

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E A (RE)INVENÇÃO DOS POSSÍVEIS

*GISELI CRISTINA DO VALE GATTI
TIAGO ZANQUÊTA DE SOUZA
(ORGS.)*



Editora
Universitária
Mário Palmério

Educação, ciência e a (re)invenção dos possíveis

Giseli Cristina do Vale Gatti

Tiago Zanquêta de Souza

(Orgs.)



Editora
Universitária
Mário Palmério

Conselho Editorial

André Luís Teixeira Fernandes - Uniube - Brasil	Juan José Mena - Universidad de Salamanca - Espanha
Adriano Dawison de Lima - Uniube - Brasil	Leonardo Campos de Assis - Uniube - Brasil
Alberto Borges Peixoto - Uniube - Brasil	Maria Heliodora do Vale Romeiro Collaço - Uniube - Brasil
Camila Ferreira Guimarães - Uniube - Brasil	María Sol Villagomez Rodriguez - Universidad Politécnica Salesiana - Equador
Danilo Seithi Kato - UFTM - Brasil	Marilene Ribeiro Resende - Uniube - Brasil
Décio Gatti Júnior - UFU - Brasil	Pedro José Santos Carneiro Cruz - UFPB - Brasil
Edilberto Pereira Teixeira - Uniube - Brasil	Raquel Varela - Universidade Nova Lisboa - Portugal
Erileine Faria Rodrigues Carotenuto - Uniube - Brasil	Raul Sergio Reis Rezende - Uniube - Brasil
Fabiana Rodrigues de Sousa - USF - Brasil	Ricardo Baratella - Uniube - Brasil
Fabiane Santana Previtali - UFU - Brasil	Sandra Campos Vilas Boas - Uniube - Brasil
Fabírcio Pelizer de Almeida - Uniube - Brasil	Sara Ferreira de Almeida - UFV - Brasil
Geraldo Thedei Junior - Uniube - Brasil	Santiago A. Holowaty - FCEQyN - UNaM - Posadas - Argentina
Giuliana Cristina Marre Bruschi Thedei - Uniube - Brasil	Selva Guimarães - Uniube - Brasil
Iraí Maria Campos Teixeira - UFSCar - Brasil	Thiago Reis dos Santos - Uniube - Brasil
Jaime Caiceo Escudero - Universidad de Santiago - Chile	Tiago Zanqueta de Souza - Uniube - Brasil
Jorge Fabián Cabaluz Ducasse's - Universidad Academia de Humanismo - Chile	Valéria Oliveira de Vasconcelos - UNIPLAC - Brasil
José Roberto Delalibera Finzer - Uniube - Brasil	

© 2023 by Universidade de Uberaba

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer outro tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, sem prévia autorização, por escrito, da Universidade de Uberaba.

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central Uniube

E83 Educação, ciência e a (re)invenção dos possíveis [livro eletrônico] / Organizadores: Giseli Cristina do Vale Gatti e Tiago Zanqueta de Souza. – Uberaba : Editora Universitária Mário Palmério, 2023.

233 p. : il., color.

Programa de Educação a Distância – Universidade de Uberaba.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-6020-034-0

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Ensino – Métodos de ensino. 3. Ensino – Orientação profissional. 4. Ensino à distância. I. Gatti, Giseli Cristina do Vale (org.). II. Souza, Tiago Zanqueta de (org.). III. Universidade de Uberaba. Programa de Educação a Distância.

CDD 371.3

Universidade de Uberaba

Reitor: Marcelo Palmério • **Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão** André Luís Teixeira Fernandes • **Pró-Reitora de Ensino Superior** Heliodora Collaço • **Pró-Reitor de Educação a Distância:** Fernando Cesar Marra e Silva • **Coordenação de Produção de Editorial:** Erileine F. Rodrigues Carotenuto • **Editoração e Arte:** Editora Universitária Mario Palmério • **Editoração:** Erlane Silva Nunes • **Revisão textual:** Erika Fabiana Mendes Salvador • **Diagramação:** Jessica de Paula • **Projeto da capa:** Jessica de Paula

Av. Nenê Sabino, 1801 – Bairro Universitário

Prefácio



A pandemia de covid-19 trouxe inúmeras mudanças em nosso mundo, e a educação não ficou imune a essas transformações. A rápida disseminação do vírus forçou escolas e educadores a repensarem suas metodologias de ensino, adaptando-as para um cenário de ensino remoto e híbrido. A Uniube teve uma ação muito rápida logo no início da pandemia, em março de 2020, principalmente graças ao seu setor de Educação a Distância, iniciado em 1999, que permitiu que as tecnologias desenvolvidas para a EaD fossem automaticamente repassadas ao ensino presencial, sem causar grandes prejuízos aos alunos, tanto da graduação quanto da pós-graduação.

Além disso, a pandemia revelou desigualdades profundas na educação tanto no Brasil quanto em vários países do mundo, evidenciando a necessidade de transformações significativas no sistema educacional.

É difícil prever com exatidão como será a educação superior no mundo pós-pandemia, pois isso dependerá de muitos fatores, incluindo a evolução da pandemia, as políticas governamentais e as decisões das instituições de ensino. Devemos estar preparados para um novo cenário em nossas instituições, que com certeza passarão por mudanças, como: a) Maior ênfase na aprendizagem *on-line*: a pandemia acelerou a adoção do ensino *on-line*, e muitas instituições de ensino superior tiveram que se adaptar rapidamente para oferecer seus cursos de forma remota. Mesmo após a pandemia, é provável que haja uma maior ênfase na aprendizagem *on-line*, com mais cursos e programas oferecidos nesse formato; b) Flexibilidade e personalização: com o aumento da aprendizagem *on-line*, as instituições de ensino superior podem oferecer mais flexibilidade e opções personalizadas para os alunos, permitindo que eles escolham quando e onde estudar, bem como o ritmo de estudo; c) Maior foco na saúde e segurança: mesmo após a pandemia, é necessário que haja mais conscientização e preocupação com a saúde e segurança dos alunos e funcionários das instituições.

Este livro aborda uma ampla discussão sobre as novas metodologias educacionais em um mundo pós-covid-19, explorando as inovações e os desafios enfrentados pelos educadores em todo o mundo. O livro tem como objetivo fornecer uma visão geral das mudanças mais importantes que ocorreram na educação, bem como oferecer sugestões e estratégias para ajudar os educadores a se adaptarem às novas realidades.

Partindo de uma análise crítica do ensino remoto e híbrido, os autores exploram como essas modalidades podem ser usadas para enriquecer o processo de aprendizagem, bem como as limitações e os desafios que os educadores enfrentam ao implementá-las. Além disso, o livro aborda questões, como a desigualdade educacional e a inclusão, fornecendo sugestões práticas para abordar essas questões e garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Trata-se de mais uma obra produzida pelo grupo de docentes do nosso Programa de Pós-Graduação em Educação, com o Mestrado Acadêmico em Educação, o Mestrado Profissional em Educação Básica e o Doutorado Acadêmico em Educação, além da colaboração de outros pesquisadores do Brasil e de outras partes do mundo, onde mantemos parceria nas redes de pesquisa, ensino e inovação.

Por fim, este livro é um convite para reflexão sobre o papel da educação em nosso mundo pós-pandêmico. Como educadores, temos a responsabilidade de ajudar nossos alunos a desenvolver habilidades e conhecimentos que lhes permitam enfrentar os desafios do futuro. Este livro é um recurso valioso para educadores que desejam explorar novas metodologias educacionais e aprimorar seu papel na criação de um mundo mais justo e igualitário.

Prof. Dr. André Luís Teixeira Fernandes
Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão
Uniube

Sumário

Apresentação	IX
Parte 1 Com a palavra, os conferencistas	1
1.1 LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN TRAS LA INCERTIDUMBRE DE LA PANDEMIA POR COVID 19: ALGUNAS NOTAS DESDE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN	3
1.2 PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO BANCÁRIA.....	25
1.3 ENTRE DIFERENÇAS E DESIGUALDADES INTERSECCIONADAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO NA DIVERSIDADE	49
1.4 EDUCAÇÃO NA DIVERSIDADE E INTERCULTURALIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	71
1.5 MODELO DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL EN SALUD MENTAL POSITIVA DEL PROFESORADO.....	89
Parte 2 Com a palavra, os autores e as autoras das comunicações orais nos grupos de trabalho.....	119
2.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E “MOVIMENTO PELA BASE”: O ESTADO NEOLIBERAL, SEUS PROJETOS FORMATIVOS E AGENTES	121
2.2 A EDUCAÇÃO DA POLIS/CIDADE: DA FILOSOFIA PLATÔNICA À FILOSOFIA DA CIDADE EM HENRI LEFEBVRE	135
2.3 FORMAÇÃO COLABORATIVA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE PAU D’ARCO - PARÁ PARA ATUAÇÃO NO ENSINO HÍBRIDO: UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO	151
2.4 VIOLÊNCIA NA ESCOLA E CULTURA DA PAZ: RELATOS DE EXPERIÊNCIA SOBRE PROJETO DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA.....	165
2.5 A INTEGRALIZAÇÃO DO ENSINO HÍBRIDO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: PERSPECTIVAS E DESAFIOS	173
2.6 CONTRIBUIÇÕES DE L. S. VIGOTSKI PARA O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	189

2.7 OS JOGOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	205
Sobre os autores	205

Apresentação



Esta coletânea é um produto derivado da realização do XI Encontro de Pesquisa em Educação, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (mestrado e doutorado - Uberaba) em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação: formação docente para a Educação Básica – Mestrado Profissional (Uberlândia), de abrangência nacional e internacional, com o objetivo de congrega pesquisadores(as) da área de Educação, de programas de pós-graduação, redes de pesquisa acadêmica, grupos de estudos e pesquisa, estudantes de graduação, de mestrado e de doutorado e professores(as) da rede de Educação Básica brasileira.

O evento se constituiu como um espaço de debate e de socialização de conhecimentos produzidos no âmbito da pesquisa educacional. O tema da edição que intitula a obra é “Educação, Ciência e a (re)invenção dos possíveis”, voltado para a discussão sobre os caminhos que a Educação e a Ciência têm tomado em um cenário de inquietações e incertezas em função da pandemia de covid-19 que ainda assola a humanidade.

Diante dessa situação adversa, de desvelamento de desigualdades sociais e educacionais, a produção científica e a escola buscaram formas de se transformar e de se reinventar em busca de outras possibilidades de realização. Deste modo, o evento, bem como esta obra, propõe discussões e reflexões sobre a necessidade de mudanças na produção de conhecimento e na sua comunicação, uma vez que este contexto pandêmico requer, de professores(as) e pesquisadores(as), no campo da educação, esforços em defesa de uma educação de qualidade social para todos e todas.

Esta coletânea, caro(a) leitor(a), foi organizada em duas partes. *Na primeira*, você encontrará textos elaborados pelos(as) conferencistas que participaram dos diferentes momentos do XI Epeduc e, *na segunda parte*, encontrará trabalhos completos que foram publicados em cada um dos sete grupos de trabalho, a saber: GT 01 – Políticas Públicas, GT 02 – História e Filosofia da Educação, GT 03 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente, GT 04 – Educação Popular e Diversidade, GT 05 – Educação, Trabalho Docente e Tecnologias, GT 06 – Didática e Metodologias de Ensino, GT 07 – Práticas Docentes na Educação Básica.

Assim, com alegria e entusiasmo, convidamos você a continuar, conosco, empenhados na reflexão e materialização de uma educação problematizadora, em defesa da democracia e do fortalecimento da qualidade social para todos e todas.

Tiago Zanquêta de Souza
Giseli Cristina do Vale Gatti

Parte I

Com a palavra, os conferencistas



LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN TRAS LA INCERTIDUMBRE DE LA PANDEMIA POR COVID-19: ALGUNAS NOTAS DESDE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Alicia Civera Cerecedo

Introducción

En 2019 el tiempo parece haberse detenido. Incrédulos veíamos en las noticias cómo el covid19 se expandía de un lugar a otro y en diferentes ritmos e intensidades, los países exigieron el aislamiento de la población. La incertidumbre, el encierro, la cercanía de la enfermedad y la muerte, aparecieron junto con la sorpresa y la suspensión del día a día de nuestras vidas. Tiempos de maromas en el presente, y de preguntarse por nuestras posibilidades futuras.

En este contexto vale preguntarse todo, y hacer propuestas que nos abran nuevos horizontes. En este texto abordaré algunas ideas acerca de las perspectivas de la educación, sobre todo desde la historia de la educación, que es mi principal ámbito de estudio.

La escuela, la socialización, la sociabilidad y la sociedad antes y después de la pandemia

En 2015, participé en la Universidad Estatal de Maringá en el VIII Congreso Brasileño de Historia de la Educación, en una mesa para discutir los retos de la historia de la educación en la era global. Me preguntaba entonces qué estaba haciendo la historia de la educación como disciplina ante los grandes problemas y desafíos que planteaban las noticias que podíamos ver en el periódicos de América Latina, como por ejemplo, los enormes flujos de migrantes, el feminicidio, la violencia y el narcotráfico, la mercantilización de la escuela, la devaluación de la profesión docente, los movimientos estudiantiles en defensa de la educación

pública y la represión de estudiantes y docentes, entre otros. Planteaba ante aquél panorama la necesidad de un compromiso ético, que tenía que ser político, en nuestras formas de ver la escuela y de la educación a través del tiempo (CIVERA, 2017). Hoy refrendo aún más esa necesidad e intento, a la inversa, pensar en el presente y el futuro de la educación desde la investigación histórica y educativa.

Han pasado sólo seis años de aquellas reflexiones en los que han sucedido muchísimas cosas, además de la persistencia de aquel panorama. Los vaivenes entre gobiernos de izquierda y de derecha; el ascenso del movimiento popular como el de Chile y su enfoque hacia una nueva constitución y una nueva izquierda; el gran empuje del movimiento feminista con sus distintas luchas: por el derecho al aborto, en contra del feminicidio y la violencia de género, en contra del acoso sexual en las escuelas, los centros de trabajo y la vía pública, por el lenguaje inclusivo y por el derrocamiento del patriarcado¹; la creciente manifestación de las identidades LGBTI+ y el cuestionamiento de la heteronormatividad; los forcejeos por las memoria histórica: en la capital de México el año pasado el gobierno de la ciudad, por reiterada exigencia de varias colectivas y asociaciones civiles, tumbó la estatua de Cristoban Colón, que estaba instalada desde el siglo XIX en una de las principales avenidas, para colocar en su lugar la cabeza de una mujer indígena, abriendo el debate acerca de qué mujer y de qué etnia (algunos memes sugieren irónicamente que sea la virgen de Guadalupe), pero las mujeres se adelantaron e hicieron de ese monumento una representación de todas las mujeres asesinadas y desaparecidas. En México, el feminismo lucha por la sobrevivencia misma de las mujeres. Al mismo tiempo, una delegación del movimiento zapatista hizo una travesía para “descubrir” Europa, un acto simbólico de gran fuerza en contra del colonialismo. Y además de todo, las catástrofes naturales: las incrementadas por el calentamiento global y la pandemia por covid 19.

Con la pandemia el tiempo parece haberse licuado y convertido en algo amorfo y vertiginoso a la vez. Podemos ver la pandemia, la incertidumbre causada por

1 En México varias facultades de la Universidad Nacional de México (UNAM) y otras instituciones de educación superior han estado en paro pese al cierre de instalaciones y las clases virtuales.

ella y los medios para contenerla como una representación teatral, una metáfora, sádica y brutal, de los síntomas de nuestra época, de los cuales quiero resaltar algunos porque a su resolución habría de enfocarse la educación y por lo tanto la investigación educativa y la historia de la educación.

Lo que primero que cerró y más tardó en restaurarse han sido las actividades de cuidado y educación afectando a la niñez, la vejez y en especial, a las mujeres. Esto no inició con la pandemia pero durante el encierro esto se hizo más grande. También cerraron los centros de entretenimiento y de cultura, los lugares de encuentro para charlar, divertirse y tener contacto entre los cuerpos y los sentidos, espacio para el encuentro casual, fortuito, sorpresivo, no predeterminado.

Aún están por verse los efectos del duelo y del aislamiento, aunque ya sabemos de la magnitud de la depresión, del abuso del alcohol y las drogas, el aumento de suicidio y muertes por sobredosis, el aumento de la violencia intrafamiliar. Vivimos na transformación profunda en las formas de socialización y sociabilidad (BERGER; LUCKMAN, 1991) entregados a la vida familiar y al uso del teléfono y las computadoras que en buena medida llegaron para quedarse. Pero en lo inmediato han quedado en evidencia la histórica gravedad en las desigualdades: de la brecha digital, de los que no tuvieron los medios para conectarse a la escuela o apoyarse en otros para el cuidado de los ancianos y los hijos, de quienes perdieron el trabajo, de quienes por su condición socioeconómica no tuvieron las mejores condiciones de salud para defenderse del virus o quienes no tuvieron acceso a los servicios de salud. Las inequidades no sólo en el nivel personal, familiar o local, sino también según la raza y el género, la edad y según el país.

Vimos en tiempo real la gran importancia de la ciencia, y la gran creatividad de los científicos para buscar causas y remedios. Pero también vimos en tiempo real la inequidad en su posibilidad de generar respuestas rápidas: investigar, producir, distribuir, cuando muchos de los servicios de salud pública sufrían un abandono de décadas incluso en los países más ricos ante la reducción de los Estados-Nación, cuando prevalecen los intereses privados sobre los públicos a la hora

de distribuir vacunas, con trabas para la aceptación de unas y otras según las fronteras nacionales, cuando la circulación de la información científica (cooptada por el negocio que representan los sistemas de indexación y obstaculizada por las trabas al acceso abierto) era lenta en contrastante con la proliferación de noticias no oficiales publicadas en las redes sociales en las que cada día habían más “fake news”.

