo tempo que a enfermagem exerce 'o cuidado', que é sua essência e característica inerente ao ser humano, também passa a lidar com dilemas e desafios, tanto no cenário imperativo da ética, da mudança de pensamento na sociedade, na postura e ações para lidar com o cuidar das comunidades em um mundo de mudanças, ameaças e oportunidades (MALVAREZ, 2007).

A enfermagem compreende, pois, um conjunto próprio de conhecimentos científicos e técnicos, construído e executado através de uma série de práticas sociais, éticas e políticas que se desenvolve pelo ensino, pesquisa e assistência. Desenvolve-se na oferta e prestação de serviços à pessoa, família e coletividade, no seu espaço e circunstâncias de vida (COFEN, 2007).

Durante o processo de formação dos profissionais de enfermagem procura-se desenvolver as competências e habilidades gerais, atributos para atuar na profissão, como a liderança da equipe, administração dos serviços de saúde, desenvolvimento da educação em saúde e da educação permanente, atenção à saúde dos indivíduos em suas fases e ciclos de vida e humanização nas suas ações.

A enfermagem evoluiu historicamente junto com os processos de globalização e articulou-se com os processos científicos, sociais e políticos, o que reservou um lugar de destaque a esses profissionais, considerando suas contribuições para o bem-estar social e por sua missão nas ações de promoção da saúde e prevenção de doenças. Além disso, houve o

reconhecimento de suas práticas no cuidado aos necessitados, aos doentes ou em risco de adoecimento, nem sempre curando, mas aliviando o sofrimento (MALVAREZ, 2007).

Ainda vale acrescentar que as mudanças ocorridas no cenário demográfico e epidemiológico do mundo e os impactos da globalização exigiram uma transformação da profissão, com uma clara necessidade de reposicionamento em relação à sua tradição profissional. A saúde global não é uma mera teoria, mas uma realidade crescente no mundo, e exigiu que os trabalhadores de enfermagem passassem a pensar numa assistência que englobe uma humanidade planetária (MALVAREZ, 2007).

Nesse contexto, os profissionais passam a manusear e dominar procedimentos cada vez mais complexos, que ancorados e revestidos no conhecimento científico, lideram as demais categorias que exercem as práticas de cuidado. Essas ações estão bem descritas e exemplificadas na *Lei do Exerício Profissional*, Lei nº 7.498/1986, que regulamenta o exercício da enfermagem no Brasil e visa distinguir quem são esses profissionais, hierarquizar as profissões e atribuições da enfermagem entre parteiras, auxiliares, técnicos e enfermeiros (VALADARES; VIANA, 2005).

Reforçando o exposto, assinala-se que a atuação profissional necessita ser aperfeiçoada a cada dia, principalmente, através de ações e interações com equipes interdisciplinares. No campo assistencial, espera-se do enfermeiro um potencial transformador de sua prática social, de maneira crítica, estando também qualificado para o competitivo mercado de trabalho, além de estar apto para o campo da pesquisa e produção do conhecimento. Ademais, no universo globalizado e de grandes mudanças sociais, políticas e econômicas, o enfermeiro precisa lidar com todas essas transformações, assumindo um grande desafio ao cuidar de seres humanos, sem deixar de lado a humanização e a qualidade no atendimento, enxergando o paciente em todos os seus aspectos (CARVALHO, 2011; YANES, 2015).

E sobre a formação interdisciplinar em enfermagem, registre-se que os educadores devem ser incluídos como parte ativa do processo de produção do conhecimento, uma vez que irão compor a vida do aluno e apresentar-lhe-ão os caminhos para a construção do ensino em um mundo globalizado, garantindo, desse modo, a observância do cuidado humanizado, solidário, empático e contribuindo para que a profissão alcance o devido reconhecimento social (LENARDT; MAIA, 1998).

Em um processo de formação voltado à saúde do ser humano, as práticas profissionais devem estar apoiadas na ciência para a compreensão do modo de vida das pessoas e sobre o processo de adoecimento. A interdisciplinaridade é uma característica essencial aos profissionais de saúde, já que pode proporcionar meios para a construção de respostas efetivas às necessidades sociais e de saúde no mundo contemporâneo (PINHEIRO *et al*, 2010).

Também, a enfermagem representa uma profissão com grande inserção, valorização e crescimento no mercado de trabalho mesmo diante da crise de desemprego que assola o Brasil. Os enfermeiros estão conquistando novos espaços no mercado de trabalho a cada dia e se firmando em várias áreas de atuação, especialmente nos locais onde existe investimento na capacitação profissional (VALADARES; VIANA, 2005).

