

GESTALT-TERAPIA, EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE: ensaio para uma pedagogia da equidade de gênero

GESTALT THERAPY, EDUCATION AND SUSTAINABILITY:
essay for a pedagogy of gender equity

José Ricardo de Sousa Santana ⁱ

Glauberto da Silva Quirino ⁱⁱ

RESUMO: Este artigo apresenta uma pesquisa bibliográfica que discute as possibilidades de articulação entre a Gestalt-terapia, a educação e a sustentabilidade como fundamentos para promover uma pedagogia voltada à equidade de gênero. A partir de uma análise gestáltica, examina-se como o agir sustentável e a cultura de paz podem se inter-relacionar na construção de uma educação crítica, dialógica e transformadora. O trabalho estrutura-se em torno de eixos temáticos que envolvem as relações de gênero na escola, os princípios da educação sustentável e a contribuição da abordagem gestáltica para o desenvolvimento integral do sujeito. A pesquisa fundamenta-se em referências teóricas publicadas em livros e periódicos científicos nacionais, com ênfase na ecopedagogia e na psicologia humanista. Conclui-se que educar para a equidade de gênero e para o bem viver pressupõe práticas educativas que integrem cuidado, diálogo e consciência ecológica, promovendo uma formação comprometida com a dignidade humana e a justiça social.

Palavras-chave: Gênero. Sustentabilidade. Gestalt-terapia. Educação. Cultura de paz.

ABSTRACT: This article is about a bibliographical research about how it is possible to promote a link between Gestalt therapy, Education and Sustainability. Based on a gestalt analysis on the interlocution of the themes of sustainable action and the culture of peace in order to provide an essay on education for gender equity. The purpose of this paper is to discuss the promotion of a dialectic attitude between sustainable action and the culture of peace by providing education for gender equity in school. The work is

structured in themes that permeate education, sustainability and gender relations in school, in order to understand a articulation between these concepts reflecting under education for gender equity. A survey of theoretical references and publications arranged in magazines and electronic journals was carried out to gather more information about the research problem. This research articulates gestalt-therapy an approach of humanistic psychology, being used as a bias of analysis and understanding of the themes. It has relevance because it deals with subjects so little discussed although it is not known the impossibility of articulating them, it is probable that this articulation provokes other researches to substantiate what has already been observed in this work. It is concluded that in addition to making the subjects discussed in this literature review better known, overcoming the scarcity of research on sustainable education and the perspective of gender equality, perhaps the main reflection that results from this articulation is that in educating a being, this action has already consolidated an education for the integral being and is in agreement with the proposal of sustainable education that values for the well-living.

Keywords: Gender. Sustainability. Gestalt therapy. Childhood. School.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresenta uma discussão sobre educação e sustentabilidade articulada ao conceito de gênero sob a perspectiva da Gestalt-terapia. A diversidade de gênero sempre esteve presente na escola, mesmo que historicamente negligenciada ou silenciada por discursos normativos e estruturas de poder. Estes sujeitos, muitas vezes invisibilizados, merecem atenção e escuta qualificada por parte das instituições educativas (Louro, 2008).

O objetivo deste trabalho é analisar, sob uma lente gestáltica, como as questões de gênero podem ser compreendidas dentro de uma proposta de educação sustentável e de cultura de paz, priorizando relações dialógicas e intersubjetivas no contexto escolar. Tal abordagem visa ampliar a consciência sobre o respeito mútuo como fundamento essencial para práticas educativas transformadoras.

A articulação entre sustentabilidade e relações de gênero, mediada pela Gestalt-terapia, ainda é incipiente na produção acadêmica. A proposta deste estudo emerge como resposta teórica e política às urgências impostas por cenários históricos e socioculturais de exclusão. São mobilizadas como fundamentação a teoria do self, desenvolvida por Perls, Hefferline e Goodman (1997), os princípios da ecopedagogia (Gadotti, 2008) e os estudos sobre cultura de paz e desnaturalização da violência (Nascimento, 2009).

A concepção de desenvolvimento sustentável promovida pela ONU (1979) propõe uma abordagem integral que incorpora dimensões culturais, éticas, políticas e sociais. No entanto, seu uso reducionista tem sido criticado, gerando ambiguidade conceitual (Gadotti, 2008).