Lo que vimos fue el capitalismo al desnudo, en una cadena de problemas globales, estrategias geopolíticas y reforzamiento de las fronteras nacionales, respuestas nacionales y estatales variables con distintos grados de fuerza y efectividad, reorganizaciones locales y domésticas desesperadas, de emergencia, imprescindibles. En los momentos de crisis se ven amplificadas los conflictos y los problemas largamente arraigados. Con más contundencia que en la “normalidad” salió tanto lo mejor de la humanidad con su enorme potencial creativo, como lo más vil. Al igual que mucha gente, lloré de la emoción al ver por primera vez un gran centro de vacunación, perfectamente bien organizado, como un gran evento de salud pública.

Expulsadas de las plazas públicas las expresiones políticas, como la movilización social en Chile, y los lugares de charla, quedaron las redes sociales -para quienes tienen acceso a ellas, claro-, con sus limitaciones para el debate amplio y respetuoso y su mezcla entre lo público y lo privado (una mezcla banal y ficticia, que no tiene mucho que ver con la consigna feminista de que “lo privado es político”).

Y se tuvo que echar a andar la escuela de inmediato, como fuera, de emergencia. La escuela en pantuflas, le llamaría Ines Dussel. (DUSSEL, 2020). México apenas en septiembre de 2021 regresó a clases presenciales, suspendidas desde marzo de 2019. Ha sido uno de los países que más tiempo ha suspendido la operación presencial de la escuela, echando mano de la televisión ante la gran brecha digital. Difícil regresar ante las malas condiciones físicas de los planteles y la hostilidad de las grandes ciudades como la capital del país, donde trabajadores y estudiantes

tienen que hacer trayectos de muchas horas en un saturado transporte público. Las universidades y centros de educación superior recién arrancaron a principios de 2022 a tener clases presenciales. El porcentaje de las y los estudiantes que no han vuelto a la escuela es mucho más alarmante que lo que las niñas y niños no han aprendido en estos dos años, según reportan las investigaciones ¿qué perdimos en esa falta de presencialidad? ¿Qué ganamos? ¿Qué hemos aprendido? ¿qué escuela queremos a futuro? ¿cómo queremos que sea la socialización de la niñez y de la juventud? ¿cómo recuperamos a todas y todos que no han logrado volver?

La niñez y la juventud pasa en la escuela casi la mitad de las horas de vigilia del día y por un montón de años, cada vez más ¿Y para qué? Los títulos y certificados cada vez valen menos en el mercado laboral. Eso está detrás de los movimientos estudiantiles y la facilidad con que se vinculan a movimientos sociales más amplios en defensa de los derechos humanos, del derecho a la alimentación, los servicios de salud, a la seguridad y al trato respetuoso y digno. ¿Sirven las grandes evaluaciones internacionales (y el dinero que se usa en ellas) para guiar la orientación del trabajo de las escuelas? ¿No estaremos en un momento clave para revisar no sólo los contenidos sino también la cultura escolar en su conjunto y su lugar en el entramado social? ¿No tendríamos que arriesgarnos a repensarlo todo, a revolver todo el sistema educativo como lo ha hecho la pandemia con el mundo entero, una vez que se han modificado el tiempo y el espacio escolar, cuya organización es el eje principal de la cultura escolar?

Pensemos por ejemplo en la cultura material, un tema pujante dentro de la historia de la educación que ha recolocado cómo los objetos, los artefactos, las tecnologías utilizadas en las escuelas son actantes (LATOUR, 2008), es decir, abren y cierran posibilidades de interacción y de aprendizaje. Son educativas en su uso cotidiano. Esos objetos, como el pizarrón, como el periódico mural, como el pupitre, están diseñados desde lineamientos científicos del campo de la salud y la pedagogía (muchas veces prevalecen más los primeros, como en el caso de la eugenesia), y objetivos disciplinarios y modernizadores (FOUCAULT, 1976). Esto último es más claro aún en el diseño de los espacios y de los edificios escolares, y del lugar

de éstos en las ciudades o las comunidades rurales². Menos estudiado está cómo estos artefactos corresponden a intereses comerciales. El carácter masivo de los sistemas educativos convierte a los escolares en consumidores y a la escuela en un negocio jugoso. Los intereses comerciales también intervienen en el diseño de las tecnologías escolares, y por lo tanto, de las formas de educarse en la escuela. Llegan a darle forma, a definir, las posibilidades de formación y sociabilidad.

La pandemia aceleró el proceso de incorporación de nuevas tecnologías que tenía ya una franca tendencia a usarse cada vez más. Es un cambio que puede ser positivo en muchos sentidos. Por ejemplo, en el uso del tiempo. Durante las últimas décadas se hablaba de una crisis en la escuela en la que los ritmos y formas de trabajo quedaban obsoletas antes las posibilidades de conocimiento de la niñez y de la juventud, cada vez más inquietos y retadores de la autoridad de los adultos. Mientras en los países asiáticos se planteaba recortar la jornada escolar, en América Latina varias políticas buscaron ampliar la jornada (CEBALLOS, 2022). Las tecnologías abren la oportunidad de trabajar a diferentes ritmos, investigar de manera autónoma, acoplar los tiempos de trabajo a los ritmos y posibilidades propias. Las tecnologías lo permiten, pero que eso opere así requiere de políticas educativas y sociales específicas. Trabajar según ritmos propios, en el extremo, podría llevar a romper incluso con la idea del “año escolar”, como sucede en la escuela abierta, un sistema de creciente interés sobre todo para los jóvenes de bachillerato, muchos de ellos por la necesidad de trabajar. Pero podría acentuar desigualdades dejando en desventaja a quienes por sus circunstancias tardarían más en cumplir con el curriculum o alcanzar las competencias, mismas que por supuesto, tendrían que ser repensadas y reorganizadas. Por otro lado, el trabajo según el ritmo propio (como la película que uno puede ver cuando quiera), rompe con la necesidad del acuerdo con los demás, de concertar y darse cita, como grupo.

2 Por cierto, que el encierro permitió un descanso de la energía y tiempo que implican los desplazamientos en las metrópolis. Necesitamos políticas comprometidas con la redistribución geográfica de los planteles educativos para que estos no contribuyan a la inequidad, y políticas comprometidas con el desarrollo de ciudades más amigables y sustentables.

Entraría, también, la cuestión de quién se hace cargo de las y los hijos cuando no están guardados en la escuela, sobre todo de los pequeños, cuando las madres y los padres trabajan. Si algo puso en evidencia la pandemia fue que la escuela cumple un papel fundamental de cuidador, guardador de los menores para que los adultos trabajen. Los cambios en la jornada escolar están muy relacionados a las jornadas laborales (CEBALLOS, 2022). Pero según el tipo de trabajo que se realice, quizás la vuelta a una mayor convivencia familiar, con padres o hermanos, vecinos, burbujas de amigos o la comunidad, haya tenido algunos efectos positivos, aunque el incremento de la violencia intrafamiliar no nos permite ser muy optimistas (PÉREZ, 2022).

Las tecnologías permiten cosas increíbles como enlazar a estudiantes jóvenes de todas partes, pero hay otras que restringen. La brecha digital es el primer gran obstáculo a pasar para no agudizar las desigualdades y lo primero que habría que pensar es que eso coloca a la educación, pública y privada, en manos de los intereses de los empresarios que administran la telefonía y el internet, los que diseñan y administran zoom, google meet y todas las aplicaciones que están organizando la vida en el aula, en la cual la pedagogía debe ganar terreno, así como los gobiernos, desde otra lógica que no sea la del mercado.

Un niño de primaria llamó “mis clases en cuadritos” para referirse al zoom, un diseño que quiebra la idea de grupo, al individualizar la vista y el habla. Hablar por turnos es imprescindible para comunicarse. El ritmo de los debates se hace más lento. Es imposible arrebatarse la palabra, comentar al unísono, reírse juntos sin apagar el micrófono porque sólo se cause interferencia. La presencia o ausencia de la cámara coloca a las y los maestros en una permanente incógnita respecto al grado de involucramiento de los estudiantes, a sus avances o dificultades, mientras ellos quedan expuestos en sus vidas privadas y en su trabajo a sus alumnos y sus familiares. Para las y los estudiantes puede ser distinto: no ser visto a veces los ayuda a atreverse a decir o hacer lo que en persona no se atreverían, a conocerse los unos a los otros sin que pase por el filtro de los estereotipos visuales y estéticos sobre la forma de arreglarse y vestirse, de

considerarse atractivos o no, algo particularmente importante en el caso de los adolescentes.

Lo que sucede es que entra al salón de clase, pues, el sistema de relacionarse entre sí por vía virtual dando juego a la fantasía de quién es el otro, lo que se acompaña, luego, por el photoshop y las formas de presentación del yo en las redes, alejadas cada vez más de lo que sucede en la vida real. No podemos dar por hecho la forma en que se están usando las tecnologías en la escuela por mera deducción, sino indagar sus usos por maestros, estudiantes y autoridades educativas, viéndolas como herramientas de aprendizaje pero también, y quizás es más importante aún, como medios de socialización.

Una cosa es el diseño tecnológico en sí, y otra cómo ese se enlaza con las condiciones de vida en los hogares y las otras formas de socialización en las redes. En este campo la pedagogía tendría que colocarse frente a otros saberes o intereses. Lo mismo sucedería en torno las formas de regresar a clase, en donde están prevaleciendo, como es lógico, criterios sanitarios más que pedagógicos, y sabemos cómo las preocupaciones por la salud luego se pueden convertir en máximas morales y pedagógicas que son naturalizadas en la escuela y en la sociedad, como fue el caso de la eugenesia. Saliendo de la urgencia, habría que repensar las repercusiones de ello, pero no solamente de ello.

Lo que está en juego es la posibilidad de hacer comunidad, de hacer grupo, de lo común; que la escuela sea un lugar de encuentro con los otros, con la diversidad, que es un proceso fundamental tanto para la generación del conocimiento como para la creación de los lazos sociales y de las formas de ser. Este es un reto muy importante. Está en juego la posibilidad de construir un “nosotros”, una solidaridad básica en donde prevalezca el bienestar público sobre los intereses privados, económicos.

Tenemos que aprender de la gran creatividad desplegada por las y los docentes en este tiempo para sostener el lazo pedagógico y los sentimientos de pertenencia.

En una escuela privada de la ciudad de México, por ejemplo, organizaron con éxito “recreos virtuales” para los estudiantes de secundaria, dieron mayor peso a las asambleas estudiantiles y organizaron un encuentro de estudiantes para discutir cómo querían que fuera su escuela en tiempos de pandemia, mezclando estudiantes de diferentes grupos y edades. Los proyectos colectivos y la substitución de rituales son fundamentales en el sostenimiento de la cultura escolar cuando el soporte material del edificio escolar y el salón de clases se transfiere total o parcialmente a la computadora o el teléfono. Habría que correr el riesgo de dar una mayor autonomía a la escuela y repensar el sistema educativo en su configuración global a partir de sopesar las problemáticas y las alternativas creadas localmente. La historia de la educación se ha preguntado cómo la homogeneidad de los sistemas educativos y el trabajo en las aulas en el nivel global se relacionaba con la heterogeneidad de lo local, diversidad que es inequidad, pero también rendija por la que se pueden colar posibilidades de cambio (CIVERA, 2017; ESCOLANO, 2000; POPKEWITZ, 1996; TYACK; CUBAN, 2000).

Además de la historia de la cultura material de la escuela, hemos de echar mano de la antropología e historia de las emociones (GROSVENOR, 2015) para otro elemento al que hemos de poner más atención: la educación de los sentidos y las sensibilidades. Los sentidos son las ventanas para la percepción del mundo y por lo tanto, para las sensibilidades y la formación del yo. El covid altera el sentido del olfato y el gusto, el aislamiento social, el del tacto y el del sonido. Ambos afectan al cuerpo en su conjunto, a su movilidad, a su presencia, al igual que la sociabilidad por medio de las redes sociales y vías tecnológicas.

Los médicos advierten del cansancio de la vista y de los oídos en el trabajo en pantalla y con audífonos, de la frecuencia mayor de la obesidad y de las lesiones corporales. Los neurólogos de la necesidad de mayores soportes para la memoria. ¿Qué sesgos están propiciando en el aprendizaje estos cambios en la percepción y el uso de los sentidos? ¿importa perder el olor del salón de clase, y de los propios compañeros, ahora cambiado por los desinfectantes y los geles antibacteriales?

“Poner el cuerpo” es una expresión que habla del estar, del empeño, de afianzarse, de entregarse, de exponerse, de mostrarse. Una maestra de preescolar me contaba que acababa el día agotada y sin voz por gritar tanto, pero a falta de la cercanía física, de poder tocar a los niños y mirarlos en vivo, en tercera dimensión, quería cubrir con su voz la ausencia de su cuerpo, la incapacidad de poner el cuerpo, de traspasarlo por la pantalla. Pero también en la escuela en la que se guardan las distancias y se cubren las bocas. Por los sentidos no sólo percibimos el mundo sino que lo percibido se convierte en sensaciones, en emociones, que forman parte del conocimiento, de la capacidad de apropiarse del mundo e ir forjando el yo. Los sentidos también son la puerta para el lazo social, para la expresividad. Los bebés requieren el alimento y el abrazo de quien alimenta. ¿Cómo se ha substituido el contacto físico por otro tipo de expresiones? La pérdida del tacto, con los objetos pero sobre todo entre las personas, no inició con la pandemia. Ya en la escuela, sobre todo en países sajones, se habían implementado reglamentaciones que limitan el contacto físico de los docentes con los estudiantes. Si bien estas reglamentaciones buscaron limitar la posibilidad de que el contacto se convierta en una imposición para una de las partes, ello limita la manifestación de emociones, muy diferentes a las de intención sexual, que son importantes, como las pequeñas palmadas de aliento y reconocimiento ante los retos, de empatía y comprensión, etc., que son importantes en la crianza y en las relaciones entre docentes y las y los alumnos. Las políticas de distanciamiento afianzan más esta tendencia. El cubrebocas, cual botox, cubre los gestos bucales: las sonrisas, los gestos de tristeza o decepción. ¿Cobran más lugar la mirada y la voz? ¿las palabras? ¿las palabras cada vez más limitadas por el uso de stickers y emoticones? ¡De qué manera acelerada hemos venido limitando nuestra capacidad de expresión y comunicación!

En la estética y la sensibilidad se juega, también, el juicio moral, y por lo tanto, lo político. Simplificando, podemos decir que en las nociones de lo bello y lo feo se integran las de lo bueno y lo malo, del placer y del displacer. En el giro emocional hace falta una mayor definición de lo que se entiende por sensibilidades y emociones, y la forma en que éstas se relacionan con la hegemonía. Hoy que se habla mucho de la educación socio-emocional. La historia muestra que ésta es

una educación que siempre ha estado presente sin que se le nombre como tal, y que viene a ser una especie de sustitución de la educación en valores religiosos o ciudadanos de antaño, ahora acaparada por el jugoso mercado de la psiquiatría, la farmacéutica, la autoayuda y los “couch”, más enfocada a lo que los individuos deberían de hacer por sí mismos ante para circunstancias adversas, que a pensar si somos capaces, todos, de modificar estas circunstancias que hemos construido como sociedad a lo largo del tiempo.

Ante esto necesitamos una escuela emancipadora que vea por el bien común, guiada por la pedagogía y no por los intereses económicos a los que se liga el sistema educativo y la ciencia, que prepare para la vida social y no para fomentar el individualismo, que ponga en el centro la sustentabilidad ecológica, la justicia social, el cuidado, el respeto, la creatividad artística, intelectual, manual y de todo tipo, el papel colectivo del aprendizaje, la libertad y el carácter imprescindible de los cuerpos, de los sentidos. La escuela tiene un papel fundamental como agencia socializadora y para la sociabilidad, y como tal, una gran responsabilidad emancipadora. Pero ¿cómo?

La emancipación en el día a día escolar

Quiero compartir unas reflexiones desde la observación de escuelas primarias mexicanas en 2015, antes de la pandemia (WEISS, *et al.*, 2019, 2020) y el trabajo conceptual de Spivak (SPIVAK, 2010), que me parece importante para pensar las posibilidades de cambio en la educación.

En las escuelas primarias de la ciudad de México, como en las de muchas otras partes, cuelgan letreros con máximas de buen comportamiento: no corras, guarda silencio, ayuda a tus compañeros. En las puertas de los salones de clase de una primaria en Iztapalapa, un barrio marginal con altos índices de criminalidad y violencia, hay un solo letrero que se repite en todas: “Por favor no dispaes”. Desafortunadamente no puedo incluir fotos aquí porque los padres y madres de familia negaron al equipo de investigación la autorización para sacar fotos o videograbar.

Ahí, tres investigadoras de nuestro equipo observaron cómo una maestra daba clase en un salón con treinta chicos de sexto grado, varios de ellos con problemas serios de aprendizaje, otros con fuerte rezago y problemas de comportamiento ya que, según dijo la maestra, eran hijos de criminales y de drogadictos. Era un aula pequeña, los cuerpos crecidos de los niños, se veían incrustados en sus bancas que estaban colocadas pegadas a la pared, dejando un amplio espacio en el centro a la maestra, que había construido así un perfecto panóptico para verlos a ellos, aunque no lo usaba para revisar sus trabajos. La maestra los apresuraba constantemente; cuando alguno se atrevía a preguntarle alguna duda, con voz fuerte le recriminaba no haber puesto atención antes o no haber hecho la tarea o simplemente por no haber entendido. Los gritos de ella eran constantes. El grupo no parecía poner en duda su autoridad y se involucraba en las actividades, sobre todo en los experimentos de ciencias naturales. No la retaban directamente ni confrontaban, pero algunos hacían ruido, se paraban, se distraían, o sobre todo, dejaban de trabajar. Cuando ella se hartaba de alguno, en frente de todos tomaba su celular para hablar con algún familiar, quejándose de él y pidiendo que se le regañara, un procedimiento que hizo varias veces durante las tres jornadas de trabajo que se observaron. En una ocasión lo hizo incluso cuando el alumno en cuestión le pedía que no llamara a su papá porque le pegaría.

Después el equipo entrevistó a varios de los alumnos y les hizo encuestas para saber su opinión sobre la escuela y su maestra. La mayoría de ellos dijo que la maestra era muy regañona, pero la justificaban porque, decían, “nosotros nos lo merecemos”. “Nosotros lo merecemos”: una terrible enseñanza de la escuela para cualquier niño, pero más aún para niños viviendo en medio de la violencia.