Na concepção de Bussinguer, (2020), na atual pandemia de COVID-19 os enfermeiros, que são cuidadores natos por excelência, saíram, de certa forma, de um espaço de pouca visibilidade e de reconhecimento, ao qual sempre estiveram relegados, para um lugar de destaque como atores principais de um triste momento histórico, em suas várias faces, nos diversos locais do mundo. No entanto, ainda que a profissão esteja em visibilidade, o mercado de trabalho, no contexto globalizado, exige um perfil profissional voltado para a atuação prática, científica e social, conforme descreve Carvalho, (2011):

[...] Um perfil que seja consistente não apenas para a atuação na prática da saúde, principalmente aquela adequada à formação do espírito científico para a mudança de empreendedores, com atributos condizentes com as ações de transformação social e de pesquisa. A implicação mais forte, com razão, aponta para a competitividade. Um traço do perfil profissional, talvez mais característico, pela necessidade de superação de domínios não exclusivos do Conhecimento da Enfermagem e seu próprio conhecimento. Uma tonalidade específica quanto à relevância da prática profissional e à inerência do cuidado de enfermagem. Os alunos devem estar preparados, *prima facies* até o último recurso, para a competitividade em seu mais alto grau de relevância. Pois bem, os desafios que advêm da globalização implicam assumir as funções da enfermagem não apenas para enfrentamentos de tecnologia de ponta ou para atividades assistenciais em unidades de terapia intensiva. A preparação profissional indicada é para a formação de enfermagem coerente com a assistência nas comunidades. E que seja de intenção positiva para a cobertura de saúde da própria sociedade, já determinada pela ideia de globalização (CARVALHO, 2011, p.5).

A universidade possui um papel essencial na formação desses profissionais e na superação do modelo tradicional de ensino voltado apenas para a prática clínica. Isso ocorre através do desenvolvimento de um currículo que aborda as questões de cidadania, respeito às minorias, direitos humanos e na defesa da saúde global. Essas demandas representam

um grande passo a ser dado pelos educadores de enfermagem no cenário de saúde global. Essa discussão ainda é muito recente no Brasil, sendo primordial delinear os currículos acadêmicos para a prestação de um cuidado que supere o modelo clínico/hospitalar. Os futuros trabalhadores de enfermagem devem estar qualificados para uma reflexão crítica sobre o seu processo de trabalho e para a abertura de diálogo com outras categorias e profissões, numa perspectiva de entendimento político da realidade social das comunidades (PRETO *et al.*,2015).

Evidente que, para essa formação, é necessário que o educador abandone qualquer conservadorismo e adote uma postura progressista, crítica e reflexiva. Tendo em vista que o processo de ensino não pode ser pautado na educação “bancária” - na transferência de conhecimentos, mas sim na dialogicidade (FREIRE, 2014).

Ainda no campo da formação, é importante que as universidades adotem as competências de saúde global que serão desenvolvidas pelo aluno no decorrer de sua graduação. Essas competências serão essenciais para um cuidar criativo, humanizado, capaz de transformar as realidades sociais e de saúde local e global, nas diversas esferas de complexidade de atenção à saúde, demonstrando a responsabilidade e o compromisso dos futuros enfermeiros (VENTURA *et al.*, 2014).

Do ponto de vista do cuidado, a assistência à saúde deve ser prestada respeitando as peculiaridades e necessidades individuais e coletivas. É necessário promover reflexões nos grupos sociais sobre o seu próprio estado de saúde, estimulando a emancipação e autonomia. Cuidar envolve respeitar os valores culturais e sociais de cada pessoa, por meio de uma assistência culturalmente competente e humanizadora, estimulando a construção e a adoção de atitudes saudáveis (SILVA, 2008). Assim, é essencial aperfeiçoar e aprimorar o conhecimento no campo da enfermagem. Isso também pressupõe a ‘colaboração transnacional’ porque a realização de intercâmbios pode proporcionar o surgimento de soluções, ideias, projetos, teorias e novos métodos de trabalho. O desenvolvimento tecnológico do século

XXI propicia processos de comunicação cada vez mais ágeis e que possibilita a troca de informações e compartilhamento de conhecimento entre profissionais de diversas partes do mundo, seja através da internet, redes sociais, banco de dados e plataformas de comunicação (BREDA; WRIGHT, 2011).

E mesmo diante da pouca participação no movimento de internacionalização, a enfermagem tem conquistado projeção e ocupado espaços importantes no cenário nacional e internacional. Isso tem ocorrido por meio dos intercâmbios universitários, participação em conselhos, movimentos internacionais, redes de pesquisa colaborativa, divulgação do conhecimento em publicações internacionais coletivas, fortalecimento da Classificação Internacional das Práticas de Enfermagem, utilização e divulgação da Sistematização da Assistência de Enfermagem. Mesmo que existam muitos desafios a serem superados, como a crescente necessidade de domínio de uma segunda língua, isto facilitaria a participação em intercâmbios e possibilitaria a criação e participação em grupos e redes de produção de conhecimento (BACKES *et al.*, 2014).

Portanto, é primordial fortalecer as práticas de enfermagem através de suas disciplinas, por meio da construção sólida de bases epistemológicas coerentes aos avanços e realidades do cenário contemporâneo. Isso, com essencial enfoque às necessidades humanas, ambientais e sociais, embasando um direcionamento para um exercício profissional voltado à educação, ciência, pesquisa e humanização do cuidado, nos cenários local e global (SILVA, 2008).