Para além do discurso ambientalista, a sustentabilidade envolve a harmonia entre o ser humano, a coletividade e o planeta. Sua concretização depende de uma educação que promova a formação da consciência ecológica e da ética do cuidado (Gadotti, 2008).

Pensar uma educação centrada na Carta da Terra (2005) e na Pedagogia da Terra (Gadotti, 2001) permite refletir sobre a dialética entre o agir sustentável e a cultura de paz à luz da Gestalt-terapia. Pergunta-se: como construir ensaios educacionais que entrelacem essas dimensões em favor da equidade de gênero nas escolas?

A escassez de publicações que articulam Gestalt-terapia, sustentabilidade e gênero ressalta a importância desta investigação. A educação para a paz, almejada pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 (ONU, 2016), impõe a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a superação das crises civilizatórias e com a construção de um projeto educativo voltado ao bem viver.

Ao promover o respeito à diversidade desde a infância, uma educação voltada à sustentabilidade e à equidade de gênero pode contribuir para romper com estruturas de dominação e naturalização da violência. A relevância desta pesquisa reside, portanto, em propor práticas educativas que fortaleçam a cultura de paz e a justiça social no ambiente escolar.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este estudo configura-se como uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa e caráter analítico-descritivo. O percurso metodológico baseou-se em levantamento e análise de referências teóricas publicadas em livros, artigos científicos e periódicos eletrônicos, com ênfase nas áreas da Psicologia, Educação, Gênero e Sustentabilidade.

A opção pela abordagem qualitativa parte da compreensão de que os fenômenos educacionais e subjetivos requerem métodos interpretativos voltados à análise dos sentidos atribuídos pelos sujeitos e das construções sociais envolvidas (Goldenberg, 1997). Nesse sentido, a pesquisa mobiliza a Gestalt-terapia como referencial teórico-metodológico, assumindo sua perspectiva holística e fenomenológica para interpretar as relações entre educação, sustentabilidade e gênero.

Foram utilizados como bases de dados os portais PePSIC, SciELO, Google Acadêmico e outras bibliotecas digitais, buscando-se por textos em língua portuguesa, publicados em periódicos com reconhecida relevância científica. Como critérios de inclusão, selecionaram-se materiais que tratassem da interseção entre os temas centrais da pesquisa, com fundamentação teórica consistente. Excluíram-se publicações que reproduzissem discursos preconceituosos ou desrespeitosos quanto às diversidades de gênero e sexualidade.

A coleta de dados bibliográficos e a sistematização dos materiais ocorreram entre outubro e janeiro, durante o período de finalização do curso de especialização em Psicologia Aplicada à Educação, o que permitiu aprofundar o diálogo entre teoria e prática docente no contexto educacional. A análise dos dados foi orientada pela compreensão dialógica da realidade, considerando a complexidade dos fenômenos e as múltiplas dimensões que os atravessam.

3 A DIALÉTICA DO AGIR SUSTENTÁVEL E DA CULTURA DE PAZ: tecendo ensaios educacionais

A sustentabilidade é o equilíbrio dinâmico do ser com o outro e com o meio ambiente, ou seja, é buscar alcançar o sonho de bem viver; de adquirir a harmonia entre os diferentes (Gadotti, 2008). Segundo Bursztyn (2001, p.109) sobre educação de massa como necessidade dos dias de hoje, preparar as crianças e os jovens, hoje, significa construir as condições de um futuro sem exclusão social amanhã. Porém, transmitir conhecimento é pouco: a grande questão é operacionalizar informações “numa direção ética e solidária”.

Frisa-se que ao longo da história outros encontros e conferências mundiais aconteceram com o propósito de debater a sustentabilidade. Destaca-se que em 2002, as Nações Unidas lançaram a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (período de 2005 à 2014), pensar a educação como agente de mudança e formação cidadã, uma educação para o desenvolvimento sustentável, pode ser uma possibilidade de agir neste contexto de conflito e caos do planeta e do bem viver (Gadotti, 2008).

O conflito pode se apresentar em toda e qualquer dimensão ou esfera que envolvam pessoas. Logo, dessa maneira é possível arriscar que sustentabilidade significa uma nova maneira igualitária, um modo livre, ajustado, inclusivo e solidário, na qual os integrantes em comunidade se unem e constroem seu mundo e contexto social, ao mesmo tempo em que resgatam, lutam e transformam sustentavelmente os ambientes naturais cruciais para a sua sobrevivência e o conviver (Brandão, 2008).