Y esto ¿qué tiene que ver con la emancipación? Con una escuela emancipadora? Si uno busca emancipación en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, dice: “acto o efecto de emancipar o emanciparse”; “libertar de la patria potestad, de la tutela o de la servidumbre”; “liberarse de cualquier clase de subordinación o dependencia”.

Si uno entonces busca “liberar”, se encuentra con que es “hacer que alguien o algo

quede libre de lo que le sometía y oprimía”. Tratando de evitar el círculo vicioso busqué “libertad” y dice: “estado o condición de quien no es esclavo”, “estado de quien no está preso”; “falta de sujeción y subordinación”; “Facultad natural que tienen el hombre de obrar de una manera o de otra, y de no obrar, por lo que es responsable de sus actos”.

Al menos esta última definición aportaba algo de carnia o sustancia para discutir. En la primera se muestra una reiterativa oposición, dos términos que necesitan el uno del otro para definirse, pero cuyo eslabón y contenido quedan en el aire. Este último, el contenido, el significado, se va construyendo históricamente. En nuestros días, ante el capitalismo y la globalización, ese contenido podría referirse a la búsqueda de construir nuevas formas de percepción, nuevas estructuras cognoscitivas, epistemes.

Pero más que el contenido o el significado que se da a la emancipación en diferentes momentos y lugares, mi interés está en los verbos emancipar y emanciparse, y en el lugar que ha ocupado la escuela en los procesos de dominación o liberación, que es lo ausente en la definición del diccionario, lo que queda en medio de los estados de subordinado o dependiente por un lado, y libre por el otro. Al hacerlo, entramos en arenas que por más que han sido debatidas, no dejan de ser movedizas. Todo proyecto pedagógico, dicen Marc DePaepe y Frank Simon (DEPAEPE; SIMON, 2008, p. 105), debería aspirar a la autonomía, la emancipación la independencia, etc.”, creo que todos podemos estar de acuerdo con eso. Pero educar es precisamente imponer, es sujetar, baste recordar la clásica definición de Durkheim: “La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado” (DURKHEIM, 1975).

La existencia de las relaciones adulto/a-niño/a, maestra/o-alumna/o, por el simple hecho de existir, dividen al mundo en dos. La escuela infantiliza al que se pone

en lugar del que no sabe. La escuela clasifica entre los que saben y los que no saben y convierte el saber, como dirían Bourdieu (1999) y muchos otros, en capital intercambiable. La escuela, como la ciencia, hace al Yo a la sombra del Otro, o eso es lo que intenta por lo menos, ¿lo consigue siempre? ¿puede la escuela apoyar procesos de emancipación? ¿O sólo puede formar subordinados, que según el diccionario, no tendrían responsabilidad de sus actos? ¿sólo puede formar oprimidos, que sienten que merecen el maltrato, como estos niños de Iztapalapa?

Con este caso y muchos otros vale preguntarse con Gayatri Chakravorty Spivak (2010), si los subalternos pueden hablar y cuáles son las relaciones entre deseos, interés y poder, entre la conciencia, la subjetividad, la identidad y la intencionalidad. Para hacerlo, Spivak posa la mirada sobre el subalterno y la subalterna, silenciados por los distintos dispositivos de poder, entre ellos la escuela como institución, como ha mostrado Foucault. Pero invita también, entre otras cosas, a valorar la experiencia concreta del oprimido, como lo haría E.P. Thompson para comprender las formas posibles de expresarse y de protestar de los obreros. La emancipación ha de verse en la experiencia, en la praxis, que hace que las y los subalternos, desde lo que sienten como sus deseos y definen como sus intereses, marquen sus luchas. (THOMPSON, 2012). Para Guha lo hacen desde la alineación, que es un fracaso en el conocimiento de sí, un control ejercido por el conocimiento, pero desde ahí es desde donde pueden hablar y actuar los subalternos (GUHA; SPIVAK, 1988, p. 7).

Lo que más me interesa resaltar de su planteamiento, es que las redes de poder, deseo e interés, son heterogéneas y no pueden reducirse a un solo relato coherente. Se trata más bien de mirar forcejeos, los campos de fuerza que constituyen los procesos hegemónicos (ROSEBERRY, 1989; GRAMSCI, 1999) de analizar cadenas de significado cuyos eslabones se van movilizand. Un subalterno es alguien con un rango de subordinación expresada en términos de clase, raza, casta, edad, género y cualquier otro tipo de categorización social en (GUHA; SPIVAK, 1988). Estos diferentes tipos de subordinación se sobreponen, unos

ocultan a otros, los silencian doblemente (SPIVAK, 2010). Me los figuro como máscaras que rodean la cabeza con distintas caras en cada lado. O cómo la imagen de una de las ciudades invisibles de Italo Calvino (CALVINO, 1972), aquella que crece en las dos caras de un papel: es una sola ciudad pero los habitantes de una cara jamás pueden ver a los del reverso del papel. Como han destacado sobre todo las feministas con la interseccionalidad, todas y todos y todes participamos a la vez de distintas categorías sociales, y desde ellas, en la experiencia, armamos nuestras identidades y actuamos. Lo hacemos en campos culturales que no son homogéneos, sino llenos de disputas y forcejeos. Las categorías no nos determinan, pero la forma en que éstas se interceptan puede tener diferentes combinaciones y resultados a los que es importante poner atención.

Las diferentes caras en los procesos de dominación-emancipación repercuten en formas de acción y en luchas específicas y no podemos desdeñar su poder transformador, muy limitado pero al fin y al cabo dislocador, expresado ya sea en actos cotidianos o en movimientos sociales, en actos de habla. Como dice Spivak “cualquier acto de habla, incluso aquél aparentemente más inmediato, implica un desciframiento a distancia por parte del otro, que constituye, en el mejor de los casos, una interceptación. En eso consiste hablar” (SPIVAK, 2010, p. 302).

La variable y muy limitada posibilidad de hablar, de actuar, la capacidad de agencia le llamarían algunos antropólogos e historiadores culturales, es la única que puede generar grietas, veredas, en los procesos hegemónicos y los dispositivos disciplinarios que inciden, permanentemente, en el conocimiento de sí, en los deseos e intereses de las, les y los subalternos. De ahí la importancia de no sólo mirar a estos dispositivos. La emancipación no se otorga, es algo que se arranca, “emancipar” es una palabra que habría que borrar del diccionario, no se emancipa a, sino que hay que emancipar-se. “La educación como práctica de la dominación, decía Paulo Freire, ...al mantener la ingenuidad de los educandos, lo que pretende, dentro de su marco ideológico, es inculcarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión. Al denunciarla, no esperamos que las élites dominadoras renuncien a su práctica. Esperarlo así sería una ingenuidad

de nuestra parte” (FREIRE, 1970, p. 83). La propuesta es apostar, como diría Rancière, a “la toma de conciencia por todo hombre de su naturaleza de sujeto intelectual”, (RANCIÈRE, 2007) o como indica el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, a la “la facultad del hombre para obrar de una manera o de otra, y de no obrar, por lo que es responsable de sus actos” Convertirse, escribía Freire, en “hombres para sí”, aunque habría que corregir “el hombre” en singular y masculino, para abarcar la pluralidad y la diversidad que el lenguaje invisibiliza.

Por eso la importancia de mirar los itinerarios de los sujetos (DE CERTEAU, 2000; MARTUCELLI, 2010) y de los movimientos sociales, lo cual implica la presencia de la esfera política en el campo de la investigación educativa en perspectiva histórica. No se trata de volver a la historia política de antaño, por su puesto, sino ubicar las formas en que los sujetos abren rendijas, posibilitan cambios y modifican los mecanismos y contenidos tanto de la subordinación como de la liberación, como lo hicieron en su momento los estudiantes cordobeses al luchar por la autonomía universitaria, el movimiento estudiantil del 68 en varios países, o los movimientos estudiantiles que en los años ochenta y noventa lograron que la UNAM, la universidad más importante de México, siguiera siendo gratuita. Este último no es un logro emancipatorio pleno, porque la Universidad no escapa a las consecuencias del esquema piramidal competitivo del sistema educativo en una sociedad tan desigual, es cierto, pero al menos reduce el costo de los estudios a los jóvenes que logran ganarse lo que debiera ser un derecho pero es más bien un privilegio: el de hacer estudios superiores. Los movimientos estudiantiles y magisteriales son un producto del sistema educativo y son actores importantes en su definición. Evidentemente, seguir los itinerarios y los movimientos sociales, implica mirar no sólo los dispositivos y la violencia simbólica, sino también, necesariamente, el uso de la fuerza y de la violencia física que suelen sufrir (CIVERA, 2019).

Por algo seguimos leyendo los periódicos o viendo en las redes lo que sucede en la esfera política. No se puede omitir que es en ella en donde se libran parte de

las batallas. Ella influye en la escuela y en el sistema educativo, y a la inversa, la escuela y el sistema educativo forman parte de dicha esfera y del Estado y del mercado global. Las y los maestros y estudiantes, son actores políticos. No mirar esto es dejar en el silencio y a la deriva a los sujetos que intentan generar cambios, como los movimientos que en varios países de América Latina luchan hoy en día por la defensa de la educación pública y gratuita, o dejar solos a las y los docentes que tienen que cubrir con todas las expectativas que las madres y padres de familia depositan en ellos, sin tener suficiente apoyo de la institución escolar.

En las entrevistas y observaciones que hizo nuestro equipo de investigación del Departamento de Investigaciones Educativas en 26 escuelas primarias y secundarias de zonas marginales y de sectores medios de la Ciudad de México y rurales en el Estado de Hidalgo, en 2015, (WEISS, *et al.* 2019, 2020), las y los docentes mencionaban distintos objetivos y sentidos en su labor. Las diferencias en las metas que se plantean son difíciles de asociar a su edad, su experiencia, su formación previa o el tipo de ámbito socioeconómico en el que trabajan. Pero en general se observan más términos psicológicos referidos a lo individual, que propósitos sociales, culturales, académicos o pedagógicos. Entre la diversidad de objetivos, existe un rasgo común en casi todos los docentes: su labor y las actividades escolares deben contrarrestar las condiciones de vida difíciles de los niños en el ámbito familiar. Muy pocos mencionan cómo estos problemas familiares se relacionan con problemas sociales o económicos como aparecían en los discursos de muchos docentes a lo largo del siglo XX. Asumen que ellos deben escuchar a los niños, ayudarlos a manejar sus emociones, motivarlos a superar sus problemas, “hacerle de mamá regañona”, “ayudarles a salir adelante” con cualquier problema, identificar sus emociones y ayudarlos a manejar la ansiedad, el estrés y a mejorar su autoestima.

Podemos decir que en general se asume que la práctica docente tiene una fuerte carga de labor terapéutica, que se cumple, para la mayoría, en el acercamiento directo a los problemas de las y los niños y sólo para unos pocos, en que las y los niños se involucren en actividades de conocimiento y la convivencia. Las

implicaciones de estos objetivos en las prácticas son importantes y muchas veces negativas. La abundancia de esta psicología positiva, los manuales de autoayuda o los posts de superación, que depositan todo en los individuos invisibilizando las luchas por el poder y la inequidad social, se montan (más que substituir) “en las bases morales y teológicas que estaban en el corazón del nacimiento del proceso de pedagogización” parafraseando a Frank Simon y Marc Depaepe (DEPAEPE; SIMON, 2008, p. 118). Es una base pobre, sin duda, incapaz de contrarrestar las tendencias individualistas y mercantilistas de la escuela. Y sin embargo, utilizando esa psicología los maestros son capaces de proporcionar un abrigo, aunque sea mínimo, básico, en el nivel de sobrevivencia, a sus alumnas y alumnos. Algunos les llevaban comida, otros trabajaban en horas extras cuando saben que una niña que falta a la escuela porque tiene que cuidar a sus hermanos pequeños, o ponían límites a los niños abandonados por sus padres, se empeñaban en campañas de educación sexual, daban soporte emocional a quienes sufren violencia intrafamiliar y actuaban de árbitros para que los niños se respeten entre sí. Suelen valorar a todos por igual independientemente de sus avances o su trabajo y salvo excepciones, tratan de “jalar a todos”, sacar a todos adelante, pese a la presión del tiempo y las dificultades que presentan los grupos con una alta heterogeneidad en cuanto al desempeño escolar y las capacidades de aprendizaje. Lo hacían, además, en medio de las críticas que han recibido por parte de los medios de comunicación y presionados por los sistemas de evaluación de docentes que echó a andar la reforma educativa de 2013.

Esta labor de trabajo social y terapéutica basada en la psicología new age no puede ser emancipadora, y sin embargo, permite un respiro, una ranura de optimismo al atender una de las caras de las máscaras de las que hablé arriba, porque es importantísima para el soporte emocional de niños que viven en condiciones de fuerte vulnerabilidad y violencia, y esta es, en sí, una labor liberadora, al menos para esa cara de la máscara que aunque esté borrando otras, puede permitir un habla desde ahí. Se trata, sí, sólo de un balbuceo, pero sobrevivencia y habla al final y al cabo.

A pesar de los pesares, la escuela pública es para muchos de estos niños y niñas un mundo distinto desde donde pueden mirarse de otra manera, a veces en relaciones de cooperación y de apertura al conocimiento, pero sobre todo, de posibilidad de lazos afectivos, de apoyo y de contención que en algo han de dislocar sus deseos e intereses, y que no los lleva necesariamente a conformarse con el maltrato por sentir que eso es lo que merecen. No se trata de conformarse con migajas, sino más bien, de cómo construir desde las migajas, mientras no sea posible voltear todo del revés. Estos movimientos aunque pequeños, aunque basados en voluntades particulares, aunque se forman con discursos hegemónicos comercializados, son muy importantes. Pero desde luego, no son suficientes ¿No sería hora de zarandear todo el sistema educativo global, tal y como pudo hacerlo un virus y el aislamiento, pero con un sentido creativo y de justicia social? ¿impedir que sea un mercado, un clasificador de personas individualistas y solitarias que han de competir entre sí, un lugar donde las y los docentes poco pueden hacer, donde la creatividad y el aprendizaje están limitados de entrada? (RINCÓN-GALLARDO, 2020; COLÁS-BRAVO, 2021; NOVÓA, 2005; CARIDÉ; GRADAILLE; CABALLO, 2015).

A modo de cierre

Me gustaría terminar con una cita de Paulo Freire: Pensemos en “una educación que posibilite al hombre [a los hombres y las mujeres] para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio “yo”, sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro [los otros], que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus “descubrimientos”, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión” (FREIRE, 1969, p. 85), y añadiría, en el sentido más colectivo de la expresión.

Referências

BERGER, P., y T. LUCKMAN. *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu, 1991.

BOURDIEU, P. *La miseria del mundo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

CALVINO, I. *Ciudades invisibles*. España: Ediciones Siruela, 1972.

CARIDÉ, J. A.; R. GRADAILLE; M. B. CABALLO. De la pedagogía social como educación a la educación social como pedagogía. *Perfiles educativos*, Suplemento. v. 37, n. 148, p. 1-10, 2015.

CIVERA, A. Entre hoy y ayer: la historia de la educación y los procesos de internacionalización en la era Global. Algunas reflexiones, en *História Da Educacao Matrices Interpretativas e internacionalizacao*, Sociedad Brasileira de História da Educacao-Universidades Federal Do Espírito Santo, v. 13, cap. 5, p. 119-146. Brasil: EDUFES. 2017. ISBN: 978-85-7772-357-7.

CIVERA, A. Amidst Exclusion, Promise, and Violence: Rural Normal School Students in Mexico and the Disappearance of 43, *Paedagogica Historica*, Taylor and Francis, v. 55, n. 1, p. 166-182, 2019.

CEBALLOS, F. 2022. Efectos de ampliar la jornada escolar en América Latina: una revisión bibliográfica. *Revista Innova Educación (RIE)*, v. 4, n. 3, Instituto Universitario de Innovación, Ciencia y Tecnología, Perú, Inudi, ISSN: 2664-1496. DOI (Documento en español): <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.03.010.es>

COLÁS-BRAVO, P. Retos de la Investigación Educativa tras la pandemia covid-19. *Revista de Investigación Educativa*, v. 39, n. 2, p. 319-333, 2021.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.469871>. Disponible em:
<https://revistas.um.es/rie/article/view/469871>.

DE CERTEAU, M. *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana, 2000.

DEPAEPE, M.; F. SIMON. Sobre la pedagogización... Desde la perspectiva de la historia de la educación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, v. 18, p. 101-130. Junio, Argentina: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2008.

DURKHEIM, E. *Educación y sociología*. México, Colofón, 1975.

DUSSEL, I. La clase en pantuflas. In: DUSSEL, I.; P. FERRANTE Y D. PULFER (Comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria, pp. 337-348. 2020.

ESCOLANO, Agustín. Las culturas escolares del siglo XX: encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, España, (Extraordinario), p. 210-218, 2000.

FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar*. Nacimiento de la prisión. Distrito Federal: Siglo XXI, 1976.

FREIRE, P. *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores, 1969.

FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores, 1970.

GRAMSCI, A. *Cuadernos de la cárcel*. [Edición crítica del Instituto Gramsci a cargo de Valentino Guerratana], México, Ediciones Era y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 1999.

GROSVENOR, Ian. En el ‘Colegio de Ciencias Morales’: espacios, sentidos y emociones en la historia de la educación urbana. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, v. 3, n. 5, p. 1-25, 2015. Disponible en: <https://www.rmhe.somehide.org/index.php/revista/article/view/53/63>.

GUHA, R.; G. C. SPIVAK. *Selected Subaltern Studies*. New York: Oxford University Press. 1988.

LAHIRE, B. *El actor plural: los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra. 2004.

LATOUR, B. *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial, 2008.

MARTUCCELLI, D. La individuación como macrosociología de la sociedad singularista. *Persona y sociedad*. v. 24, n. 3, p. 9-29, 2010.