Não obstante, a cada dia surgem desafios no panorama de cuidados de enfermagem que precisam ser enfrentados pelos profissionais, de acordo com cada realidade. No campo da educação e das práticas sociais são impostas e exigidas novas competências e habilidades. Essas exigências, que não são apenas para os enfermeiros, fará com que os profissionais reflitam sobre suas práticas e maneiras de programar suas ações no contexto global de propósitos, ações, planos e objetivos para o "cuidar dos indivíduos do mundo" (CARVALHO, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A globalização é um fenômeno crescente no mundo e possui como característica a expansão econômica sob a bandeira do neoliberalismo com intuito de aumento do capital financeiro por meio da competitividade dos mercados, expansão da privatização e negligência de questões sociais e de saúde. Nesse cenário, prevalece a lucratividade aliada ao uso maciço de aparatos tecnológicos e disseminação de informações de maneira rápida e abrangente.

Na contemporaneidade, a enfermagem encontra-se em evidência e interligada ao processo da globalização, pois a pandemia de COVID-19 demonstrou ao mundo a importância dos profissionais de enfermagem na assistência à saúde. Também trouxe velhos problemas que afetam os sistemas de saúde em uma ordem global, como a precarização das relações de trabalho, a insuficiência de recursos e a necessidade de valorização e fortalecimento do ensino e da pesquisa.

No mundo globalizado, são inúmeros os desafios enfrentados pelos profissionais de enfermagem que, em seu cotidiano, lidam com questões envolvendo: violência, sofrimento, exclusão social, vulnerabilidades, escassez de recursos humanos e materiais para a prestação de uma assistência à saúde adequada e o desenvolvimento de um cuidado digno e humanizado. Ainda, que a globalização trouxe uma série de mudanças para o exercício da enfermagem, como a necessidade crescente de desenvolver uma prática baseada em evidências, assistindo os indivíduos nos diversos ciclos de vida. Lembrando que em um cenário composto por diversos aparatos tecnológicos, é necessário não deixar de lado a essência da profissão que é o cuidar.

Esses profissionais assumem papéis e problemas cada vez mais abrangentes, sendo que, enquanto líderes da equipe de saúde, prezam pelo desenvolvimento de uma assistência humanizada, enxergando o indivíduo como um ser biopsicossocial que necessita ter atendidas suas necessidades

humanas básicas, tais como: moradia, emprego, acesso à saúde e outros. Assim, os pacientes serão protagonistas no processo de manutenção da própria saúde e melhoria de suas condições saudáveis.

No cenário globalizado é fundamental que o processo de formação qualifique os profissionais para lidar com os avanços tecnológicos e com as desigualdades de acesso à saúde. Por meio de uma formação crítica e reflexiva, os profissionais devem lidar com as demandas sociais, de desenvolvimento humano e sustentável, e com o fortalecimento das ações de internacionalização.

Finalmente, a enfermagem é “a arte do cuidar” e a sua essência se dá nas relações de cuidado com o outro. Portanto, é vital que as práticas sejam desenvolvidas com base na humanização e empatia. Sempre com o propósito da qualidade de vida, do estado de saúde, nem sempre curando, mas cuidando e aliviando o sofrimento dos grupos e pessoas assistidas.

REFERÊNCIAS

BACKES, Dirce Stein et al. Internacionalização como desafio ao impacto da globalização: contribuições da enfermagem. In: *Revista Escola de Enfermagem*. USP. São Paulo, v. 48, n. 5, p. 772-777, Oct. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000500001>. Acesso em 15 dez. 2020.

BAUMAN, Z. *Danos colaterais: desigualdades sociais numa era global*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BREDA, Karen Lucas; WRIGHT, Maria da Glória Miotto. Aprimorando o conhecimento de enfermagem através da colaboração internacional democrática. In: *Texto contexto – Enfermagem*. Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 592-598, setembro de 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072011000300022>. Acesso em: 02 fev. 2021.

BUSSINGUER, Elda. Enfermeiros: de desvalorizados a protagonistas da luta contra o coronavírus. *A Gazeta*. 2020. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/colunas/eldabussinguer/enfermeiros-de-desvalorizados-aprotagonistas-da-luta-contra-o-coronavirus-0420>. Acesso em: 01 fev. 2021.

CARVALHO, Vilma de. Globalización y competitividad: contexto desafiante para la formación de enfermería. In: *Escola Anna Nery – Revista de Enfermagem*. Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, pág. 171-179, março de 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-81452011000100024>. Acesso em: 01 dez. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM (COFEN). Resolução COFEN nº 564, de 6 de novembro de 2017. Aprova a reformulação do Código de Ética dos profissionais de enfermagem. *Diário Oficial da União* 2017; 6 dez. Disponível em: <https://www.cofen.gov.br/resolucao->

cofen-no-05542017_53838.html. Acesso em: 02 fev. 2021.

FORTES, Paulo Antônio de Carvalho; RIBEIRO, Helena. Saúde Global em tempos de globalização. *In: Saúde Soc.* São Paulo, v. 23, n. 2, pág. 366-375, junho de 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902014000200002>. Acesso em: 02 dez. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

LENARDT, Maria Helena; MAIA, Elis Rejane da. Enfermagem e globalização: a intercessão do solidário e o interdisciplinar. *In: Cogitare Enfermagem*, [S.l.], v. 3, n. 1, 1998. ISSN 2176-9133. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/44306>. Acesso em: 02 jan. 2021.