No dia 1º de janeiro de 2016, entrou em vigor a resolução intitulada “Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável”, da Organização das Nações Unidas, que contém 17 eixos com objetivos a serem alcançados e foi aprovada por 193 líderes de estado que se comprometem a cumprir-la pelo bem comum do planeta adotando um modo de vida sustentável. O eixo 4º fala da educação de qualidade com propostas tais como, por exemplo, “construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e à igualdade de gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos”. O eixo 5º trata sobre a igualdade de gênero, contém metas para diminuir a discriminação e violência contra mulheres, e ações que visam o empoderamento como uma legislação que respeite a igualdade de gênero (ONU, 2016).

De acordo com Nascimento (2009), a tarefa de desnaturalização dos conceitos de paz e de violência e, consequentemente, a implementação da cultura de paz, é um trabalho que segue o

caminho educativo, devendo passar necessariamente pela escola. O intuito desta pesquisa é compreender a possibilidade de criar formas de promover uma dialética entre o agir sustentável e a cultura de paz tecendo uma educação para equidade de gênero nas escolas. A discussão de gênero e diversidade sexual, institucionalmente, como elemento da prática pedagógica na escola está amparada nos Parâmetro Curricular Nacional (Pcn) para Temas Transversais, especificamente no fascículo dedicado à orientação sexual, sendo que neste sentido torna-se mais urgente a necessidade da problematização das recorrências de homofobia a fim de conscientizar alunos, professores e toda a comunidade escolar em geral sobre a desnaturalização da violência de gênero no espaço escolar, bem como o exercício de uma cultura de paz.

No entanto é necessário discutir um agir sustentável na forma de se educar, ao retomar um trato igualitário entre a diversidade das identidades de gênero, para evitar que surjam dicotomias de papéis normativos concebidos no laço social e herdados culturalmente, em todas as ações que integram esses projetos, o que envolve aquilo que denominamos de ‘questões de gênero’. Educar para a sustentabilidade e para a cultura da paz pressupõe respeitar a diversidade dos sujeitos (Goellner, 2013).

O fulcro que sustenta as construções de papéis de gênero, ou seja, tudo o que é considerado mais adequado e recomendado para meninos (homens) e para meninas (mulheres) advém de processos socioculturais historicamente herdados antes mesmo do nascimento da criança. Escolher a cor, as roupas, os brinquedos, não pressupõe que esteja assegurando a identidade de gênero dos seus filhos. As “coisas” não possuem gênero. Estes comportamentos são resultantes das construções sociais. Do mesmo modo com expressões dirigidas na infância, na qual as crianças apenas introjetam, se consolidando até sobre o seu futuro, quando são projetadas perspectivas distintas e profissionais. Desse modo são inferidos discursos e lugares de predominância de homens e mulheres, respectivamente, o primeiro logo é orientado que tem responsabilidade de prover o sustento enquanto que a mulher fica restrita a cuidar dos filhos e da casa. Este processo de identificação dos sujeitos levando em consideração o sexo biológico está profundamente relacionado às questões de gênero, uma vez que se espera que uma menina seja feminina e um menino seja viril, masculino. Todas as questões voltadas para a violência de gênero advém desses determinismos que são usados para justificar atitudes masculinas em detrimento de atitudes femininas (Goellner, 2013).

Entende-se que ao mesmo tempo que é essencial pensar sobre a desnaturalização das “representações” de paz e violência, é concebível a possibilidade de que tais noções devem ser incluídas urgentemente num processo educativo, pois estes conceitos são aprendidos. Se ambos são passíveis de um processo de ensino e aprendizagem, não se justifica os educadores ainda não terem se apropriado destes conceitos. Tem que haver um processo de problematização por parte destes (Nascimento, 2009).

Portanto, nas afirmações de Matos & Nascimento (2006, p. 27), não se configura uma tarefa fácil esta reflexão. A desnaturalização dos conceitos de paz e violência requer esforço, tendo em vista o reforçamento de muitas práticas violentas e discursos disseminados em favor desta, em especial, os meios de comunicação que divulgam mais a violência que a paz, sendo que esta precisa ser ensinada e aprendida socialmente. É fundamental criarmos meios para que se concretize em ações: uma cultura de paz.