NÓVOA, A. Razón y responsabilidad: la Pedagogía como ciencia de gobierno de las almas”, en Julio Ruiz Berrio (Ed.), *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid-Departamento de Teoría e Historia la Educación, (pp. 255-267), 2005.

PÉREZ, E. *Educación comunitaria en torno al territorio en el Municipio de San Jerónimo Coatlán, Oaxaca*. 2022. Tesis de doctorado, Departamento de Investigaciones Educativas, México: Cinvestav, 2022.

POPKEWITZ, T. *Sociología política de las reformas educativas: el poder-saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata, 1996.

RINCÓN-GALLARDO, S. ¿Dónde está ahora la esperanza? Aprendizaje y trazos a futuro para la investigación educativa en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (RLEE)*, (nueva época), v. 50, n. 2, p. 31-54. 2020. ISSN Versión en línea: 2448-878X, mayo-agosto. Disponible en: <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.2.58>.

RANCIÈRE, J. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal. 2007.

ROSEBERRY, W. *Anthropologies and Histories. Essays in Culture, History and Political Economy*. New Brunswick: Rutgers University Press, 1989.

SPIVAK, G. *Crítica de la razón poscolonial. Hacia una historia del presente evanescente*. (tr. Marta Malo de Molina), Madrid: Ediciones Akal, 2010.

TYACK, D.; L. CUBAN. *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en la escuela pública*. México: Biblioteca para la actualización del maestro SEP, 2000.

THOMPSON, E. P. *La formación de la clase obrera en Inglaterra, España, Capitán Swing*. Prolog. De Eric Hobsbawm, 2012.

WEISS, E., et al. (coords.). *La enseñanza en educación básica. Análisis de la práctica docente en contextos escolares*. México: INEE, 2020.

WEISS, E., et al. La enseñanza de distintas asignaturas en escuelas primarias: una mirada a la práctica docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. XXIV (81):349-374, abril-junio, 2019.

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO BANCÁRIA

José Eustáquio Romão

Introdução

Desde o final do século passado até as duas primeiras décadas do século XXI, duas tendências emergiram como mais expressivas na administração pública, com destaque na gestão educacional: a “Gerencial”¹ e a “Político-Pedagógica”. Embora ambas – e as demais menos expressivas – sejam baseadas em fundamentos profundamente políticos e ideológicos, a primeira (Gerencial) se proclama como “despolitizada” e asépticamente desideologizada. A segunda, por sua própria natureza, apresenta-se como fundamentalmente política e ideológica. Justifica-se, aqui, nem que seja sinteticamente, uma palavra sobre cada uma das duas concepções:

a) Político-Pedagógica

Já revela no próprio nome sua natureza carregada de fundamentos políticos e opções ideológicas, mostrando-se explicitamente comprometida com o esforço que busca construir a Pedagogia como ciência dos fenômenos educacionais. Considera a educação um mero meio para a construção de um determinado projeto de sociedade, comprometido com a democracia, com a igualdade, com a justiça e com o desenvolvimento sustentável. Por isso apresenta a educação como um direito humano, a ser cobrado pela sociedade e a ser provido pelo Estado.

b) Gerencial

Toma a escola – seja de que nível for – como uma empresa, na medida em que considera a educação como um serviço, portanto, como uma “mercadoria” a ser negociada no mercado da sociedade burguesa, regida pelo modo de produção capitalista.

1 Alguns autores brasileiros, como Luiz Carlos de Freitas, denominaram-na “empresarial”; outros preferiram batizá-la de “neoliberal”, “neotecnicista” etc.

No entanto, sabe-se que nenhuma posição ou proposição, em qualquer campo do conhecimento ou da atividade humana, pode se apresentar, nem se justificar, sem argumentos políticos, na medida em que todos fazemos opções político-ideológicas quando defendemos qualquer ideia ou proposta. Aliás, o mais exasperante para os que se autodenominam neutros é que, para “despolitizar” e desideologizar o discurso, têm de fazer um discurso, explícita e expressivamente, político-ideológico.

Sabe-se, hoje, corriqueiramente que, para se diminuir os efeitos ideológicos nos interlocutores, exatamente ao contrário de se esconderem ou se negarem as opções político-ideológicas prévias, há que se revelá-las aos interlocutores para que eles possam aderir ou resistir conscientemente – também com suas opções políticas e ideológicas – às reflexões e propostas dos emissores. Em suma, é-se mais ideológico quando se pretende “ser neutro”, “sem partido”; ao contrário, o emissor é menos ideológico quando proclama abertamente suas prévias opções político-ideológicas.

Por isso, após essa distinção e antes de abordar as relações entre educação e política, ou o tema das práticas educacionais no contexto de uma “educação bancária”, é necessário revelar as opções ideológicas para não se cair, *in limine*, nas contradições apontadas nos discursos pretensamente apolíticos, desideologizados, em suma, neutros, como se autoproclamam os da primeira corrente mencionada. Nesta perspectiva, o autor deste trabalho assume por conta de suas convicções políticas e suas opções ideológicas que a educação é um direito universal – por isso, a ser ofertada a todos em qualquer grau de ensino – e que não pode ser confundida com um serviço nem com uma mercadoria a serem submetidos às leis da oferta e da procura que vigoram no mercado.

Tampouco se justifica mais o discurso de que a educação superior seria apenas acessível às minorias (elites dirigentes). Esse discurso já havia sido superado no mundo contemporâneo, mas, infelizmente, tem retornado

recorrentemente nos países dominados pelas correntes neoconservadoras e, de modo especial no Brasil, após o golpe de Estado que tirou do poder uma presidente legitimamente eleita, interrompendo os processos dos governos pós-neoliberais brasileiros que vinham construindo um modelo de democracia social que vinha se transformando em referência latino-americana de formação social alternativa às do capitalismo selvagem. Não faz sentido condenar a maior parte da humanidade ao trabalho repetitivo, mecânico e desumanizante, reservando a uma minoria a fruição do legado cultural e tecnológico acumulado pela humanidade. Todos têm o direito de sonhar em usufruir os benefícios do “banquete civilizatório”.

Metodologicamente, este trabalho se alinha a Paulo Freire, que considera a dimensão política adstrita a todas as relações humanas, sejam de que natureza forem. Mais ainda: esta dimensão política precede e sustenta a dimensão específica que depende da natureza da relação estabelecida. Assim, por exemplo, nas relações amorosas, a dimensão política precede e fundamenta a dimensão afetiva; nas relações econômicas, a dimensão política antecede e fundamenta as relações de produção e, por fim, nas relações educacionais, a dimensão política vem antes e sustenta as dimensões gnosiológicas e epistemológicas. Ora, a prevalecer este referencial, não há como descolar a educação da política. E se, no campo educacional, a dimensão gnosiológico-epistemológica deriva da ciência – que, no fundo, é (cons)ciência –, a dimensão política deriva do que Paulo Freire chamou de “leitura do mundo”. Entretanto, é preciso tomar-se o cuidado de não confundir a dimensão política com a dimensão partidária que transforma a sala de aula em comício, a cátedra em palanque e a aula em um discurso eleitoral.

A Concepção Gerencial

Já na segunda metade do século XX, com a ressurreição do Liberalismo, atualizado como Neoliberalismo², a teoria do “capital humano”, da meritocracia e do individualismo afastou o Estado Burguês do “Keinesianismo”, que implantara o *Welfare State* (Estado de Bem-Estar). Emergiram como um verdadeiro *tsunami* as teorias radicalizadas dos membros da Sociedade do Monte Pélerin – aí haviam se organizado os defensores da nova acumulação capitalista, que amargaram uma espécie de exílio na Suíça, desde o fim da II Guerra Mundial até meados da década de 80 do século passado. Com a ascensão dos governos neoconservadores de Margaret Thatcher (1979-1990) e de Ronald Reagan (1981-1989), os teóricos do Liberalismo Radical, impropriamente denominado “Neoliberalismo”, recuperaram seu prestígio e passaram a pontificar e orientar as políticas de duas das mais poderosas economias mundiais. De modo contínuo, começaram a fazer verdadeiros “laboratórios” em suas antigas colônias, agora satélites, em um mundo ainda bipolarizado, dividido por uma “Cortina de Ferro” e por uma “Cortina de Dólar”³.

Para a ideologia neoliberal, o sujeito da criação cultural (econômica, associativa e simbólica) é o indivíduo; as relações econômicas não podem ser controladas por qualquer racionalidade científica, deixando suas estruturas e dinâmicas ao sabor do mercado, mais onipotente, onisciente e onipresente que o “deus ex-máquina” de Adam Smith. Neste sentido, até mesmo as conquistas das políticas sociais – “salário indireto” – do Keinesianismo deveriam ser sacrificadas no altar do chamado “Estado Mínimo”.

No campo específico da educação, a cara da concepção Gerencial se revela

2 Aqui grafados com maiúsculas, por se tratar de concepções políticas específicas.

3 São muito conhecidas as fracassadas experiências do Chile, do México e até mesmo do Brasil (especialmente nos governos Sarney e Collor), embora aí com menos ímpeto que nos dois primeiros.

claramente nos processos de avaliação que, aliás, por sua natureza, ganha uma centralidade nas políticas educacionais. Em quase todos os países do mundo foram criados os órgãos públicos de avaliação, que implantaram os chamados “exames nacionais”, baseados nas classificações, nos *rankings*, nos bônus para os que seguem as cartilhas hegemônicas e castigos e punições para os professores(as) e mestres(as) que resistem aos processos avaliativos somativos. Esta cara se evidencia, também, na invasão e dominação do campo da educação pelas agências multilaterais do capital financeiro, como Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio (OMC) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Mais do que nunca, a expressão “educação bancária”, atribuída à educação burguesa, é tão apropriada, deixando de ser uma metáfora e se transformando, lamentavelmente, numa verdadeira realidade sistêmica. Além disso, na sua nova fase de acumulação capitalista, a burguesia descobriu que a educação, em todos os graus de ensino, uma vez transformada em mercadoria, é um dos negócios mais lucrativos.

Educação Bancária

Para Paulo Freire, a expressão “educação bancária” era uma metáfora para se referir a um conjunto de práticas educacionais autoritárias. Em várias partes de sua obra mais expressiva – *Pedagogia do oprimido* (2018) – Freire usou esta expressão para marcar a oposição reacionária a uma verdadeira educação emancipadora e promotora do ser humano. Foi também nessa obra que ele exprimiu de maneira mais completa sua concepção de “educação bancária”:

Na concepção bancária que estamos criticando, em que a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a

“educação” “bancária” mantém e estimula a contradição.

Daí, então, que nela:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os educados.
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem.
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados.
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente.
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados.
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição.
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador.
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele.
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele.
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 2018, p. 143).

Trata-se, no limite, de uma concepção de “educação necrófila”, ou seja, de uma educação em que o educador, numa atitude narcisita, estebelece relações doentias com seus educandos: sente prazer em se relacionar com “cadáveres”. De fato, os educandos e as educandas, os estudantes e as estudantes são transformados e transformadas em verdadeiros cadáveres, porque não podem reagir a nada, e seus cérebros se tornam meras caixas receptoras nas quais o professor deposita sua “riqueza intelectual”. Os alunos e as alunas assistem aos orgasmos intelectuais da sabedoria professoral e os recebem passivamente. Foi o próprio Freire, na mesma obra citada, quem mencionou Eric Fromm, o criador da expressão, no sentido de sua aplicação à concepção de ser humano autoritário ou vítima do autoritarismo:

Mientras la vida, diz Fromm, se caracteriza por el crecimiento de una manera estructurada, funcional, el individuo necrófilo ama todo lo que no crece, todo lo que

es mecánico. La persona necrófila es movida por un deseo de convertir lo orgánico en inorgánico, de mirar la vida mecánicamente, como si todas las personas vivientes fuesen cosas. Todos los procesos, sentimientos y pensamientos de vida se transforman en cosas. La memoria y no la experiencia; tener y no ser es lo que cuenta. El individuo necrófilo puede realizarse con un objeto – una flor o una persona – únicamente si lo posee; en consecuencia, una amenaza a su posesión es una amenaza a él mismo, si pierde la posesión, pierde el contacto con el mundo.” E, mais adiante: “Ama el control y en el acto de controlar, mata la vida (FROMM *apud* FREIRE, 2018, p. 155).

Com o neoconservadorismo que grassa pelo mundo, a expressão, infelizmente, ganhou uma nova dimensão e um novo significado. A “educação bancária” expandiu-se para fora das salas de aula e penetrou nos sistemas educacionais, institucionalizando-se como estratégia internacional de dominação de sistemas nacionais de educação, nos termos da Concepção Gerencial de Educação. Em suma, a “educação bancária” deixou de ser um mero conjunto de práticas educacionais autoritárias para se transformar em “política educacional necrófila”, também no exato sentido desta expressão.

Quando Freire referiu-se à “educação bancária” não podia imaginar que ela seria literalmente concreta e que cobriria o universo dos sistemas educacionais. De fato, além da Educação Superior, os representantes do capital aberto, com sua Concepção Gerencial ou Empresarial da Educação, vêm estendendo, sorrateiramente, seus tentáculos para a Educação Básica, fornecendo seus pacotes de apostilas, treinamentos e assessorias, aos estados e às municipalidades, com o canto da sereia das “competências” e da “eficácia”. Em suma, não apenas fortalecem a “educação bancária” metaforicamente assim considerada, como enraízam a educação bancária (sem aspas) controlada pelo capital especulativo.

Hoje, no âmbito macro, uma das faces mais explícitas da educação bancária é o modelo de avaliação que o processo de acumulação capitalista neoliberal tenta impor, por meio do “Estado Avaliador”.

O Estado Avaliador

Embora remonte à Antiguidade Oriental, a emergência da avaliação no campo educacional somente ganhou prestígio como objeto de pesquisa no final da segunda metade do século XX, aparecendo, a partir daí, recorrentemente, como tema de congressos, como componente curricular da formação docente e de gestores e, finalmente, como objeto de ampla e diversificada literatura publicada sobre avaliação. Diante dessa conquista de prestígio acadêmico, a avaliação educacional acabou virando “tema da moda” a partir do último decênio do século passado, em três modalidades: avaliação institucional, avaliação de desempenho e avaliação da aprendizagem.

Há cerca de duas décadas, era tarefa fácil levantar as concepções de educação, pois era possível contar nos dedos das mãos o número de obras publicadas, pelo menos em Português, sobre o tema. Hoje, a tarefa se tornou mais difícil, dado o fato de que avaliação virou um tema da moda. Muita gente tem escrito sobre ela e se se tentasse reunir todos os títulos publicados em livros impressos, seriam necessárias algumas malas para carregá-los. Além disso, o tema se tornou bastante complexo, à medida que surgiram tantas concepções de avaliação da aprendizagem quantos são seus formuladores.

Por que a avaliação educacional era um tema ausente das preocupações dos educadores e pensadores da educação e, de uma hora para outra, virou um tema da “moda educacional”⁴? Se, há duas décadas, a avaliação não figurava nos currículos das agências de formação de educadores; se ela não aparecia nos programas dos congressos sobre educação e eventos congêneres da época; se ela não figurava no universo dos temas que povoavam as investigações de pesquisadores de prestígio na área; se ela carecia de uma literatura específica, a ponto de se poder contar as obras

4 A moda tem qualquer coisa de exasperante, já que ela baseia sua substância na evidência expositiva, ou seja, com base no princípio de que “façam mal, mas façam de mim”.

sobre o tema nos dedos das mãos – e ainda assim, a maioria era constituída por livros muito técnicos e eram traduções –, enfim, se a avaliação educacional não era tema da moda, cabe indagar, como já o fiz em outra obra (ROMÃO, 1998):

- 1.º) Por que a avaliação aplicada à educação se tornou um tema da moda nas últimas décadas?
- 2.º) Quem faz a moda em educação?
- 3.º) Com que intencionalidade a moda educacional é feita e disseminada?

Hoje, por razões muito diversas, tanto os defensores da concepção Gerencial quanto os da Político-Pedagógica defendem a importância da avaliação. Por isso, ela se tornou um tema recorrente. Como a discussão detalhada das diferenças escapa aos limites deste trabalho, pode-se dizer apenas, sinteticamente, que os primeiros defendem uma avaliação classificatória e os segundos uma avaliação diagnóstica; defendem, respectivamente, a avaliação somativa e a formativa. Em suma os defensores da concepção Gerencial entendem que toda avaliação, especialmente a da aprendizagem, deve identificar e separar os de melhor e os de pior desempenho. Já os defensores da concepção Político-Pedagógica entendem a avaliação como a identificação dos desempenhos e, com base na diferença de resultados, deve-se retomar o planejamento e os procedimentos didático-pedagógicos para ajudar os que apresentarem mais fragilidades, no sentido de elevá-los à condição dos de melhor desempenho.

Respondendo à segunda questão, ao contrário do que se deveria imaginar, não têm sido os órgãos responsáveis pela educação que têm feito a moda no campo educacional. Em geral, as agências multilaterais de desenvolvimento econômico, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), é que têm capitaneado a forja dos modismos temáticos em educação. Assim ocorreu com o “planejamento”, com o “currículo”, com a “avaliação” e, mais recentemente, com as “metodologias ativas”.

Responder à terceira questão envolve a assunção explícita de uma posição política porque significa atribuir à concepção Gerencial uma intencionalidade estrutural de seu projeto de sociedade: a criação de um paraíso na Terra para uma minoria e a exclusão das maiorias. É que, com a concepção de avaliação que defendem, além de excluir os de desempenho mais fraco, debitam na conta deles próprios as razões do fracasso, de modo a evitar as resistências mais radicais.

Os estudos mais recentes sobre o tema da avaliação têm identificado uma multiplicidade de concepções. Esta multiplicidade conceptual exprime-se por meio de diferenças secundárias, mais de forma do que de substância, na medida em que cada autor busca inscrever seu próprio nome na história da pesquisa sobre essa temática. No entanto, se se examina a questão com mais cuidado, percebe-se que cada concepção de avaliação se fundamenta em uma visão de educação e esta, por sua vez, referencia-se em uma visão de mundo. Ora, as visões de mundo, enquanto elaborações de grupos sociais privilegiados (classes sociais)⁵, ocorrem em número reduzido em cada formação social e, por isso, é possível estabelecer uma lista quase exaustiva de concepções de avaliação realmente distintas e antagônicas.