MALVAREZ, Silvina. El reto de cuidar em um mundo globalizado. *In: Texto contexto – Enfermagem*. Florianópolis, v. 16, n. 3, pág. 520-530, setembro de 2007. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072007000300019>. Acesso em: 02 dez. 2020.

MAYA, Ángela María Salazar. Tendencias internacionales del cuidado de Enfermería. *In: Investir. educ. enferm.* Medellín, v. 29, n. 2, pág. 294-304, julho de 2011. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072011000200014 Acesso em: 06 dez. 2020

PINHEIRO, G.M.L. *et al.* Globalización y proceso de trabajo en salud: el desafío de la interdisciplinaridad. *In: Enferm. glob.*, Murcia. n. 20, out. 2010. Disponível em: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412010000300020 Acesso em: 03 dez. 2020.

OLIVEIRA, Maria Amélia de Campos *et al.* Globalização e saúde: desafios para a enfermagem em saúde coletiva no limiar do terceiro milênio. *In: Saúde soc.* São Paulo, v. 7, n. 2, p. 3-18, Dez. 1998. Disponível em: <https://>

doi.org/10.1590/S0104-12901998000200002. Acesso em: 05 dez. 2020.

PRETO, Vivian Aline *et al.* Refletindo sobre as contribuições da enfermagem para a saúde global. *In: Revista Gaúcha de Enfermagem*. Porto Alegre, v. 36, n. spe, p. 267-270, 2015. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2015.esp.56643>. Acesso em: 05 nov. 2020.

SILVA, Alcione Leite da. A enfermagem na era da globalização: desafios para o século XXI. *In: Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 16, n. 4, pág. 787-790, agosto de 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-11692008000400021>. Acesso em: 02 fev. 2021.

VALADARES, Glaucia Valente; VIANA, Ligia de Oliveira. A globalização, as formas de organização do trabalho e a enfermagem. *In: Escola Anna Nery - Revista de Enfermagem*. Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 116-123, Abr. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=127720494015>. Acesso em: 02 fev. 2021

VENTURA, Carla Aparecida Arena *et al.* Competências em saúde global na visão de docentes de enfermagem de instituições de ensino superior brasileiras. *In: Revista Latino-Americana de Enfermagem*. Ribeirão Preto, v. 22, n. 2, p. 179-186, Abr. 2014. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/0104-1169.2996.2400>. Acesso em: 02 jan. 2021.

YANEZ, Débora Milena Alvarez. Enfermería en América Latina: una mirada al horizonte. *In: Av. Enfermagem*. Bogotá, v. 33, n. 2, pág. 295-305, maio de 2015. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.15446/av.enferm.v33n2.37032>. Acesso em: 20 jan.2021.

AUTHORS 'BIOGRAPHY/ BIOGRAFIA DOS AUTORES



Henrique de Godoy Alvim

- Earned his Law degree (Bachelor of Juridical Science) from the Methodist University of Piracicaba. He also earned his Master's in Counseling with an emphasis in Student Affairs from Youngstown State University and a Ph.D. in Cultural Foundations of Education with an emphasis in Philosophy of Education from Kent State University. Prior to becoming a full-time graduate faculty, his practice with college students were in the context of multicultural development, academic advising, leadership development, residence life, and judicial affairs, during which he also taught both undergraduate and graduate students. He currently serves as Interim Program Chair for the Counseling and Human Development Program at Walsh University (North Canton, Ohio), where he has been teaching since 2014. Dr. Alvim's research interests include diversity and multiculturalism, with a focus on religious convictions in pluralistic educational contexts (i.e., public higher education); Christian scholarship, particularly as it pertains to the integration of faith and learning; teaching and learning in the context of conversations and dialogue; and globalization and internationalization of higher education. E-mail: halvim@walsh.edu

- Graduado em Direito (Bacharel em Ciências Jurídicas) pela Universidade Metodista de Piracicaba. Ele também obteve seu mestrado em "Counseling" com ênfase no Ensino Superior pela

Youngstown State University (Ohio, EUA) e seu doutorado em Fundamentos Culturais da Educação com ênfase em Filosofia da Educação pela Kent State University (Ohio, EUA). Antes de se voltar à docência em tempo integral na pós-graduação, sua prática com estudantes universitários e na gestão do ensino superior norteamericano se deu no contexto de vários programas extracurriculares: desenvolvimento multicultural, desenvolvimento de liderança, etc. Durante esse tempo em sua carreira, ele também lecionou e trabalhou com alunos da graduação e pós-graduação. Atualmente, ele é Coordenador Interino do Programa em “Counseling and Human Development” na Walsh University (Ohio, EUA), onde atua desde 2014. Os interesses de pesquisa do Dr. Alvim incluem diversidade e multiculturalismo, com foco em convicções religiosas em contextos educacionais pluralistas (principalmente no ensino superior público); a integração da fé com a aprendizagem; ensino-aprendizagem no contexto de conversas e diálogos; e a globalização e internacionalização do ensino superior. E-mail: halvim@walsh.edu