3.1 Mordaças invisíveis: apontamentos histórico-culturais sobre o discurso de gênero e sexualidade na escola

Na sociedade, a identidade de gênero está relacionada à discriminação e preconceito que sofrem os sujeitos que vivem diferentes identidades de gênero que incluem Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transgênero, Intersexuais, Assexuados - LGBTTQI. Neste dia estes sujeitos entraram na escola, alguns por falta de oportunidade e pela própria conjectura de marginalização e vulnerabilidade social, passaram apenas pela frente da escola. Entretanto crianças e jovens não podem ficar desconectados do sentimento de respeito e tolerância, porém está é uma discussão permanece velada. Conforme Louro (2008), como se uma espécie de camuflagem, tivesse o poder de torná-la invisível. Esta discussão parece ser intolerável, desconfortável e por isso estas pessoas encontram-se marginalizadas, a margem da sociedade, alguns movimentos sociais (o movimento feminista e os das minorias sexuais) compreenderam, desde logo, que o acesso e o controle dos espaços culturais, como a mídia, o cinema, a televisão, os jornais, os currículos das escolas e universidades, eram fundamentais.

Se faz necessário pensar na entrada pela porta da frente da escola de temas como “gênero e sexualidade”. Afinal de contas, o que promove tanta interpelação e dificuldade de tratar dos temas? Qual a significação, conceituação e como são abordados dentro da sala de aula, no universo escolar? Por que é necessário tratar de temas como estes dentro da instituição escolar? De acordo com César (2010) uma parte da sociedade brasileira reconhece a inserção de um lugar estabelecido para a sexualidade no interior da escola. Mas que lugar seria este? Se datarmos os últimos vinte anos, após o surgimento da epidemia de HIV/AIDS e o direcionamento dos olhares para a gravidez precoce em jovens em idade escolar é possível perceber que a sexualidade se consolida neste exato momento como um lugar de fala em torno da concepção que se tem de prevenção. Porém, muito antes de meados dos anos de 1990, colônias europeias espalhadas pelo mundo já exerciam preocupação sobre a temática nas escolas, mais especificamente no século XIX, quando as normatizações e formas metodológicas dos colégios regravam a vida e o corpo dos jovens e crianças.

O autor Michel Foucault (1984), descreve estes colégios europeus do século XVIII como uma verdadeira maquinaria em constante estado de alerta:

O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (...), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças” (Foucault, 1984, p. 30).

Belmino (2020) parafraseando Reich, “era a repressão da sexualidade o maior inimigo da harmonia social.” É na escola e com a mídia de massa, e não em casa ou em contato com os amigos, que a maioria dos nossos cidadãos de todas as classes aprende que a vida é, inevitavelmente, rotina, despersonalização e venalidade, que é melhor obedecer e calar-se, que não há espaço para a espontaneidade, a sexualidade aberta e liberdade de espírito. Formados nas escolas, se adaptam aos

mesmos postos de trabalho, à mesma cultura, e à mesma política. Esta é a educação, a deseducação, a adaptação às normas nacionais e o enrolamento em função das ‘necessidades nacionais’. (Goodman, 1964a, p. 23).

Logo as primeiras preocupações explícitas em relação à educação e sexualidade no Brasil tiveram um espaço nos anos vinte e trinta do século XX, momento em que a educação sexual já era uma preocupação da área da saúde adentrando o sistema educacional Brasileiro, havia um propósito claro, a higienização e um interesse moral, uma proposta de intensificar o sexo bem educado. Assim, relaciona-se o processo de escolarização e disciplinarização dos corpos de crianças e jovens no âmbito da educação voltada para a sexualidade ocupando um lugar privilegiado, dentro da escola desde muito cedo. Certamente houveram transformações que se sucederam ao longo do século XX, tanto a militância e o aumento dos movimentos pelos direitos civis, as lutas do movimento feminista, os movimentos GLBT's (Gays, Lésbicas, Transgêneros e Simpatizantes) afetaram e produziram ecos na escola. No fim dos anos 80, o auge da epidemia de HIV/AIDS representou outro impacto na educação, entendida como uma arma que poderia atingir a epidemia. Nos anos 90, a discussão de sexo seguro, DST's - Doenças Sexualmente Transmíssiveis e o alto índice de gravidez na adolescência, a partir desse momento as escolas Brasileiras adotaram a concepção de saúde e prevenção, o tema da prevenção se estabeleceu com programas que estabeleceram relação com outros temas como drogas e sexualidade. Na segunda metade do ano de 1990, o conjunto de reformas educacionais conduziram a produção de um documento importante os Parâmetros Curriculares - PCN's compreendidos como solução para os problemas educacionais do Brasil, ao mesmo tempo cumpriam com a Constituição de 1988 de temas oriundos dos movimentos sociais, tais como as questões étnico-raciais, o meio-ambiente, a educação sexual e as questões de gênero, esquecidas desde os projetos dos anos 70 (Cézar, 2010).