É claro que, do lado neoconservador, a tentativa de responder a essas mesmas questões exigiria uma melhor análise da passagem do Estado de Bem-estar (*Welfare State, Estado Benefactor, L'État Providence, Wolfhartsstaat*) para o Estado Avaliador (*Evaluator State, Estado Avaliador, L'État Évaluateur, Staat-Bewerter*), no sentido de verificar, nessa transformação, os fatores que impulsionaram a avaliação institucional, mormente a avaliação institucional na Educação Superior.

No caso brasileiro, a emergência da pesquisa sobre avaliação institucional provocou, inclusive, a criação de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação

5 Segundo Lucien Goldmann, ao longo de toda sua obra e, mais especificamente, em *Le Dieu Caché* (1959, p. 13 e seguintes). No sentido goldmanniano, classe social não são todos os grupos que se fundam em interesses econômicos comuns, mas os que direcionam estes interesses para a transformação ou manutenção da estrutura global da sociedade.

Superior (SINAES) antes mesmo da criação do próprio Sistema Nacional de Educação⁶.

Caberia agregar ainda mais uma indagação: seria o Estado Avaliador o novo “Príncipe”, ou seria ele a nova expressão, no campo da educação, do mais importante agente público do Neoliberalismo? Mais precisamente, teria a avaliação institucional se tornado um instrumento de exclusão nesta nova fase da acumulação global capitalista? Essa questão é oportuna, porque há um relativo consenso no sentido de se considerar que a emergência do Estado Avaliador se deu no contexto do Neoliberalismo. Pelo menos é o que diz o criador do conceito (NEAVE, 2012, *passim*).

É claro que as respostas a tantas e tão importantes questões, emergidas no cenário contemporâneo dos sistemas nacionais de educação, não serão possíveis nos limites de um trabalho como este. Por isso, mas sem sacrifício total de uma reflexão sobre os eixos estruturadores contidos nas questões formuladas neste texto, este trabalho limitar-se-á a fazer uma sumaríssima consideração sobre a avaliação institucional na educação superior.

A avaliação educacional como a conhecemos é um fenômeno contemporâneo no Mundo dito “Ocidental” e, no Brasil, ela é muito mais recente ainda. É claro que a avaliação da aprendizagem, formal ou informal, existe desde que existe a educação, mas o relativo distanciamento do fenômeno para lograr a reflexão organizada sobre ele é bem mais próximo de nossa época. Ainda que mais antigas em outras áreas das atividades humanas, as reflexões sobre avaliação em educação, pelo menos no Ocidente, datam da segunda metade do século XIX. Em suma, as teorias da avaliação, ou os esforços para a construção de uma inteligência sobre o tema, para a formulação de uma “Ciência da Avaliação”, são muito novos entre nós. Não são poucos os estudiosos e especialistas que referendam essa constatação sobre a verdadeira “juventude” do tema. Segundo Verhine (2012, p. 11), os “Estados Unidos deram início ao processo de avaliação

[educacional] muito antes do que em qualquer outra parte do mundo”. Esta afirmação é ratificada por outros conceituados pesquisadores do tema no Brasil, como José Dias Sobrinho (2003) e Dilvo Ristof (2000), cujo referencial teórico tem sido a literatura anglo-saxã especializada sobre o tema.

Sem querer repetir o maniqueísmo tão frequente nas obras que tratam de avaliação educacional entre nós, que oscilam entre uma concepção “mais avançada” (“da moda”) e uma “mais tradicional” (“superada”)⁷, propomos uma tipologia também dual, mas com base em fundamentos classistas, com a qual seria possível classificar as concepções de avaliação da aprendizagem que mais estão pressionando a educação básica no Brasil.

Qualquer fenômeno cultural⁸ pode ser submetido à avaliação, ou seja, toda ação humana deve ser avaliada para orientar os processos de tomada de decisão, no sentido da busca de correção de rumos (objetivos, estratégias ou procedimentos), como escreveu Luckesi (1995). Sob esta concepção, a constatação e a análise dos equívocos, dos erros e dos mal-entendidos têm mais valor do que a verificação dos acertos, pois estes últimos já eram previstos e esperados das performances submetidas à avaliação. Nesta perspectiva teórica, ela pode ser considerada como diagnóstica, na medida em que se volta para o levantamento de dificuldades de determinado desempenho humano que, uma vez constatadas, recebem um tratamento para serem superadas. Neste caso, ela visa à inclusão do agente no universo dos que lograram êxito no mesmo desempenho.

Lamentavelmente, a avaliação tem se voltado mais para a reiteração dos acertos, porque tem estado mais a serviço da meritocracia, da discriminação e, no limite, da exclusão. Ela tem funcionado mais como julgamento, exarando veredictos mortais sobre o desempenho humano dos mais fracos, dos discriminados e dos excluídos. Na sua versão julgadora, ou classificatória, identifica acertos e erros

7 Do qual já tratei mais detalhadamente em *Avaliação dialógica* (ROMÃO, 1998).

8 Entendendo-se por cultura a humanização da natureza ou tudo que é processo ou produto da ação humana, nos termos da antropologia clássica.

para premiar ou punir seus respectivos agentes, confirmando sua teleologia excludente em relação aos últimos. Em suma, a avaliação pode funcionar como diagnóstico, ou como exame; como pesquisa, ou como classificação; como instrumento de inclusão, ou de exclusão; como canal de ascensão social, ou como critério de discriminação.

Examinado mais profundamente e sem preconceitos, o processo de avaliação educacional, seja em que versão for, sempre carrega consigo uma dimensão classificatória: mesmo que se compare à qualidade do desempenho de alguém a partir da verificação dos impactos positivos de um processo de aprendizagem. Ou seja, ainda que se comparem momentos diferentes da performance da mesma pessoa, sem comparações com os desempenhos de outrem, haverá sempre uma dimensão comparativa, classificatória. Quando se indaga se o aluno “avançou” em relação ao desempenho que apresentava anteriormente, após um processo de aprendizagem, a própria pergunta carrega consigo um ponto de chegada desejável. Afinal, ele “avançou” para onde, em que direção, para que ponto desejável? Para a verificação de seus avanços em relação às suas próprias situações anteriores, é necessário compará-los a padrões desejáveis e previamente estabelecidos nos pontos para os quais “ele avançou”⁹. Portanto, mesmo na sua dimensão diagnóstica, a avaliação apresenta sempre um viés comparativo, classificatório. Da mesma forma, pode-se dizer que toda avaliação carrega consigo uma dimensão diagnóstica, já que, mesmo que o avaliador não disponha de recursos nem de vontade para ajudar os que apresentaram mau desempenho, a constatação das fragilidades potencializa correções.

Contudo, a predominância de uma ou outra dimensão depende da concepção de educação que se tem, em cada contexto específico. Como vivemos em uma sociedade dominada pelo modo de produção cuja tendência estrutural é a produção e reprodução da meritocracia, da discriminação e, no limite, da

9 Tratei desse aspecto mais detalhadamente em *Avaliação dialógica (op. cit.)*, especialmente no capítulo 4 (p. 55 e seguintes). O mal do maniqueísmo não está em perceber duas concepções de avaliação, mas em contrapô-las radicalmente, como mutuamente excludentes, conforme tentamos demonstrar nessa mesma obra.

exclusão, a dimensão avaliativa aí predominante é a classificatória. Esse tipo de sociedade opera, simultaneamente, com promessas de abertura de canais de ascensão social, com proclamações ideológicas de “igualdade de oportunidades”, mas atua com procedimentos concretos de obstrução dos canais de ascensão potencialmente abertos por critérios de discriminação social que, obstruindo aqueles canais, esvaziam, na prática, as promessas e proclamações de “igualdade de oportunidades”. É exatamente aí que a avaliação passa a desempenhar um papel importante, porque, se aplicada como exame ou julgamento, fundamentará os álibis do débito do fracasso na conta do próprio “fracassado”.

Como a avaliação da aprendizagem realizada pelos Estados Burgueses tem sido apelidada de “exames”, Cipriano Luckesi propôs uma distinção que trai o significado original dos termos. Avaliar significa atribuir valor; examinar significa verificar para encontrar causas de um mal, que deve ser diagnosticado e tratado. Ora, “exame”, então, estaria mais próximo da concepção diagnóstica, que visa a incluir; enquanto avaliação aproximar-se-ia mais de uma concepção quantitativa e, portanto, classificatória. Assim, enquanto o termo “avaliação” deveria estar adstrita à concepção específica de verificação do desempenho humano mais preocupada com a política da exclusão, o vocábulo “exame” seria mais apropriado para as verificações voltadas para a identificação e inclusão dos “menos capazes”. Luckesi propôs exatamente o contrário, por causa da denominação “exames nacionais” atribuída às avaliações externas realizadas pelos poderes públicos e que têm um caráter nitidamente classificatório, voltado para os *rankings* e os índices¹⁰.

As duas concepções – diagnóstica e classificatória – têm estado presentes nas diversas modalidades de avaliação que pontuaram (e pontuam) a educação brasileira, com uma clara predominância, infelizmente, da última.

10 Cipriano Luckesi expôs na mesa-redonda, de que também participamos, no II Fórum Nacional de Educação, realizado em São Luís (MA), em 13 de junho de 2002, a diferença entre “avaliação” e “exame”, ligando a primeira à avaliação inclusiva e o segundo à avaliação excludente.

É bom lembrar que o “furor avaliativo” dos últimos anos, com a criação e implantação dos “sistemas nacionais de exames”, com testes padronizados, *rankings* e indicadores quantitativistas (PISA, IDEB, IDESP etc.) e premiação (bônus) ou punição, nos termos da cartilha neoliberal, revela um enorme equívoco: o principal fator da melhoria da aprendizagem, seja do ponto de vista quantitativo, seja do qualitativo, depende, fundamentalmente, do fator humano. Ora, o modelo de avaliação predominante nos sistemas nacionais de exames desconfia, sobretudo, dos professores, submetendo-os aos vexaminosos processos de avaliação padronizada e “*rankiada*”, ameaçando-os com punições na carreira e cooptando-os com os chamados “bônus”. Nada mais contrário aos resultados positivos de uma avaliação qualitativa.

As avaliações institucionais das universidades por *rankings* iniciaram-se no final do século XIX, nos Estados Unidos, e, a partir da década de 80 do século XX, ganharam notoriedade, quando os norte-americanos passaram a publicar indicadores da produção universitária em revistas como a *U.S. News & World Report*. A Universidade de Shanghai (Jiao Tong) criou, em 2003, um processo de avaliação institucional universitária de que resultou (e resulta ainda) um relatório periódico que passou a ser conhecido “*Ranking de Shanghai*”, considerado como de “excelência acadêmica” e vindo a tornar-se referência, inclusive, no Ocidente. Sua denominação oficial é *Academic Ranking of World Universities* (ARWU), que acabou consagrando a expressão “*world university*” (“Universidade Mundial”). Imediatamente surgiram outros imitadores ou concorrentes, como o relatório publicado pela revista inglesa *Times Higher Education* (THE), que também ganhou e vem mantendo grande prestígio entre os gestores de universidades que, quando bem avaliados, usam os próprios resultados como *marketing* e, quando mal classificados nos relatórios periódicos, tentam esconder os resultados para não amargar queda nas matrículas e dificuldades de obtenção de financiamentos. Todas essas avaliações institucionais usam dados objetivos, destacando a produção científica e as patentes ou publicações delas resultantes. Mais recentemente, a publicação de *papers* (artigos) de alto impacto (repercussão na comunidade científica por meio

das citações) vem ganhando destaque no peso das pontuações das Instituições de Educação Superior (IES).

No Brasil, por incrível que pareça, as classificações das universidades apareceram, pela primeira vez, na revista *Playboy*¹¹, seja pela astúcia do *marketing* de quem defendia este tipo de avaliação, seja por uma traição freudiana de quem se compactua com este tipo de pornografia sofisticada. No entanto, somente nos primeiros anos do século XXI foi que as classificações das universidades passaram a influenciar, sistematicamente, as estratégias das políticas de desenvolvimento universitário, chegando, na atualidade, à “criação de escritórios de indicadores nas universidades incumbidos de abastecer de dados os *rankings* internacionais” (FAPESP, 2020, p. 39) para orientar os processos decisórios dos gestores dessas instituições.

Conforme demonstrou Luiz Carlos de Freitas, no Seminário Internacional sobre Diretrizes Conceituais e Operacionais para a Avaliação na Educação Básica, promovido pelo Conselho Nacional de Educação, em outubro de 2011, a aplicação da “cartilha neoliberal” *ipsis litteris* e que tem neste tipo de avaliação sua mais poderosa arma de desconfiança e intimidação de docentes, revelou seu mais profundo fracasso, como se pode comprovar nos sistemas nacionais de educação dos países que se alinharam às diretrizes dos chamados, por ele, “reformadores empresariais da educação”. Já os países que não se alinharam a essas diretrizes, tiveram muito sucesso, como é o caso da Finlândia. Ainda segundo o Professor Luiz Carlos de Freitas, esta deve ser a razão pela qual, tanto os que fracassaram quanto os que tiveram sucesso sumiram da grande imprensa: os primeiros, porque são a prova positiva da inadequação do projeto neoliberal de educação; os segundos, porque são a prova negativa dessa mesma inadequação.

11 *Playboy*, homônima da original norte-americana, foi uma revista mensal masculina brasileira, publicada, inicialmente, a partir de 1975, pela editora Abril. Teve, no Brasil, 487 edições, por um período de 40 anos. Com os direitos de publicação adquiridos pela PBB Entertainment, em 2016, passou a ter edições irregulares, até desaparecer em 2017.

A expressão avaliação institucional tem sido atribuída aos recentes esforços que vêm sendo despendidos na busca do “estado da arte” das instituições educacionais, especialmente as de ensino superior. A avaliação institucional tem sido entendida como processo de verificação da satisfação dos agentes internos e do sucesso dos egressos de uma instituição escolar¹². Nesta modalidade de avaliação, os intelectuais orgânicos desta nova fase da acumulação capitalista têm recomendado, também, a avaliação padronizada, os *rankings*, os indicadores etc.

Educação Libertadora

Não há mais dúvidas sobre ser Paulo Freire a maior expressão da concepção libertadora de educação do século XX. Por meio de um conjunto de obras, já a partir de *Educação e atualidade brasileira* (1959)¹³ – seu primeiro livro publicado e o único, de um prolífero conjunto, baseado numa empiria concreta (a realidade brasileira da segunda metade dos anos 50 do século XX) –, Freire consolidou uma concepção de educação e, mais do que isso, uma concepção de ciência, de cultura, enfim, de civilização, em que o diálogo é o veículo orientador e a liberdade é coextensiva a todos os seres humanos, independentemente de sua condição econômico-social, étnica, de gênero etc.

No universo de uma formação social emancipadora, a educação como prática da liberdade se torna a ferramenta principal da libertação e da promoção humanas, porque mais do que a transmissão de conhecimentos,

12 Seria desejável, mas ainda não tivemos a oportunidade de assistir à avaliação dos sistemas educacionais e, principalmente, à dos órgãos gestores, como Secretarias de Educação e o próprio Ministério da Educação e do Desporto. Este tipo de avaliação, a população supostamente a deveria fazer indiretamente, por meio dos processos eleitorais dos mandatários que escolhem os dirigentes desses órgãos.

13 Paulo Freire preparou uma edição “doméstica” do texto que apresentou no concurso para docente à Faculdade de Belas Artes de Recife. Com sua autorização, condicionada a uma “contextualização”, o autor deste trabalho preparou uma edição (2001) que se poderia chamar de “profissional” dessa obra, que carrega em si todo o potencial das grandes teses que consagrariam Freire como um dos maiores pensadores do século XX.

habilidades e procedimentos, ela é o meio de expressão das culturas que se confrontam na relação educacional e pedagógica. Nessa perspectiva, o círculo de cultura substitui a aula, e o professor se transforma em pesquisador da realidade cultural dos educandos, em animador cultural quando o círculo de cultura se instala e em sistematizador das manifestações livres de todas as expressões das “culturas primeiras” – segundo a feliz expressão de Snyders (1988) – que se deram na realização do círculo.

Se o diálogo é sua ferramenta fundamental, o eixo estruturante da educação libertadora é a conscientização, ou seja, a apropriação crítica da realidade histórico-social das relações humanas, com todas as suas características: alienantes ou conscientizadoras, opressoras ou emancipadoras e, por isso, política.

Segundo Freire, não existe uma educação apolítica, seja porque a politicidade é o alicerce de todas as relações humanas, seja porque a defesa da apoliticidade só pode ser feita por um raciocínio político. Além disso, a pretensa despolitização do sistema educacional já é uma defesa política de um determinado sistema educacional (vigente e hegemônico).

Paulo Freire, ao longo de sua obra e, mais especificamente, na última que publicou em vida, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1997), sempre afirmou que o homem (ser incompleto, inacabado e inconcluso) só inicia o processo de plenificação, de acabamento e de autoconclusão de sua humanidade no momento em que toma consciência daquela incompletude. O processo de desalienação inicia-se, então, com a consciência dos próprios limites, ou, com a apreensão crítica da própria realidade alienada. Esta conscientização nada mais é do que um profundo processo de autoavaliação, de verificação da própria ontologia, à medida que a pessoa se debruça, diagnosticamente, sobre si mesma, na busca da superação dos próprios limites.

Aparentemente, esta constatação constitui uma pobreza ontológica do ser humano em relação aos demais seres da natureza, porque, embora igual a eles na incompletude, na inconclusão e no inacabamento, diferentemente deles, toma ciência de todos esses “ins”. Porém, o que poderia parecer inferioridade, na verdade constitui sua marca distintiva no universo: a tendência estrutural incoercível para a busca de sua completude, da conclusão e do acabamento, por força da insatisfação gerada pela consciência da incompletude, da inconclusão e do inacabamento – por isso, somente o ser humano é um ente esperançoso e pedagógico. Esperançoso, porque, eternamente insatisfeito com sua condição, busca continuamente a perfeição – jamais alcançada e configurada na plenitude, na conclusão e no acabamento. Daí a dimensão dinâmica, ativa da esperança, em contraposição à passividade da espera. O ser humano é, também, fundamentalmente pedagógico porque a busca da completude, da conclusão e do acabamento o leva, incessantemente, ao ato pedagógico. É da natureza do ato pedagógico a dimensão da esperança: quem procura qualquer nicho educativo, busca-o na esperança de ser mais do que é no momento da busca.