Denis Katusiime

• Dr. Denis Katusiime has a degree of Philosophy (Bachelors in Philosophy) from the Pontifical University of St. Thomas Aquinas, Angelicum in Rome. He later earned a Licentiate Degree in Philosophical Anthropology from the same university. Denis holds a Ph.D. in Cultural Foundations of Education with particular emphasis in Comparative and International Education from Kent State University in the United States. Denis has taught interdisciplinary courses (Developing Critical Thinking Skills, Ethics and Human Rights, Fundamentals of Philosophy, and Comparative

Cultures) at University of Kisubi, in his native country, Uganda, for more than a decade. In addition, he has even held the position of Head of Interdisciplinary Courses in the University for three years before going for his graduate studies in the United States. For the last six years, Denis has taught Teaching and Learning, Psychology of Learning, and Philosophy of Education at the graduate level with the Faculty of Education. His research interests are oriented toward understanding the nature of developmental education using the human development capability approach (HDCA) framework, the role of aspirations in the human development of rural populations, and the internationalization of TVET higher education for global human development.

- Dr. Denis Katusiime é formado em Filosofia pela Pontifícia Universidade de São Tomás de Aquino, Angelicum, em Roma. Mais tarde, ele obteve um diploma de Licenciatura em Antropologia Filosófica na mesma universidade. Denis é doutor em Fundamentos Culturais da Educação com ênfase em Educação Comparada e Internacional pela Kent State University (Ohio, EUA). Denis ministrou cursos interdisciplinares (Desenvolvimento de Habilidades em Pensamento Crítico, Ética e Direitos Humanos, Fundamentos da Filosofia, bem como Culturas Comparativas) na Universidade de Kisubi, em seu país natal, Uganda (África), por mais de uma década. Além disso, ele já ocupou o cargo de Diretor de Cursos Interdisciplinares na Universidade por três anos antes de sua ida aos EUA para os seus estudos na Pós-Graduação. Nos últimos seis anos, Denis tem lecionado Ensino e Aprendizagem, Psicologia da Aprendizagem e Filosofia da Educação na pós-graduação oferecida pela Faculdade de Educação em sua instituição. Seus interesses de pesquisa são orientados à compreensão da natureza da educação com base no desenvolvimento utilizando-se da estrutura da abordagem da capacidade do desenvolvimento humano (Human Development

Capabilities Approach), o papel das aspirações no desenvolvimento humano das populações rurais bem como a internacionalização da educação superior da TVET para o desenvolvimento humano global.



Eric Hayden

- Dr. Eric Hayden is a psychologist and holds a PhD from Kent State University (Ohio, USA). He is also a Certified Professional Photographer and member of the Professional Photographers of America and Professional Photographers of Northeast Ohio.

- O Dr. Eric Hayden é psicólogo e possui PhD pela Kent State University (Ohio, EUA). Ele também é Fotógrafo Profissional Certificado e membro dos Fotógrafos Profissionais da América e Fotógrafos Profissionais do Nordeste de Ohio.



Milene Bartolomei Silva

Professora Doutora, do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. É Diretora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul FAED/UFMS. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Desenvolvimento Humano e Inclusão (GEPEDHI/CNPq). Professora do curso de Pós-Graduação em Saúde e Desenvolvimento da Região Centro Oeste da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Representante do Grupo Gestor do Fórum de Educação Infantil de Mato Grosso do Sul (FORUMIEMS). E-mail: milene.silva@ufms.br

• Dr. Silva is a professor within the Pedagogy Program in the College of Education of the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), where she also serves as Director of the Faculty of Education (FAED/UFMS). She coordinates the Study and Research Group on Education, Human Development and Inclusion (GEPEDHI/CNPq). Dr. Silva teaches the graduate course in Health and Development of the Midwest Region of the Federal University of Mato Grosso do Sul and serves as representative of the Management Group of the Child Education Forum of Mato Grosso do Sul (FORUMIEMS). Email: milene.silva@ufms.br



Ordália Alves de Almeida

• Professora Titular, aposentada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos/SP. Pós-doutora na área da Sociologia da Infância, no Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho, Braga/Portugal. Membro da Rede Nacional da Primeira Infância (RNPI). Bacharel em Direito pela Faculdade Estácio de Sá - CG/MS. Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Estadual de Educação-MS. Professora do Curso de Direito da Faculdade Insted (Campo Grande/MS).

• Full Professor, retired from the Federal University of Mato Grosso do Sul. Ph.D. in Education from the Federal University of São Carlos (state of São Paulo, Brazil). Post-Doctorate in the area of Sociology of Childhood from the Institute for Child Studies at the University of Minho, Braga (Portugal). Member of the National Early Childhood Network (RNPI). Bachelor in Law from the Faculdade Estácio de Sá (Campo Grande, state of Mato Grosso do Sul, Brazil). President of

the Higher Education Chamber of the State Council of Education (Mato Grosso do Sul). Law School professor at Faculdade Insted (Campo Grande, Mato Grosso do Sul).