De acordo com Louro (2011) às práticas sexistas e heteronormativas ao longo da história foram e ainda representam as responsáveis por delimitar o que pertence ao menino e à menina, fortalecendo estereótipos e contribuindo para o enrijecimento da educação e da disseminação de um padrão heteronormativo com intuito de moldar as crianças de acordo com o gênero a que pertencem. Tais práticas são reforçadas dentro da instituição escolar, por exemplo, através da divisão de atividades, na formação de filas e nas escolhas dos brinquedos. É no momento que as crianças escolhem brinquedos que não são recomendados para seu gênero, como quando os meninos brincam de boneca ou as meninas preferem brincar de carrinho, que em ato, elas estão transgredindo. Como seria pensar um modelo educacional que respeitasse a diversidade de gênero e não fomentar ainda mais esses estereótipos? A educação para a sustentabilidade partindo do princípio de se educar respeitando harmonicamente a nossa casa, o nosso planeta, bem como o equilíbrio e o bem viver, seria uma forma criativa de olhar para a vida e de pensar educação com maior leveza.

3.2 Gestalt-terapia, educação e sustentabilidade, ensaios educacionais para a construção de um espaço escolar para equidade de gênero.

Dentre os fundadores da gestalt-terapia na figura de Fritz Perls e Paul Goodman, destaca-se a contribuição Goodman na construção da abordagem gestáltica, de acordo com Belmino (2016), em

uma carta escrita à próprio punho o mesmo deixa claro que se utiliza das leituras que tinha feito acerca do pragmatismo e fenomenologia (Dewey e Husserl) em articulação com as teses dos gestaltistas (psicólogos da gestalt principalmente de Goldstein) para construir as ideias apresentadas na obra Gestalt-Therapy.

Essas ideias serviram como ferramenta que possibilitou reler de modo criticamente a psicanálise, tal refinamento é apresentado na tese de Belmino (2016), “por que não dizer, ontológico da construção da Gestalt-terapia”. É possível perceber nas bases da gestalt-terapia uma teoria da experiência que investiga e procura compreender a natureza humana numa articulação dinâmica do organismo e o ambiente como um indiviso e sem síntese, o que se caracteriza previamente como uma investigação ontológica.

Sua visão sobre a educação, e nas leituras de Goodman, este enxerga no professor um forte papel político capaz de mobilizar, de incitar a produção da diferença e da mobilização social, o professor é catalisador desta transformação, ao mesmo tempo, aquele enquanto está como professor que cumpre seriamente a ordem e o determinismo institucional provavelmente seria um exemplo de mau professor. Em contraponto afirma que ser professor necessita obter a arte de provocar o diálogo socrático, ou seja, a finalidade não se resumiria a transmitir uma informação, mas obter informações como partes da natureza (humana) e da outra segunda natureza enquanto estudante, podendo usar de formas criativas de mobilizar este fazer (Goodman (1964) apud BELMINO, 2016) Desse modo Goodman propõe o olhar gestáltico para a educação que preserve a preocupação com a natureza humana e com a criação de espaços de variabilidade experiencial é o seu foco de trabalho.

Desde os primeiros escritos de Freire (2005) o mesmo cita esta preocupação cotidiana de que a autenticidade do homem depende de quanto se encontra integrado à realidade que vive. Acaba por viver uma vida inautêntica, distante criticamente da sua realidade, tal qual um estrangeiro de sua própria morada. E por fim resulta um ser alienado perante a própria cultura. A aprendizagem precisa se conectar à organicidade de homem integrado ao mundo. A ecopedagogia se propõe a realizar essa “organicidade” traduzida nas palavras de Freire, na promoção da aprendizagem e isso só será conseguido numa relação democrática e solidária. A ecopedagogia, inicialmente chamada de “pedagogia do desenvolvimento sustentável”, deve ser compreendida como uma pedagogia pertinente aos princípios da Carta da Terra, à educação ambiental e à educação para o desenvolvimento sustentável (Eds). (Gadotti, 2008).