Em conclusão, o ser humano é um ente ontologicamente autoavaliador e, ao mesmo tempo, tentado à heteroavaliação, dado que não se completa sozinho, mas – parafraseando Paulo Freire (2018) – só se completa em comunhão com os outros, mediatizado pelo mundo. E é aí que ele encontra outro componente importante de sua “essencialidade ontológica”¹⁴: a liberdade.

Somente no pensamento conservador, os componentes dos pares liberdade/necessidade histórica, contingente/necessário, sujeito/objeto, presente/futuro, realidade/utopia são dicotômicos. Ao contrário, para os que se inserem no universo dialético, a liberdade começa a se construir quando o ser humano se torna sujeito de sua própria história e isso somente acontece

14 As aspas aqui se justificam porque se trata apenas de uma força de expressão, já que nem Freire nem qualquer um de seus seguidores defendem concepções essencialistas.

quando ele toma consciência da necessidade histórica, isto é, da correlação de forças históricas. Assim, a liberdade não nega a necessidade histórica, mas se constrói a partir de seu reconhecimento. Também o contingente não é a negação do necessário, mas com ele se imbrica da tessitura do mundo e deve ser assim apreendido criticamente pelos seres humanos. O futuro, da mesma forma, não é a anulação do passado e do presente, mas o resultado das projeções dos dois outros tempos, a síntese histórica dos processos, das tendências e das contradições engendrados no passado e no presente. Finalmente, realidade não é obstáculo à utopia, mas sua base, seu patamar de impulso, seu suporte inicial.

Ao se considerar o fenômeno educacional e, de modo especial, o da avaliação, não há como deixar de levar em conta dois aspectos: o primeiro diz respeito às implicações ontológicas e o segundo, à sua historicidade.

Considerações finais

Queremos concluir este trabalho com algumas considerações sobre o que parece ser estratégico numa sociedade como a que se tem tornado hegemônica neste início de século. Numa formação social em que a desigualdade e, no limite, a exclusão constituem sua principal tendência estrutural, a educação e a avaliação tendem, também estruturalmente, a adotar a lógica do exame, do julgamento e, conseqüentemente, a da exclusão. Diante de cada canal de ascensão social, ela tende a criar um critério de discriminação correspondente, para anular as possibilidades criadas por aquele canal. Na verdade, os critérios de discriminação social funcionam como vasos constritores dos canais de ascensão social, também criados pelas sociedades estratificadas verticalmente como álibi ideológico da “igualdade de oportunidades”.

Assim, a educação, que é apresentada como canal de ascensão social, tem sua potencialidade equalizadora diminuída, senão anulada, por uma racionalidade seletiva. A avaliação educacional funciona como controle

que, de certa forma, levanta barreiras nos canais de inclusão, formalmente abertos a todos. A inclusão é admitida, geralmente apenas enquanto exceção, e funciona, ao mesmo tempo, como mecanismo de cooptação de alguns poucos egressos das camadas dominadas. Aliás, esta filosofia política, no fundo, esconde a seletividade e debita a exclusão na conta do próprio excluído¹⁵.

Felizmente, por mais hegemônica que seja, a ideologia da meritocracia, da seletividade e da exclusão – que, no fundo, é o fundamento do individualismo burguês – e seus procedimentos correspondentes encontram-se em movimento dialético, ou seja, apresentam-se, ao mesmo tempo, como necessários e contingentes. Necessários porque decorrentes da gênese e evolução da correlação de forças históricas desfavoráveis à solidariedade; contingentes, porque são reversíveis e, portanto, podem ser mudados pela força da utopia dos que miram o futuro lendo o passado e o presente.

A luta contra a “educação bancária” sempre se deu no território da sala de aulas, no enfrentamento dos procedimentos didático-pedagógicos autoritários astutamente disfarçados ou explicitamente impostos. Contemporaneamente, ela não pode se limitar às salas de aulas. Hoje, os docentes que limitarem seu combate, mesmo que seja pela libertação humana, ao universo das classes – e este embate continua importante – estarão fadados à derrota, se não se dedicarem, simultaneamente, à verdadeira guerra intransigente contra os “sistemas educacionais bancários”.

15 Basta atentar, por exemplo, para os discursos das autoridades da República que atribuem aos próprios trabalhadores a culpa de estarem na condição de “inimpregáveis”, com base no argumento de que não cuidaram de sua requalificação para se manterem “competitivos” no mercado de trabalho.

Referências

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (Org.). *Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular, 2000.

FAPESP. *Pesquisa Fapesp*. São Paulo: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, n. 287, jan. 2020.

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, 2001 [1959].

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 18. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997 (Col. “Leitura”).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 10. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido: o manuscrito*. São Paulo: Ed.L. Insrtituto Paulo Freire; Ed. Uninove; BT Acadêmica, 2018.

FREITAS, Luís Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. *In: Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014.

GOLDMANN, Lucien. *Le Dieu Caché*. Paris: Gallimard, 1959.

LLAVADOR, José Beltrán; Alicia Villar Aguilés. La medida de la educación: algunas consideraciones a propósito de los indicadores. *In: Educação e Linguagem*, v. 13, n.º 21, p. 131-149, jan.-jun. 2010.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

NEAVE, Guy. *The evaluation state, institutional autonomy and re-engineering higher education in Western Europe: the prince and his pleasure*. London: Palgrave Macmillan, 2012.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica*. São Paulo: Cortez/IPF, 1998
("Guia da Escola Cidadã, 2).

SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. Tradução Bertha Halpern Guzovits; Maria Cristina Caponero, São Paulo: Manole, 1988.

TRINDADE, Hêlgio. *Desafios, institucionalização e imagem pública da CONAES*. Brasília: UNESCO; MEC, 2007.

VERHINE, Robert. Olhares sobre os sistemas de avaliação no mundo em geral e sobre o modelo brasileiro em particular. *In: ABMES. Estudos: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior*, ano 29, n.º 40, dez. 2012, p. 11-17.

ENTRE DIFERENÇAS E DESIGUALDADES INTERSECCIONADAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO NA DIVERSIDADE¹

Fernanda Telles Márques

Introdução

Na passagem dos anos 70 para a década de 80, enquanto a ditadura civil-militar era empurrada para seus anos finais, emergiam novas reivindicações dos movimentos sociais, formuladas em uma perspectiva político-cultural. Tais movimentos, em especial étnico-raciais e de gênero, sustentavam, entre suas pautas, que também cabia à escola se comprometer com o combate a preconceitos e estereótipos arraigados na sociedade brasileira, os quais serviam para fazer da diferença uma justificativa para a desigualdade.

Até meados dos anos 80, o tema da diversidade cultural esteve de certa maneira restrito à antropologia e a áreas afins, que faziam um discurso em defesa da diversidade como crítica à ideologia do progresso a ser obtido às custas da assimilação (ou eliminação) de todos os que se colocassem em seu caminho. Nesse sentido, Montero (1996) chama a atenção para a importância de sabermos para quem, afinal, a diversidade cultural emerge como problema e por quê.

Assim como ocorre com a cultura, a diversidade cultural está onde está o humano, contudo, enquanto questão pública, o tema ganha espaço no Brasil quando grupos ou instituições buscam integrar, em um todo razoavelmente homogêneo, as diferenças de hábitos, visões de mundo e valores presentes em um dado espaço geográfico. Isso posto, no avançar do século XX, o

¹ Texto elaborado a partir da participação na mesa-redonda “Educação na diversidade e interculturalidade: desafios e possibilidades”, do XI Encontro de Pesquisa em Educação da Universidade de Uberaba, realizada em 22 de setembro de 2021.

problema público da diversidade envolvia, por um lado, uma demanda legítima de sujeitos coletivos em luta contra discriminações, e, por outro, um tipo bem específico de relação social, voltada não para a inclusão, mas para a integração – implicando grande expectativa de adaptação por parte do *outro*, daquele que é identificado como diferente.

O *outro* cultural é potencialmente um problema. Silva (2010) nos explica que o outro é alçado a problema já de saída porque sua existência coloca em xeque as identidades normativas – tenha-se ou não consciência disso. Nas sociedades ocidentais contemporâneas o *outro* se apresenta em diferentes dimensões: trata-se do outro gênero, da outra sexualidade, da outra cor, da outra estética, da outra religiosidade... de um modo de ser e de estar no mundo que se distingue das representações hegemônicas. Na pesquisa em Educação, o tema tem encontrado espaço principalmente em grupos que aglutinam trabalhos envolvendo marcadores sociais da diferença, os quais, explica Brah (2006, p. 374), dizem respeito “à variedade de maneiras como discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e ressignificados”.

Durante muito tempo, tais marcadores foram analisados em isolado, sendo crescente, nas últimas décadas, a tendência a trabalhá-los em uma articulação que pode ser empreendida por diferentes perspectivas, como a construcionista, que tem a própria Brah (2006) como uma de suas referências centrais. Outras perspectivas são as da consubstancialidade/coextensividade, vinculada à sociologia feminista materialista de autoras como Kergoat (2010) e Hirata (2014), e a da interseccionalidade, adotada no trabalho etnográfico sobre o qual falaremos adiante. Surgida no seio do movimento feminista negro nas décadas de 60/70, a abordagem interseccional foi elaborada conceitualmente mais tarde, chegando à academia em uma versão estrutural bem representada pelo trabalho da jurista Crenshaw (1989). Considerando que cada categoria ou marcador social afeta e altera os significados e a condição de *outro*, a contribuição

teórico-metodológica da perspectiva interseccional está em favorecer a compreensão de contextos em que determinadas diferenças são socialmente produzidas e transfiguradas em desigualdades interseccionadas.

Para refletir sobre o tema, Silva (2010) destaca o processo de diferenciação, pelo qual identidade e diferença são socialmente produzidas. Observando que onde há diferenciação há também relação de poder, o autor prossegue explicando que existem outros processos que também traduzem essa diferenciação ou que a ela se relacionam: é pela diferenciação que normalizamos, que classificamos, que excluimos.

Por essa perspectiva, em uma sociedade que anuncia que a escola deve contribuir para a formação de valores democráticos, processos de diferenciação deveriam ser discutidos e problematizados também na educação formal, considerando que, neles, se observa a ação da identidade normativa – dos que estão investidos, por determinadas relações de poder, do privilégio de estabelecer, pelo discurso, a verdade de si e do outro.

Autores que vão de Foucault (1987) a Sacristán (1985) procuraram demonstrar, em diferentes contextos, como a escola se torna um mecanismo de normalização com vistas à assimilação dos sujeitos às culturas dominantes. Nesse sentido, cabe observar que a escola tradicionalmente representa e reproduz uma identidade normativa. Considerando que entre seus objetivos fundantes está a transmissão do que foi produzido e escolhido por gerações anteriores como algo digno de ser continuado pelas novas gerações, nos padrões de funcionamento da escolarização está, originalmente, uma expectativa de homogeneização e de reprodução.

Por ser uma agência em que tais processos ainda se fazem muito presentes, a educação escolar participa ativamente da produção social dos sujeitos e da legitimação de espaços a serem por eles ocupados. Como vêm demonstrando estudos realizados desde as décadas finais do século XX,

os discursos escolares sobre o Eu/Nós e o Outro/Eles, a forma como são apresentados corpos, povos, costumes, subjetividades e modos de ser, contribuem para o estabelecimento de determinadas concepções da diferença, exercendo influências na formação de imaginários acerca daqueles que recebem sua marca.

Tendo isso em vista, nas últimas décadas foram criados dispositivos legais e políticas públicas pelos quais a escola brasileira poderia passar de lugar da reprodução de estereótipos a *locus* de discussão da diversidade e da produção social da diferença. Nesse contexto, passou-se a falar muito em abordagens multiculturais, interculturais, transculturais, em relação às quais diversos autores e autoras têm apresentado contribuições importantes, como Fleuri (2002; 2005), cujas reflexões incluem ponderações sobre os usos e os sentidos de termos presentes no debate. Fleuri (2003) chama a atenção para o fato de que adjetivos como “multicultural” e “intercultural” têm sido utilizados indiscriminadamente para representar realidades e concepções político-pedagógicas não apenas distintas, mas também divergentes.

Produção social da diferença e desumanização

O contato com o cotidiano da educação escolar permite afirmar que temas, como diversidade, respeito às diferenças e tolerância, estão, de um modo geral, bem presentes na educação básica. Em diferentes espaços e momentos da vivência escolar fala-se *sobre* o negro, a mulher, o indígena, o deficiente... Resta saber se também se ouve o que esses próprios sujeitos têm a dizer, ou se a diversidade segue sendo produzida unicamente pelo discurso da mesmidade, que tende a configurá-la como um *problema* em relação ao qual cabe evitação, correção ou compaixão.

Nesse sentido, o psicanalista Costa (1994) traz uma contribuição que consideramos oportuna. Partindo da leitura freudiana, segundo a qual muito do

que a humanidade produziu expressa a sublimação de impulsos agressivos, o autor nos lembra que as mais diversas culturas criam dispositivos para garantir que a crueldade e o desprezo, sempre úteis para a manutenção de relações de dominação, fiquem submetidos a um ordenamento que determina circunstâncias em que sua manifestação se torna socialmente aceitável. Segundo essa tese, ainda que alguns de nós fossemos capazes, individualmente, de sublimar pulsões destrutivas, enquanto coletivo não daríamos conta de eliminá-las completamente das relações sociais e interpessoais, e criaríamos, por isso, dispositivos pelos quais sua ocorrência deixaria de ser ameaçadora da integridade da sociedade como um todo.

Em 1920, impactado com a intensidade da destrutividade observada na Primeira Guerra Mundial, Freud publicou *Além do princípio do prazer*, obra em que sustentou a tese de que a agressividade e a pulsão de morte seriam disposições instintivas primitivas. Anos mais tarde, tal entendimento foi revisto por autores como Jacques Lacan e Erich Fromm, tendo este último concluído, em *O coração do homem: seu gênio para o bem e para o mal* (1964), que o ser humano é tanto o lobo quanto o cordeiro, não havendo uma “maldade original” ou uma “bondade original”. Para o autor, com quem Paulo Freire dialoga em suas postulações sobre a desumanização², ao ingressar na cultura convivemos com a coexistência de duas tendências básicas que se apresentam cambiantes. Reconhece-se, assim, um potencial de destrutividade, mas também se vislumbra seu enfrentamento pelo desenvolvimento e uso da capacidade criadora que tão bem caracteriza nossa espécie.

Esse potencial de destrutividade, chamado pelo psicanalista e sociólogo frankfurtiano de “tendência necrófila”, se realiza pela desumanização. Destituir alguém de sua humanidade é negar-lhe a condição de semelhante que, em termos morais, interditaria qualquer tratamento considerado desumano. Retomando

2 Em “A pedagogia do Oprimido”, Freire (2012) recorre a Erich Fromm para concluir que a desumanização se apresenta como vocação histórica e não ontológica, o que implica reconhecer que é produzida na/pela cultura, portanto, não consiste em um destino inexorável, sendo passível de transformação.

Costa (1994), em nossa cultura, este é um processo do qual participamos como quem pratica um jogo, por ele chamado de “jogo organizado da crueldade”.

Como em todo jogo, aqui também há regras. A regra fundamental é a internalização de uma hierarquia cujo topo é ocupado pelos sujeitos morais típicos, os que serão prontamente identificados como dignos de proteção a ataques contra sua integridade física, moral ou psicológica. O ponto de partida do jogo é, portanto, a representação, tecida por atributos histórica e culturalmente valorizados, do sujeito merecedor de toda empatia, em um contínuo que vai de nossa indignação pelas injustiças sofridas à nossa compaixão pelas faltas cometidas.

Mas o “jogo da crueldade” não se deflagra sozinho. O psicanalista brasileiro ressalta que, para que isso aconteça, é necessária a atuação de mecanismos que ajudem a superestimar a percepção de que o outro representa uma ameaça; de que sua forma de existir anuncia perigos à coesão social ou prenuncia patologias potencialmente nocivas ao coletivo (COSTA, 1994). Do vivido persecutório e da dúvida permanente sobre aqueles – transformados em “aquilo” – com quem o Eu não consegue se identificar minimamente é que advém fundamentação para a manutenção do direcionamento da hostilidade ou do desprezo contra o núcleo que ostenta a marca da diferença.

Por essa perspectiva, uma vez destituídos de lentes pelas quais poderíamos nos identificar com o outro, nós nos autorizaríamos, como coletivo, a dar vazão à violência e/ou ao desprezo interditados aos “nossos semelhantes”. Destacase, assim, que a continuidade desse jogo em tempos midiáticos acaba tendo relações íntimas com a transformação de grandes infortúnios ou pequenas desgraças cotidianas em assunto para o entretenimento coletivo.

A desumanização do outro, de que nos fala a psicanálise, aparece na literatura de outras áreas e também em pesquisas que identificam que esses processos se aprofundam em sociedades em que há um grande apreço por atividades envolvendo objetos-tela (televisão, *games*, *notebooks*, *smartphones*), que

permitem o desenvolvimento de uma sociabilidade em que se prescindia da presença física (GOMES; MIRANDA, 2014).

Nessa forma de sociabilidade, a superexposição da intimidade acaba dividindo espaço com expectativas muito elevadas em relação a um corpo fabricado por dispositivos de poder tais como a mídia. Esses dispositivos adotam uma lógica que normaliza as diferenças, sendo que raça e etnia se tornam, no entendimento de Gomes e Miranda (2014), as diferenças mais controladas, às quais se associam mais estereótipos. Consequências disso deságuam diretamente nas relações que se dão no âmbito escolar e não se resolvem quando a escola aborda a diversidade étnico-racial brasileira sem confrontar criticamente estereótipos que seguem sendo reproduzidos em vários espaços e por várias agências; sem problematizar a produção e os impactos desses estereótipos.