Iandara Schetttert Silva

• Médica Veterinária pela Universidade Federal de Santa Maria (1992), mestrado em Cirurgia Veterinária pela Universidade Federal de Santa Maria (1995) e Doutorado em Técnica Operatória e Cirurgia Experimental pela Universidade Federal de São Paulo (1999). É professora na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na Faculdade de Medicina, no Programa de Pós-graduação em Saúde e Desenvolvimento na Região Centro-Oeste, atuando como docente permanente, orientadora de Mestrado e Doutorado e pesquisadora. É coordenadora do Laboratório Modelos Experimentais de Doença. Tem experiência na área Multi/Interdisciplinar, com ênfase em Modelos Experimentais de Doença e Carcinogênese Experimental e Estudos do Câncer na Região Centro-Oeste e Ensaios pré-clínicos para validação de tecnologia assistiva e engenharia biomédica. Bolsista Visitante Sênior na Walsh University (USA) pelo Capes PrInt. É coordenadora do grupo de pesquisa no CNPq de Modelo Experimental de Doenças. E-mail: iandara.schetttert@ufms.br

• Veterinarian with a degree from the Federal University of Santa Maria (1992), a master's degree in Veterinary Surgery through the Federal University of Santa Maria (1995), and Doctorate of Science in Operative Technique and Experimental Surgery through the Federal University of São Paulo, Brazil (1999). Dr. Silva is a Professor at the Federal University of Mato Grosso do Sul at the College of

Medicine within the Graduate Program in Health and Development of the Midwest Region. She serves as faculty advisor for master's and doctoral students. She is a researcher and the Coordinator of the Laboratory of Experimental Disease Models. Her experience is in the Multi/Interdisciplinary area, with emphasis on Experimental Models of Disease and Experimental Carcinogenesis and Cancer Studies in the Midwest Region and Pre-clinical trials for validation of assistive technology and biomedical engineering. Dr. Silva was a Senior Visiting Scholar at Walsh University (Ohio, USA) through Capes PrInt from November 2019 thru March 2020. She coordinates the CNPq research group for the Experimental Model of Diseases. E-mail: iandara.schettert@ufms.br



Ady Faria da Silva

- Advogado, graduado em direito pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Especialista em direito Constitucional. Mestrando e doutorando pela Universidade de Buenos Aires – UBA. Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Saúde e Desenvolvimento na Região Centro-Oeste da UFMS.

- Attorney at Law. Earned his Law degree from Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Specialist in Constitutional Law. Graduate student at the Universidad de Buenos Aires (UBA). Master's student with the Graduate Program in Health and Development of the Midwest Region of the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), Brazil.



Graciele da Silva:

- Graduada em direito pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Especialista em Direito Civil e Processo Civil pela UCDB. Especialista em Direito Penal e Processo Penal pela UCDB. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Saúde e Desenvolvimento na Região Centro-Oeste da UFMS. Bolsista (CAPES).

- Earned her Law degree from Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Specialist in Civil Law and Civil Procedure Law through UCDB. Specialist in Criminal Law and Criminal Procedure Law through UCDB. Master's student with the Graduate Program in Health and Development in the Midwest Region at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), Brazil. Recipient of the CAPES Scholarship.



Guilherme Afonso Bento Mello

- Graduado em Engenharia Mecatrônica (2008), possui mestrado em Engenharia Elétrica (2011). Atualmente é doutorando do programa de pós-graduação em Saúde e Desenvolvimento na Região Centro-Oeste da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pós-graduando do Programa de Pós-Graduação Latu Sensu em Docência para Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Espírito Santo e professor do Centro de Educação Profissional Ezequiel Ferreira Lima.

- Bachelor in Mechatronics Engineering (2008) and Master's degree in Electrical Engineering (2011). He is currently a doctoral student in the graduate program in Health and Development in the Midwest Region of the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), Brazil. Graduate student specializing in Teaching for Professional and Technological Education at the Federal Institute of Espírito Santo. Guilherme is also a faculty member at the Professional Education Center Ezequiel Ferreira Lima (Campo Grande, state of Mato Grosso do Sul).



Luiz Fernando Delboni Lomba

- Graduado em Sistemas de Informação pela Universidade Estadual do Norte do Paraná, possui especialização em Gestão de Negócios (Universidade do Norte do Paraná) e Gestão Educacional (Universidade Estadual de Ponta Grossa). É mestre em Computação Aplicada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e doutorando do programa de pós-graduação em Saúde e Desenvolvimento na Região Centro-Oeste da UFMS. Professor efetivo do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) desde 2010.

- Bachelor in Information Systems through the State University of Northern Paraná, with specialization in Business Management (University of Northern Paraná) and Educational Management (State University of Ponta Grossa). He holds a Master's degree in Applied Computing from the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS) and is currently pursuing his doctoral studies in the graduate program in Health and Development in the Midwest Region at UFMS. He has served as a faculty member at the Federal Institute of Mato Grosso do Sul (IFMS) since 2010.



Ellen Priscile Xandu Kaster Franco

- Mestranda no Programa de Pós-graduação em Saúde e Desenvolvimento Regional do Centro-Oeste da UFMS; pós-graduada em Direito constitucional pela Associação Brasileira de Direito Constitucional (ABDConst); pós-graduada (lato sensu) pela Escola da Magistratura do Paraná; juíza de direito no Tribunal de Justiça do Estado do Mato Grosso do Sul.