Na ecopedagogia, o educador deve acolher o aluno. A acolhida, o cuidado, é a base da educação para a sustentabilidade promovida desde 2002 pelas Nações Unidas com a criação de uma “Década” dedicada a ela. A ecopedagogia tem tudo a ver com a educação para a sustentabilidade. Precisamos de uma pedagogia da Terra, fundamentada num novo paradigma, o paradigma terra, uma pedagogia apropriada para esse momento de reconstrução paradigmática, apropriada à cultura da sustentabilidade e da paz (Gadotti, 2008).

Há um caráter educativo fascinante quando se discute desenvolvimento sustentável, pois verifica-se que para pensar a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência só é possível através da educação. Eis aqui um terreno fértil para a ecopedagogia. Uma pedagogia que visa a promoção da aprendizagem a partir da experiência da vida cotidiana, é experienciando, é vivendo, é caminhando que se encontra sentido ‘em para que

caminhar?’ Como aponta Gadotti (2008, p.61) “vivenciando o contexto e o processo de abrir novos caminhos; não apenas observando o caminho.” Então por que não aproveitar este componente educativo formidável? A solução pode residir numa pedagogia democrática e solidária e ainda não se deram conta da sua relevância.

Na visão de Leonardo Boff (2006), “a cultura bélica é ainda muito presente”. Essa mesma cultura mobilizada pelo poder, pode ser traduzida pela vontade de dominação do ambiente, do outro, dos povos e dos mercados. Circunstâncias estas que se articulam em uma estrutura que mantém sólida a cultura da violência que nos desumaniza a todos. A cultura de paz é uma forma de se opor a esta cultura e é uma tarefa de todos proporcioná-la. Desnaturalizar os conceitos de paz e de violência facilita a implementação da cultura de paz, os princípios devem seguir o caminho educativo, devendo passar necessariamente pelas instituições de ensino (Nascimento, 2009).

Segundo Milani (2003), há três saídas possíveis para o enfrentamento da violência: através da repressão; a estrutura social e econômica como a solução para todos os problemas; e a terceira diz respeito à implementação de uma cultura de paz. Esta última é alicerçada por Freire (2005) quando afirma que a necessidade de promover um processo de conscientização é um movimento relevante para a construção da paz, por meio da ampliação da leitura do mundo na qual se insere o sujeito proporcionando à transformação de ambos.

Portanto, acredita-se que a promoção da tolerância e de uma cultura de paz, e do estabelecimento da sustentabilidade como prática cotidiana é o terreno para ousarmos uma utopia que signifique a superação do atual modelo econômico, político e social; através de novas rationalidades, que mudem radicalmente nossa existência no planeta, nos ensinando a acreditar e a fazer outro mundo possível. Como categoria social e culturalmente construída abrange um conjunto de processos que ao longo do tempo vão marcando, criam estigmas nos corpos daquilo que se identifica ser masculino e/ou feminino.

Ao educarmos um ser, estes discursos aparecem quando ao se tratar de um menino, diz-se que ele não pode chorar porque isso é coisa de mulher, ou, ainda, quando ensinado às meninas que elas não podem participar de determinados jogos comunitários (brincadeiras) que as exijam força, reforçando assim modos de ser masculino e feminino, como se apenas os homens pudessem realizar porque eles têm poder e força. Este modelo de configuração do que é ser masculino e feminino são comumente aceitos como normativos e desejáveis na nossa cultura, assim são repassados para outras gerações que herdam os mesmos estereótipos (Goellner, 2013).

Após a experiência de convivência com docentes de uma universidade pública e muitos outros pedagogos que cursaram o mesmo curso de Pós-graduação em Psicologia aplicada à educação que esta pesquisa iniciou-se em sua projeção, um dos momentos marcantes que ajudaram a afinar o intuito e aguçaram o interesse do pesquisador surgiu com a conceituação da educação para o ser integral uma proposta ampla que envolve tudo o que foi discutido ao longo desta revisão de literatura e que amplia as possibilidades de pesquisar mais sobre intervenções possíveis sob a ótica da educação sustentável.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente artigo, possibilitou a análise de dados bibliográficos que contribuíram para os objetivos da pesquisa acerca da concepção do agir sustentável aplicada ao fazer do educador com a educação na infância. Compreendendo os estereótipos que foram e continuam sendo herdados quando se discute a equidade de gênero, é fato a necessidade de reformulação do espaço escolar, bem como a ampliação da formação de educadores e sujeitos envolvidos na construção e no acompanhamento da criança na formação de sua identidade.