Com isso, não se está afirmando que a diversidade seja tema negligenciado pela educação escolar. Como dito antes, não se nega que o outro cultural está na escola e que é assunto da escola – desde a década de 90, no contexto da redemocratização, e mais especificamente a partir dos anos 2000, muitos trabalhos foram e têm sido desenvolvidos, nesse sentido, em diferentes realidades escolares. Com o advento da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, passou-se a falar mais e mais do negro; quando foi criada, no ano seguinte, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), que visava articular o tema da diversidade nas políticas educacionais, passou-se a falar mais das questões de gênero, em pauta desde a formulação dos PCNs, ao final dos anos 90, e dos segmentos LGBTQIA+ (MÁRQUES, 2022b); com a Lei n. 11.645/2008, que inseriu a questão indígena nos currículos escolares, passou-se a falar mais do indígena... contudo, ainda que significando um avanço em relação ao silêncio, essa abordagem do outro e da diversidade, em que muito se fala *sobre*, esteve muito próxima de uma espécie de ventriloquismo. Na escola, fala-se muito do outro, mas ainda pouco se ouvem suas vozes.

Achados de uma pesquisa de orientação etnográfica

Para refletir sobre desdobramentos desse processo aqui chamado de ventriloquismo, passamos a dialogar com alguns dados de uma pesquisa mais ampla, de cariz etnográfico, desenvolvida anos atrás com apoio do programa Observatório da Educação – OBEDUC/CAPES. O projeto foi aprovado pelo CEP-UNIUBE³ e alguns de seus resultados podem ser conhecidos em Márques (2015; 2022b) e Santos (2014).

Cabe esclarecer que a pesquisa em questão tinha como tema a violência escolar, contudo os dados produzidos em campo apontaram para outros horizontes, levando também a uma revisão dos objetivos e do *corpus* teórico. Ao final, vimo-nos refletindo sobre a produção social da identidade e da diferença em um contexto escolar em que a ideia de diversidade se reduzia à mera descrição de diferenças observáveis a distância.

A investigação foi realizada em uma escola pública de Uberaba, MG, e teve como participantes estudantes de duas turmas do ensino fundamental II. Os dados aqui apresentados referem-se especificamente à turma do 9º ano, constituída por 15 alunas e 12 alunos com idades entre 14 e 16 anos.

O trabalho de campo teve duração de um ano letivo. Além da coordenadora da pesquisa, a equipe contou com uma aluna do mestrado em Educação, um aluno do curso de Psicologia e uma professora da educação básica – todos bolsistas do programa OBEDUC/CAPES. Os trabalhos se deram semanalmente, envolvendo observação dirigida, conversas informais, registros em cadernos de campo e aplicação de questionários e de uma técnica de interpretação de desenhos originária da antropologia. E como os dados aqui apresentados envolvem especificamente os desenhos, cabem alguns esclarecimentos prévios sobre os procedimentos.

3 A aprovação do projeto pelo Comitê de Ética local pode ser verificada pelo CAAE 16326713.1.0000.5145.

A antropologia é uma tradicional usuária de imagens em suas pesquisas. A análise de desenhos produzidos por membros de comunidades em estudo aparece no final da década de 1930, em trabalhos alinhados com a Escola de Cultura e Personalidade – em especial de Margaret MEaD e Gregory Bateson. Em meio a um longo trabalho de campo por eles desenvolvido em uma comunidade balinesa, a pesquisadora e o pesquisador analisaram um conjunto estimado em 1200 desenhos. Desde então, a presença desse tipo de material na pesquisa antropológica pode ser vista em diferentes abordagens.

A abordagem aqui utilizada se origina de trabalhos desenvolvidos e/ou orientados pela antropóloga Neusa Gusmão (GUSMÃO; MÁRQUES, 1996; MÁRQUES, 1997; GUSMÃO, 1999). Primeiro, os desenhos foram contemplados em sua totalidade, considerando cenário, personagens e roteiro sugerido. Depois, foram realizadas abordagens em pequenos grupos, ocasião em que reconduzimos os desenhos aos jovens e conversamos com eles a respeito. Os desenhos, assim, foram tratados como narrativas tecidas por imagens, e sua análise se deu em diálogo com quem os produziu.

A imersão em campo teve início com um processo de observação livre da rotina escolar em geral, que depois de semanas evoluiu para a observação direta das duas turmas. Como é comum no trabalho etnográfico, só depois de decorrido tempo necessário para a compreensão dos códigos linguísticos e comportamentais mais básicos é que foi elaborado o primeiro instrumento, no caso, um questionário misto.

Na primeira parte deste instrumento constavam questões oportunas ao delineamento do perfil, como: idade, gênero, identidade étnico-racial, classe social e hábitos de lazer. Desses dados, destacamos o fato de que 20 dos/das 27 alunas e alunos do 9º ano se identificaram como brancos/as; seis como afrodescendentes e um jovem optou pela alternativa “outros” e preencheu o espaço a esse fim reservado com a palavra “moreno”. Considerando as consequências de décadas de ideologia do embranquecimento (ou branqueamento) em terras brasileiras, chamou nossa atenção

o fato de que ninguém tenha se identificado como mestiço/a. Como hipótese, aventamos que a educação teria sido bem-sucedida no intento de problematizar o discurso ideológico da mestiçagem como “melhoramento da raça” – algo presente no cerne da ideologia do embranquecimento e circulante no senso comum⁴.

Nossa hipótese, entretanto, não se sustentou quando os dados foram cruzados com respostas fornecidas a outras questões do questionário e com a atividade de produção de desenhos. Na primeira sessão, a solicitação feita aos estudantes foi que representassem em imagens como é “ser legal” e “não ser legal” na escola – e nela tivemos resultados muito significativos se considerado o conjunto dos dados produzidos pelos vários instrumentos.

Dos 27 desenhos realizados, 23 apresentaram estrutura semelhante, caracterizada por duas figuras estáticas do mesmo gênero do/a autor/a do desenho, separadas por uma linha, cada qual ocupando um lado do papel. Nestes desenhos, além da aparência voltada aos aspectos de peso e medidas corporais, também ocuparam lugar de destaque: traços fisionômicos (formato de rosto, nariz, olhos), cor e textura dos cabelos, cor da pele e dos olhos, dimensões corporais.

Tais elementos foram utilizados pelos/as estudantes em associação a representações de condição socioeconômica e de estado de espírito, como ilustra o desenho que segue (Figura 1), elaborado a partir da solicitação de que fosse desenhado como é “ser legal” e “não ser legal” na escola.

4 A exemplo, lembramos situação ocorrida em outubro de 2018, quando, ao ser abordado pela imprensa em um shopping center, o general que ocupa a vice-presidência do país fez menção ao neto que o acompanhava, dizendo, em tom elogioso " [...] Meu neto é um cara bonito, viu ali? Branqueamento da raça". (<https://noticias.uol.com.br/politica/eleicoes/2018/noticias/2018/10/06/mourao-cita-branqueamento-da-raca-ao-falar-que-seu-neto-e-bonito.htm>)

Figura 1 – “Ser legal” e “não ser legal” na escola



Fonte: Dados da pesquisa.

As legendas que acompanham a imagem acima não foram solicitadas. Essas legendas indicam que “ser legal”, na percepção da jovem, envolve ter “cabelo liso”, ostentar “um sorriso encantador”, ser “uma pessoa estudiosa e inteligente” e ter acesso a certos bens de consumo, como “calça de marca” e “o sapato mais caro”. O contrário disso seria alguém “sem estilo”, cujo cabelo é “uma bagunça”, é “nerd” e “triste”. O que não é dito, mas está posto, é que o “não legal” seria também alguém negro, que teve a pele pintada em tom mais escuro e o volume e a textura dos cabelos ressaltados.

O dado que mais inquietou a equipe foi que, considerando a totalidade dos desenhos feitos pelos/as jovens dessa turma, 17 deles/as associaram “ser legal na escola” a ser branco, de cabelos e olhos claros, o que chamou nossa atenção devido à exígua presença de estudantes com este fenótipo na escola e total ausência na turma em questão.

Destes dezessete, doze jovens apresentaram como contraponto ao que seria “legal” figuras claramente marcadas por traços de uma corporalidade negra, como se vê no desenho que segue, apresentado como exemplo.

Figura 2 – “Ser legal” e “não ser legal” na escola



Fonte: Dados da pesquisa.

Ao comparar os desenhos observamos que as duas estudantes percebem que na escola onde se deu a pesquisa “não é legal” ter a pele escura (Figura 1), o nariz largo (Figura 2), os cabelos negros, crespos ou volumosos (Figuras 1 e 2), os olhos pretos (Figuras 1 e 2) e não ser esguia (Figura 2). E essa identidade visual percebida como desvalorizada na escola – e habitualmente encontrada nos corredores – é por elas adjetivada como “feia” (Figura 2) e “triste” (Figura 1).

Como parte da atividade, na segunda etapa solicitamos às jovens cujos desenhos estão aqui em discussão que apontassem com qual das personagens se identificavam mais. Ambas revelaram identificar-se mais com a personagem de pele branca e olhos claros, ainda que nenhuma delas o fosse. Como justificativa para a escolha, ambas também indicaram que a identificação se dava não pela aparência, mas por algo que foi por elas chamado de “estilo” e de “jeito de ser” da personagem escolhida.

Esse achado, merecedor de ser retomado em outras pesquisas, sugere a atuação do que foi chamado por Bento (2002) de “branquitude normativa” — que consiste em um dispositivo de poder cujos efeitos incidem sobre a maneira como o corpo negro é visto e representado em um contexto em que uma identidade branca idealizada (loira, olhos claros, pele pálida, esguia) ocupa o lugar de norma e se impõe, principalmente, às meninas, como meta.

Em um texto basilar, no qual se discute o uso ingênuo da imagem do Brasil como um país mestiço, o professor Munanga (2004) reflete sobre a profundidade da introjeção de um ideal de branqueamento, o que faz ponderando que não se pode perder de vista o quanto, em sociedades com um passado escravocrata, como a nossa, a questão da identidade do negro envolve um processo doloroso. Observando os dados produzidos em campo, vemos que as dores desse processo permanecem em produção, chegando aos corredores e às salas de aula de várias maneiras. No caso em estudo, também por uma sofrida negação do corpo negro, para a qual a conjugação de racismo e violência escolar contribui diretamente (MÁRQUES, 2022a).

As respostas dadas pelos jovens a uma questão aberta que foi apresentada na segunda parte do questionário vão ao encontro das considerações de Fleuri (2002, p. 26) quanto à escola consistir “em território de enfrentamentos invisíveis, onde as diferenças são marcadas por aspectos visíveis, como a deficiência física, o vestuário (indicador de pertencimento a uma classe social), as práticas religiosas, o sexo e a cor da pele”. Na atividade, os/as estudantes foram solicitados/as a escrever em poucas palavras o que seria, em sua opinião, o principal motivo pelo qual ocorreriam comentários depreciativos, zombarias e piadas sobre alguém na escola (lembrando que se tratava de uma pesquisa sobre violência escolar). Ainda que diversificadas, as respostas puderam ser agrupadas em três categorias: 1) corporalidade; 2) gênero e sexualidade; 3) traços de personalidade e outros.

Das 27 respostas, 19 abordaram dimensões da corporalidade, como peso, estatura, fisionomia, cor da pele e textura dos cabelos. Destas, 11 respostas trouxeram conteúdo claramente relacionado a atributos étnico-raciais, como “*ter cabelo muito, muito enroladinho [...]*” (A1), “*Ter cabelo sarará e não cuidar*” (A4); “[...] *porque é negra e fica brava se falam do nariz dela*” (A11); “[...] *ter cabelo ruim [...]*”; “*Quando a menina tem cabelo ruim e se acha top*” (A21); “*Se implicam com o beijo da pessoa e ela apela*” (A27).

O cabelo adjetivado como “ruim”, o lábio chamado de “beijo” e a reação à implicância confessa tratada como resposta exagerada são elementos que apontam para representações sobre os traços e o comportamento do negro. Tais representações podem ser melhor analisadas se levado em conta o racismo presente na cultura, nas instituições e na estrutura social e política do país.

O racismo estrutural envolve a reprodução de um conjunto de práticas discriminatórias pelas quais se garante que um grupo étnico-racial goze de privilégios em detrimento de outros. No caso do Brasil, país do continente americano que por mais tempo resistiu a abolir a escravidão, o racismo estrutural aparece bem conjugado à violência simbólica. Desenvolvida pelas instituições e seus agentes com o fito de legitimar crenças e comportamentos dominantes, trata-se de uma expressão da violência que tem relação com o exercício da autoridade e que, nos dizeres de Bourdieu (2003, p. 8), “encoberta as relações de poder em jogo quanto mais consegue encobertar a si mesma”.

A pesquisa envolveu um processo de triangulação, no qual foram considerados como vértices, além dos dados produzidos em campo a partir da interação direta com os/as participantes, também dados provenientes de fontes documentais e registros de observação do cotidiano escolar. Com base nesse material, foi possível chegar a algumas constatações sobre as abordagens das questões da diferença e da diversidade.

O Projeto Político-Pedagógico da escola incorporava o discurso corrente de promoção de uma educação para a cidadania a partir do trabalho com temas como “aceitação” e “tolerância”. Nas primeiras páginas, o documento destacava o compromisso institucional com “valores democráticos”, reforçando a ideia de que a diversidade consiste em algo natural e que, por isso, temos que “aceitar as diferenças”. Assim, o PPP justificava que caberia à escola fomentar uma atitude amistosa necessária para a formação de uma “cultura da paz”.

Essas expressões encontradas no documento escolar fazem parte do repertório da estratégia pedagógica identificada por Silva (2010) como liberal. Tal estratégia tem como pressuposto básico a ideia de que, uma vez que a natureza humana se expressa de diferentes formas e que a opção pela democracia torna a coexistência inevitável, cabe à escola, então, contribuir para o desenvolvimento de uma postura de “boa vontade” em relação aos que destoam de padrões normalizados. A crítica de Silva (2010), com a qual concordamos, se volta ao que está sendo entendido e tratado como tolerância, o que, para ser melhor compreendido, exige que tenhamos claro que a noção de tolerância recebe diferentes sentidos⁵ ao longo dos tempos.

Na realidade pesquisada, a tolerância aparece nas relações escolares ainda por um viés predominantemente colonial, marcado pelo projeto de universalidade da cultura europeia. Tolerar é, assim, uma atitude condescendente que não expressa o reconhecimento da alteridade e que não implica postura dialógica. Tolerar é ser capaz de, em nome de um bem maior, suportar com obstinação o desconforto causado pela convivência com um outro visto como dissonante.

A ideia de uma convivência possível pela indulgência dos que concedem um benefício ou favor aos tolerados mantém, no âmbito escolar, relações

5 Dedicaram-se ao tema diversos autores, em diferentes contextos e por variadas perspectivas teóricas, como John Locke, Voltaire, Herbert Marcuse, Karl Popper, entre outros.

fundamentalmente assimétricas. Trata-se de uma perspectiva problemática também porque nela não há espaço para o questionamento das relações de poder que envolvem o processo de diferenciação. Os/as estudantes são informados sobre a existência de uma diversidade que pode ser constatada empiricamente e em relação à qual se espera que tenham uma atitude condolente. Como resultado, a escola acaba contribuindo para a produção de “novas dicotomias, como [...] a da identidade hegemônica *mas* benevolente e da identidade subalterna *mas* ‘respeitada’” (SILVA, 2010, p. 98; grifo nosso).

Enquanto o PPP da escola apontava para essa abordagem liberal da diversidade, as estratégias adotadas na resolução de conflitos escolares, algumas vezes observadas em campo, tendiam a privilegiar uma abordagem terapêutica. Para essa perspectiva, que também parte do entendimento de que a diversidade cultural é algo natural com o qual temos que aprender a conviver, o tratamento preconceituoso e discriminatório dirigido ao diferente deve ser visto primeiro como um “desvio de conduta” cometido por um indivíduo que precisa de acompanhamento – não como uma questão social relacionada a um contexto sociopolítico e histórico-cultural. Por isso, sua estratégia pedagógica consiste em prevenir, identificar e tratar o que vê como desvios pessoais: a agressividade de quem precisa aprender a tolerar e a vulnerabilidade de quem precisa “se resolver” para não mais sentir-se ofendido com a intolerância. Ocultam-se, assim, os fortes componentes políticos e sociais do processo em questão.

Quanto à sala de aula, nela o tema da diversidade, a ser abordado como conteúdo transversal, se fazia bem mais presente em algumas disciplinas e estava totalmente ausente em outras. Nas aulas acompanhadas ao longo de um ano, a estratégia mais comum por nós encontrada foi a da exotização, que é a apresentação de uma visão superficial e essencializada de diferenças culturais e de culturas longínquas. Dito de outro modo, a diversidade cultural era associada a um *outro* distante no espaço e no tempo, e este

era enaltecido, com certa dose de nostalgia, por seu exotismo, pureza e originalidade.

Além de não destacar que identidade e diferença são dinâmicas, que a diversidade está presente também dentro da escola, na carteira ao lado ou no professor à frente da turma, e de não questionar as relações de poder envolvidas na produção da identidade e da diferença, essa estratégia naturaliza relações de poder quando retira o outro de sua condição de sujeito, inserindo-o, na pauta da diversidade, como um peculiar objeto a ser apreciado e estudado.

Somados aos demais dados produzidos pela pesquisa, os elementos aqui apresentados apontaram que a forma como são vistos os corpos e as identidades de negros e brancos, em associação com outros marcadores da diferença, as representações que se fazem de um e de outro têm um forte impacto tanto na formação da identidade dos/das jovens quanto nas relações interpessoais estabelecidas no âmbito escolar. Nesse sentido, constatamos que, na escola onde se deu a pesquisa, são comuns insultos raciais cujo conteúdo versa sobre os cabelos, os traços e a pele do negro. Constituinte em ataques à identidade de um povo e ao psiquismo de sujeitos que se encontram em fase de formação, tais insultos não foram considerados nem como racismo nem como *bullying* pela maior parte dos/as estudantes abordados/as, ainda que, quando perguntados, poucos/as tenham discordado que sob o manto da inofensiva zoação⁶ se abriga uma prática em que a diversão de uns depende do mal-estar causado em outros (MÁRQUES, 2022a).