- Master's student in the Graduate Program in Health and Regional Development in the Midwest at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS). She holds a graduate degree in Constitutional Law from the Brazilian Association of Constitutional Law (ABDConst) and a graduate degree from the School of Magistrates of Paraná. She serves as a Judge within the Court of Justice of the State of Mato Grosso do Sul (Brazil).



Michel Canuto de Sena

- Graduado em Direito pela Faculdade de Mato Grosso do Sul (FACSUL), especialista em direito (Universidade Católica Dom Bosco, UCDB), mestre (UFMS), doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Saúde e Desenvolvimento na Região Centro-Oeste da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Bolsista CAPES.

- Bachelor's in Law (Faculdade de Mato Grosso do Sul, FACSUL), specialist in Law (Universidade Católica Dom Bosco, UCDB),

Master's degree (UFMS). Michel is a doctoral student with the Graduate Program in Health and Development in the Midwest Region at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS). Recipient of the CAPES Scholarship.



Paulo Roberto de Oliveira Haidamus

• Professor Titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) (2017). Professor Visitante (2019-2021) e pesquisador do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Saúde e Desenvolvimento na Região Centro-Oeste (PPGSD), da Faculdade de Medicina (FAMED), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Atua nas áreas de ensino, extensão e pesquisa em Saúde, Bioética, Biodireito, Ética Científica e Espiritualidade e Ciência, com ênfase na interdisciplinaridade da investigação qualitativa.

• Full Professor at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS) (2017). Visiting Researcher (2019-2021) and permanent researcher at the Stricto Sensu Graduate Program in Health and Development in the Midwest Region (PPGSD), College of Medicine (FAMED), Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS). His work is in the areas of teaching, extension, and research in Health, Bioethics, Biology, Scientific Ethics, and Spirituality and Science, with an emphasis on the interdisciplinarity of qualitative research.



Pablo Silva de Lima

- Psicólogo Clínico, graduado (bacharelado e licenciatura) pela Universidade Anhanguera - Uniderp (2018). Especialista em Avaliação Psicológica pelo IPOG (Instituto de Pós-graduação em Campo Grande-MS 2021). Mestrando do Programa de Pós-graduação em Saúde e Desenvolvimento na Região Centro-

Oeste, da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, pós-graduando em Neuropsicologia, ofertado pela Divisão de Clínica Neurológica do Instituto Central do Hospital das Clínicas, da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP). Psicoterapeuta em Orientação Psicanalítica (crianças, adolescentes, adultos e idosos), Psicodiagnóstico, Avaliação Psicológica e Neuropsicológica, monitoria em aplicação e correção de testes psicológicos e neuropsicológicos e na elaboração de laudos.

- Clinical Psychologist. Earned his Bachelor's degree from Universidade Anhanguera - Uniderp (2018). Specialist in Psychological Assessment by IPOG (Postgraduate Institute in Campo Grande, State of Mato Grosso do Sul, 2021). Master's student of the Graduate Program in Health and Development in the Midwest Region, College of Medicine at the Federal University of Mato Grosso do Sul. Graduate student (specialist) in Neuropsychology with the Division of Neurological Clinic at Instituto Central do Hospital das Clínicas, College of Medicine, University of São Paulo (FMUSP). Psychotherapist in Psychoanalytic Orientation (children, adolescents, adults and the elderly), Psychodiagnosis, Psychological and Neuropsychological Assessment, monitoring in the application and correction of psychological and neuropsychological tests and in the preparation of reports.



Pâmela Henrique Silva

- Graduada em Medicina Veterinária pela Universidade Anhanguera-Uniderp. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Saúde e Desenvolvimento na Região Centro-Oeste pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

• Veterinarian with a degree from the Anhanguera-Uniderp University. Master's student with the Graduate Program in Health and Development in the Midwest Region at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS).



Patrícia Henrique Silva

- Graduada em Fisioterapia pela Universidade Anhanguera-Uniderp. Especialista em Reabilitação Aplicada ao Esporte pela Universidade Federal de São Paulo. Formação em Osteopatia pelo Instituto Docusse de Osteopatia e Terapia Manual. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Saúde

e Desenvolvimento na Região Centro-Oeste pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Docente do Curso de Fisioterapia da Universidade Uniderp. Fisioterapeuta da Clínica Espaço Postural em Campo Grande, MS.

• Physical therapist, having earned her degree from Anhanguera-Uniderp University. Specialist in Rehabilitation Applied to Sports through the Federal University of São Paulo. Training in Osteopathy with the Docusse Institute of Osteopathy and Manual Therapy.

Master's student of the Graduate Program in Health and Development in the Midwest Region at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS). She serves as a faculty member at the Physical Therapy program at Uniderp University. She works as a physical therapist at Clínica Espaço Postural in Campo Grande, state of Mato Grosso do Sul, Brazil.