Conclui-se então, consolida-se esta revisão de literatura, de suma relevância ao evidenciar o tema pouco explorado e que necessita de aumento na produção de pesquisas que tratam do assunto a fim de estabelecer intervenções a nível empírico, bem como superar a escassez de publicações que apresentem um caráter educativo abordando o desenvolvimento sustentável, incentivando tanto a consciência ecológica como também a formação da consciência através da educação, da harmonia com o planeta e o respeito com a vida e com o bem viver, tais fundamentos são primordiais para pensar o encontro altero com a diversidade humana, gênero, raça, religião qualquer que seja as diferenças. Ao educarmos um ser, boa parte dessa ação já consolida uma educação para o ser integral.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Minha casa, o mundo. Aparecida (SP): Idéias e Letras, 2008
- BELMINO, Marcus Cézar. Gestalt-terapia e experiência de campo: dos fundamentos à prática clínica. 1. ed. [S.l.]: Paco e Littera, 2020. 356 p. ISBN 978-6558401261.
- BOFF, Leonardo. Sustentabilidade: o que é – o que não é. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CARTA DA TERRA. A Carta da Terra. Brasília: Unesco, 2005. Disponível em: <http://www.cartadaterrabrasil.org>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis. Sexualidade e gênero: ensaios educacionais contemporâneos. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ., Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul./dez. 2010
- FACCHINI, Regina. Entre compassos e descompassos: um olhar para o “campo” e para “arena” do movimento LGBT brasileiro. Bagoas - estudos gays: gênero e sexualidades, v. 3, n. 4, 2009, p. 131-158.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: a vontade de saber. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- GADOTTI, Moacir. Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Ed. L, 2008. (Unifreire).
- GOELLNER, Silvana Vilodre et al. Celebrar a identidade de gênero e educar para a sustentabilidade: desafios para quem faz o recreio nas férias. In: OLIVEIRA, A. A.B.; COUTINHO, S.S. Recreio nas férias: PST 10 anos, celebrar com sustentabilidade. Maringá: Eduem, 2013.

GOODMAN, Paul. Compulsory miseducation and the community of scholars. New York: Vintage Books. 1964.

GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GUEDES, Valdir Lamim. Educação para a Sustentabilidade, Educação Ambiental, Educação Global. qual educação queremos? Global Education Magazine, n. 8, p. 53-55, 2014.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. Revista Pro-Posições, v. 19, n. 2 (56), maio/ago. 2011.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; NASCIMENTO, Verônica. Construindo uma Cultura de Paz: o Projeto Paz na Escola em Fortaleza. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org) Cultura de paz, educação ambiental e movimentos sociais: ações com sensibilidade. Fortaleza: Editora UFC, 2006. p.26-35.

MILANI, Faizi. Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas. Salvador: INPAZ, 2003.

NASCIMENTO, Verônica Salgueiro do. A promoção da cultura de paz nas escolas: a ótica das juventudes. 2009. 146f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Nova York: ONU, 2015.

PERLS, F.; HEFFERLINE, R.; GOODMAN, P. Gestalt-terapia. São Paulo: Summus, 1997.

SACHS, I. Caminhos para o desenvolvimento sustentável. Organização: Paula YoneStroh. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

Recebido em: 30 de setembro de 2024.

Aprovado em: 8 de julho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/reps.v16i1.12939>

ⁱ José Ricardo de Sousa Santana. Mestre em Educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA, 2023), Professor Assistente da Universidade Regional do Cariri (URCA), Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil. Graduado em psicologia pelo Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (2013). Graduado em Pedagogia pela Faculdade Única de Ipatinga (2022).

Curriculum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5491443645913749>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2800-9229>

E-mail: rickie.santana@urca.br

ⁱⁱ Glauberto da Silva Quirino. Doutor em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal de Santa Maria (2012) e pós-doutorado em Enfermagem pela Universidade Federal do Ceará. Professor Adjunto do Departamento de Enfermagem da Universidade Regional do Cariri. Possui graduação em Enfermagem pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2001), mestrado em Bioprospecção Molecular pela Universidade Regional do Cariri (2009).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6349376581215170>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5488-7071>

E-mail: glauberto.quirino@urca.br