Wilson João Bittencourt Bellincanta

- Cirurgião Dentista (2003) pela Uniderp (Campo Grande, MS). Especialista em Ortodontia (2009) pela Ciodonto (Mato Grosso). Especialista em Gestão Ambiental (2014) pela Uniderp (MS). Especialista em Gestão Urbana e Sustentabilidade (2021) pela UNYLEYA. Mestrando em Saúde e Desenvolvimento na Região Centro-oeste / FAMED / UFMS.

- Dental Surgeon (2003), having earned his degree through Uniderp (Campo Grande, state of Mato Grosso do Sul). Specialist in Orthodontics (2009) through Ciodonto (state of Mato Grosso). Specialist in Environmental Management (2014) through Uniderp (MS) and Specialist in Urban Management and Sustainability (2021) through UNYLEYA. Master's student in Health and Development in the Midwest, College of Medicine at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS).



Alexandra Maria Almeida Carvalho

- Graduada em Engenharia Civil pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1992), mestrado em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Uberlândia (1995) e doutorado em Biosystems Eng. and Environmental Science - The University of Tennessee, EUA (2001). Professora Assistente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, junto ao Programa de Pós-Graduação em Saúde e Desenvolvimento na Região Centro Oeste. Atualmente desenvolve projetos em saúde ambiental, saúde do trabalhador e avaliação de serviços de saúde.

- Completed her undergraduate degree in Civil Engineering from Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1992), master's degree in Electrical Engineering from Universidade Federal de Uberlândia (1995), and doctorate degree in Biosystems Engineering and Environmental Science from The University of Tennessee, USA (2001). Assistant Professor at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS) with the Graduate Program in Health and Development in the Midwest Region. She currently develops projects in environmental health, occupational health, and health service evaluation.



Teresa Cristina Abranches Rosa

- Possui graduação em Nutrição pela Universidade Federal de Viçosa (2008) e mestrado em Saúde e Desenvolvimento na Região Centro-Oeste pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2014). Atualmente é

nutricionista da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Tem experiência na área de Nutrição, com ênfase em nutrição clínica, atuando principalmente nos seguintes temas: nutrição enteral, terapia nutricional, indicadores de qualidade em assistência à saúde, nutrição em pediatria e terapia intensiva.

- Completed her undergraduate degree in Nutrition from the Federal University of Viçosa (2008) and her master's degree in Health and Development in the Midwest Region from the Federal University of Mato Grosso do Sul (2014). Currently, she is a nutritionist at the Federal University of Mato Grosso do Sul. She has experience in the field of Nutrition, with an emphasis on clinical nutrition, working mainly on the following topics: enteral nutrition, nutritional therapy, quality indicators in health care, nutrition in pediatrics, and intensive therapy.



Isabela Furtado

- Isabela possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), mestrado em Saúde e Desenvolvimento na Região Centro-Oeste (UFMS). É bióloga com experiência em Biologia Molecular. Atualmente doutoranda pela Pós-Graduação Saúde e Desenvolvimento na Região Centro-Oeste (UFMS).

- Isabela's undergraduate degree is in Biological Sciences from the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS) and her master's degree is in Health and Development in the Midwest Region (UFMS). She is a biologist with experience in Molecular Biology. Currently, she is a doctoral student with the Graduate Health and Development in the Midwest Region at UFMS.



Durval Batista Palhares

• Dr. Palhares é formado em medicina pela Universidade Federal do Paraná (1975), residência médica em pediatria pela mesma universidade. Fez Mestrado (1984) e Doutorado (1988) pela Faculdade de Medicina da USP - Ribeirão Preto. Pós-Doutorado (Neonatologia), no Rainbow Babies & Children's Hospital (Case Western Reserve University em Cleveland, Ohio, EUA). É neonatologista, intensivista. Orienta mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Saúde e Desenvolvimento na Região Centro-Oeste (UFMS).

• Dr. Palhares holds a medical degree from the Federal University of Paraná (1975), medical residency in pediatrics from the same university. He earned his Master's (1984) and Doctoral (1988) degrees from the Medical School at the University of São Paulo (USP) in Ribeirão Preto, state of São Paulo, Brazil. He completed his Postdoctoral (Neonatology) at Rainbow Babies & Children's Hospital through Case Western Reserve University (Ohio, USA). He is a neonatologist, an intensivist. He supervises master's and doctoral students in the Graduate Program in Health and Development in the Midwest Region (UFMS).



Renato Sarmento dos Reis Moreno

- Renato é graduado em Enfermagem pelo Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN). Mestre em Ensino em Saúde pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS. Especialista em Atenção Básica em Saúde da Família pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Especialista em Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Enfermeiro assistencialista no Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados (HU/UFGD/EBSERH). Doutorando e pesquisador na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

- Renato has a degree in Nursing from the University Center of Grande Dourados (UNIGRAN). He holds a Master's in Health Education from the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS). He is a specialist in Primary Care in Family Health from the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS) and a specialist in Management of Work and Health Education through the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN). He serves as assistant nurse at the University Hospital of the Federal University of Grande Dourados (HU/UFGD/EBSERH) and is a doctoral student and researcher at the College of Medicine, Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS).

Este livro foi editorado com as fontes Crimson Text e Montserrat.
Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>



ISBN 978-65-89995-49-4



9 786589 995494

 editora
UFMS