Esses estudantes nos revelaram a permanência de um processo de estigmatização e de negação do corpo negro contra o qual a educação brasileira esteve em luta nas últimas décadas, inclusive na escola onde se

6 A chamada zoação envolve a prática de escarnecer de atributos físicos e/ou comportamentais associando-os a traços de personalidade. Relaciona-se a uma antiga e conhecida forma de controle social, estudada na antropologia clássica como “relações jocosas” (MÁRQUES, 2022a).

deu a pesquisa. E isso nos leva a questionar o real alcance das abordagens que temos feito a respeito dos temas da diversidade e da identidade/diferença. Seria a abordagem multicultural satisfatória?

Diversos autores e autoras têm apresentado contribuições importantes a esse respeito, como Fleuri (2002; 2005), cujas reflexões incluem ponderações sobre os usos e os sentidos dos termos mais presentes no debate. O pesquisador chama a atenção para o fato de que adjetivos como “multicultural” e “intercultural” têm sido utilizados em referência a realidades e concepções político-pedagógicas não apenas distintas, mas também divergentes. A partir desse autor, concluímos que a educação escolar, no âmbito da intercultura, ainda tem pela frente a complexa tarefa de incluir e trabalhar as diferenças de uma forma que não as anule, mas, ao contrário, que ative “o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos” (FLEURI, 2005, p. 94).

Considerações finais

Finalizando, cumpre observar que, em campo, foi possível constatar a produção da diferença em associação a valores positivos – o que, entretanto, não equivale a dizer que este processo ocorresse em relação a toda e qualquer diferença. Os/as mesmos/as jovens que falavam com simpatia de um indígena genérico, com o qual nunca estiveram, e que demonstravam interesse pelas conquistas da carismática personagem autista de uma telenovela desdenhavam provocativamente do colega negro de pele retinta, azucrinavam o deficiente intelectual provocando-lhe reações das quais todos riam, ridicularizavam o obeso.

Nesse sentido, as percepções dos professores a respeito da temática foram semelhantes às de seus alunos. Falas nas quais a diversidade surgia como “*saudável*”, “*fonte da nossa riqueza cultural*”, algo “*natural*”, “*normal do ser humano*” apareceram principalmente em referência a um outro com

o qual não se partilha do mesmo espaço vivencial. Em contrapartida, ao outro com o qual se divide o cotidiano – e em especial o cotidiano escolar – foram reservadas expressões bem menos animadoras, como: “*situação difícil; esse pessoal é complicado*”; “*na faculdade não fui preparada pra isso*”; “*ele pode até ser assim lá fora, [mas] aqui dentro não!*”.

Considerando o objetivo geral, a pesquisa mencionada identificou a presença interseccionada de marcadores sociais da diferença nas bases das principais situações de violência ocorridas na escola, revelando que a violência tendia a ser naturalizada pelos membros da comunidade escolar sempre que tais marcadores tinham como eixo aglutinador a dimensão étnico-racial.

Os dados indicaram que, em meio à abordagem psychologizante de conflitos entre pares e a discursos sobre aceitação e tolerância, a branquitude normativa se faz presente no cotidiano escolar, expressando-se na forma como são vistos os corpos e as identidades de negros e de brancos, nas representações que se fazem de um e de outro.

Atribuindo-se ao estereótipo do “branco de olhos e cabelos claros” a representação do sujeito valorizado e ao negro a representação de alguém em cuja pele não se deseja estar, os estudantes revelaram, ainda, a permanência de um processo de estigmatização e de negação do corpo negro, contra o qual a educação brasileira vem lutando duramente nas últimas décadas. Uma luta que, em nosso entender, será mais promissora quando as ideias da simples tolerância ou da simples celebração das diferenças forem substituídas por um projeto intercultural de educação, fundado na solidariedade, no reconhecimento e na inter-relação crítica dos vários processos identitários e socioculturais presentes também na escola.

Referências

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). *Psicologia social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 25-58.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 329-376, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/B33FqnvYyTPDGwK8SxCPmhy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2020.

COSTA, Jurandir Freire. Psicanalista diante da Realidade Brasileira. In: *Mídia & Violência Urbana*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 1994.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics, *University of Chicago Legal Forum*, p. 139-167, 1989, p. 139-167. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=ucf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 405-423, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10410/10007>. Acesso em: 23 ago. 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. *ESC - Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, PT, n. 23, p. 91-124, 2005. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Reinaldo.pdf>. Acesso em 20 ago. 2021.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. O nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Saraiva, 2012.

GOMES, Nilma Lino; MIRANDA, Shiley Aparecida de. Gênero, raça e educação: indagações advindas de um olhar sobre uma academia de modelos. *Poiésis*, v. 8, n. 13, p. 81-103, 2014. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/1373>. Acesso em 1 ago. 2021.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, v. 1, p. 41-78, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a02.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2022.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes; MÁRQUES, Fernanda Telles. A Criança, a rua, a escola: relações em jogo ou jogo de relações?, *In: XX ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS*, ano 20, v.1, p. 1-24, 1996. *Anais...* Caxambu, MG: ANPOCS, 1996. Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/encontros/papers/20-encontro-anual-da-anpocs/gt-19/gt05-17/5347-gusmao-marques-crianca-negra/file>. Acesso em: 20 jan. 2022.

KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. *Novos Estudos - CEBRAP*, São Paulo, n. 86, p. 93-103, mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/hVNXsrszcVLQGFHfSF85kk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 fev. 2021.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Social*, São Paulo, v. 26, n. 1, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/LhNLNH6YJB5HVJ6vnGpLgHz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

MÁRQUES, Fernanda Telles. À flor da pele: quando uma etnografia da violência escolar encontra o racismo estrutural brasileiro. *REXE – Revista de Estudos y Experiencias en Educación* (UCSC), Chile, ago. 2022a (no prelo).

MÁRQUES, Fernanda Telles. *A “maldição” das ruas: o estigma do pivete*. 1997. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP Campus Araraquara, Araraquara, 1997.

MÁRQUES, Fernanda Telles. Cordeiro em pele de lobo? Reflexões sobre gênero e diversidade sexual no volume 10.6 dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs. *Temática*, UFPA, v. 18, n. 3, p. 49-63, 2022b. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/view/62338/35115>. Acesso em 25 mar. 2022.

MÁRQUES, Fernanda Telles. Violência e normalização na escola: a produção da diferença como condição patológica. 2015. *Relatório de Pesquisa* (Pós-doutorado em Estudos Culturais) – Programa Avançado de Cultura Contemporânea, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MONTERO, Paula. Diversidade cultural: inclusão, exclusão e sincretismo. *In: DAYRELL, Juarez (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, SECADI, 2004.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

SANTOS, Telma Aparecida da Silva. *A estigmatização de adolescentes*

identificados como agressores em situações de violência escolar: uma reflexão a partir do olhar docente. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

EDUCAÇÃO NA DIVERSIDADE E INTERCULTURALIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES ¹

*Reinaldo Matias Fleuri
Tiago Zanquêta de Souza*

*Podem cortar todas as flores,
mas não deterão a primavera.
Pablo Neruda*

Considerações iniciais

Celebrando o dia de hoje, 22 de setembro de 2021, início da primavera, recordamos o verso de Pablo Neruda, em epígrafe. A primavera é o momento em que emergem as folhas novas e flores, em que as plantas ressurgem ao sol, que volta a aquecer nossos corações, nossas emoções. É o que observa também Paulo Freire, em sua última entrevista em vida: “Eu gostaria de ser lembrado como um sujeito que amou profundamente o mundo e as pessoas, os bichos, as árvores, as águas, a vida!” Ou seja, como alguém que viveu, conviveu e gerou vida em plenitude!

Essa opção de vida – que cada um e cada uma de nós vem no presente inventando e recriando a cada momento, a cada relação, a cada ação – potencializa a geração de vida, consolidando os propósitos vitais cultivados

1 Este texto foi escrito com base na transcrição da fala do professor Reinaldo Matias Fleuri, durante a mesa-redonda 2, que tem o mesmo nome deste texto, que aconteceu no dia 22 de setembro de 2021, durante o XI Encontro de Pesquisa em Educação – EPEDUC, da Universidade de Uberaba (<https://www.uniube.br/epeduc/programacoes.php#programacoes>). Na ocasião, a mesa foi mediada pelo professor Tiago Zanquêta de Souza, que fez a transcrição da fala e que assume a coautoria do presente texto. O texto está organizado em três momentos: no primeiro deles, trazemos as considerações iniciais elaboradas pelo professor, acerca do tema abordado; no segundo, editamos as elaborações teóricas realizadas e, no terceiro momento, trazemos as respostas do professor Fleuri às indagações decorrentes das participações, na interação com as pessoas que participavam da referida mesa. Por último, apresentamos as nossas considerações finais.

pelas nossas gerações anteriores. Propósitos que, neste instante, estamos cultivando e compartilhando com todas as gerações presentes e vindouras.

É neste horizonte que se insere o tema da mesa de hoje: “A educação na diversidade e interculturalidade: desafios e possibilidades”. Com efeito, os desafios e as potencialidades de gerar vida em plenitude surgem justamente da nossa atenção e dedicação para promover a diversidade em um sentido mais profundo. Mais do que reconhecer a singularidade e a autonomia dos diferentes seres e grupos humanos, somos interpelados a entender a diversidade como relação profunda e radical de reciprocidade entre nós seres humanos e, sobretudo, com todos os seres da natureza, incluindo a fauna, a flora, os minerais, os espirituais, que representam toda a vida da Mãe Natureza, Pachamama ou Gaia, ou seja, todo o sistema cosmológico que está nos constituindo como seres vivos e humanos.

Nessa perspectiva da diversidade, enfatizamos a perspectiva da interculturalidade crítica, que nos liga a um projeto de vida, que vem sendo gestado, gerado, multiplicado por todos os povos ancestrais, sejam os povos originários de Abya Yala (este grande continente que foi denominado pelos colonizadores como América), sejam os povos originários dos outros continentes, como os povos africanos que através de uma história cruel foram trazidos para cá, mas se constituem como sementes da vida e da geração de toda essa comunidade de povos constituída no território brasileiro.

Em suma, todos nós somos portadores de gerações anteriores profundamente potentes, porque trazem e cultivam uma maneira invisível, rizomática, ou seja, como raízes que crescem no subsolo, gerando vida, que emerge em brotos em diferentes pontos, muitas vezes inesperados. Cada um de nós traz raízes ancestrais, com toda a potencialidade das culturas e das histórias de vida dos povos que nos constituem, na sua grande diversidade, multiplicidade, mas, sobretudo, na complexa potencialidade de vida.

Aprender com as ancestralidades dos povos originários

Educação – termo derivado do verbo latino “educere” – significa conduzir (“*ducere*”) a própria formação com autonomia, “de dentro para fora” (“e-“). O filósofo grego Sócrates já enfatizava que o processo de busca da sabedoria se fundamenta no autoconhecimento: “Conhece-te a ti mesmo”. Assim, mesmo para a cultura de origem greco-romana, considera-se que, para nos desenvolver com autonomia e proatividade, precisamos tomar consciência de nossa essência, assumindo a condução de nossa existência e dos processos de re-existência. Isto implica, desde o ponto de vista das cosmovisões dos povos originários, nos conectar com nossas raízes ancestrais.

Paulo Freire criou – e nos instiga a recriar – processos de educação libertadora, transformadora, problematizadora, criativa, dialógica. A minha hipótese é a de que Freire se inspirou não só nos autores ocidentais, existencialistas, marxistas e outros, mas sobretudo nas culturas ancestrais que estão sendo recriadas pelas ações e pelos movimentos populares, notadamente na América Latina.

Assim, um importante desafio que se coloca hoje é o de aprendermos com os povos originários ancestrais, que constituem nossas raízes culturais e espirituais. Nossas práticas de Educação Popular estão sendo desafiadas a buscar entender e assumir as perspectivas que nossos ancestrais vêm cultivando há muitas e muitas gerações. Pois essa conexão com nossos ancestrais foi sendo cortada pelos processos de violência colonial, tornando-nos presas fáceis, exploráveis, subalternizáveis, a serviço da política-economia de mercado. Com efeito, o sistema-mundo colonial capitalista transforma todos os seres vivos e humanos em mercadorias, favorecendo a acumulação e o controle das riquezas, em proveito de poucos indivíduos humanos, mediante a exclusão, a sujeição e a destruição de muitos seres da natureza.

Estamos hoje aprendendo com os movimentos populares protagonizados por povos originários (indígenas, quilombolas, tradicionais, entre outros) a nos reconectar com as nossas raízes ancestrais. A Articulação do Povos Indígenas

do Brasil - APIB (apiboficial.org), por exemplo, ao promover as lutas dos diferentes povos indígenas do Brasil na defesa dos seus territórios, onde buscam cultivar a vida em harmonia com a Natureza, vem nos ajudando a “reflorestar nossas mentes”, na perspectiva de gerar a vida em plenitude e defender a mãe natureza, que nos dá a vida e as condições de Bem Viver. Nesta perspectiva, temos ainda a possibilidade de compartilhar a multiplicidade de manifestações artísticas e culturais populares, assim como as práticas de economia solidária e agroecológica, que permitem a produção de alimentos de maneira sustentável, permitindo a renovação da natureza e de seus elementos.

O avanço dessas lutas por cultivar vida em plenitude se defronta hoje com imensos desafios no contexto mundial.

Noam Chomsky (apud EATON, 2020) vem alertando a respeito de três grandes desafios que são fatais para toda a humanidade. Primeiro, o risco do colapso ambiental promovido pela exploração econômica predatória da natureza. O sistema econômico global, voltado prioritariamente para o mercado e a acumulação privada das riquezas, vem acelerando de uma maneira vertiginosa a devastação dos recursos naturais, de modo a tornar irreversível o esgotamento das condições de sustentabilidade da vida em nível global. A própria pandemia, hoje, é uma manifestação poderosa de reação da natureza, do seu desequilíbrio, em que um tipo de vírus, entre os vários com que convivemos, se desenvolve irrestritamente, porque o equilíbrio da natureza está sendo destruído, pela ação das mineradoras, da política agropecuária predatória, da industrialização, da urbanização, dos sistemas de trabalho que geram desigualdade, pobreza e miséria e o absurdo de riqueza concentrada em poucas mãos.

Em âmbito internacional, apenas menos de cem grandes corporações econômicas controlam toda a estrutura econômica mundial de produção e comercialização dos produtos², inclusive de produtos nocivos a toda a

2 Entre as cem maiores empresas globais, as sedes da maioria se concentram na América do Norte, na China, na Índia, nos Países Árabes e na Europa. As que mais cresceram recentemente foram as que exploram os recursos naturais, petróleo e gás. Confira: *100 maiores empresas globais (2020) - Ranking das 100 maiores empresas*

natureza e a todos os seres humanos, desde as armas e culturas de guerra, os produtos tóxicos até as *fake news* e sistemas de controle perverso dos meios de comunicação e de informações. Este desafio, do colapso ambiental, é um legado sinistro não apenas para as futuras gerações, pois já está acontecendo de modo acelerado e constitui uma ameaça real para a nossa geração atual.

O segundo risco está ligado à deterioração das condições de convivência pacífica entre os grupos sociais e povos. Pois, no afã de concentração indiscriminada das riquezas produzidas pela humanidade, acelera-se a produção bélica, muito lucrativa para os fabricantes e comerciantes. A produção de armas de guerra está se tornando extremamente sofisticada, elaborando e disponibilizando produtos bélicos capazes de promover uma guerra final. As condições para desencadear uma guerra mundial com armas atômicas, químicas e biológicas, estão sendo sorrateiramente construídas, através de estratégias sofisticadas como a de “guerra híbrida”. Guerra Híbrida é uma estratégia militar que mescla táticas de guerra política, guerra convencional, guerra irregular e ciberguerra com outros métodos de influência, tais como *fake news*, diplomacia, *lawfare* e intervenção eleitoral externa. Basta ver toda a animosidade, processo de polarização e acirramento dos conflitos em todos os níveis, pessoais, interpessoais, sociais, culturais, nacionais e internacionais que estão sendo alimentados de maneira dramática e intensa por essas forças econômico-políticas milicianas. A iminência do conflito armamentista constitui uma ameaça de extermínio de grande parte da humanidade e dos outros seres vivos, que vem sendo ativada por diferentes corporações em todos os níveis e países como forma de manter o controle e a concentração das riquezas.

globais de capital aberto por valor de mercado. Disponível em: <https://www.pwc.com.br/pt/estudos/servicos/auditoria/2020/100-maiores-empresas-globais.html> ;

Confira o ranking das 100 maiores empresas do mundo. Publicado em 02/08/2021. Disponível em: <https://blog.empresometro.com.br/confira-o-ranking-das-100-maiores-empresas-do-mundo/>. Acesso em 28/04/2022.

Muitas destas empresas mantêm cumplicidade na destruição da Amazônia e dos povos originários. Confira: Cumplicidade na Destruição IV: como mineradoras e investidores internacionais contribuem para a violação dos direitos indígenas e ameaçam o futuro da Amazônia. Disponível em: <https://cumplicidadedestruicao.org/assets/files/2022-Cumplicidade-na-destruicao-IV.pdf>. Confira também: <https://amazonwatch.org/assets/files/2020-cumplicidade-na-destruicao-3.pdf>. Acesso em 28/04/2022.

O terceiro desafio, que Noam Chomsky nos aponta, está ligado aos dois primeiros desafios, o ecológico e o bélico. Trata-se da erosão das instituições democráticas. As corporações econômico-políticas, voltadas para a acumulação irrefreada de poder à custa da exploração predatória da natureza e do acirramento dos conflitos sociais e internacionais, encontram forte resistência por parte dos movimentos e regimes democráticos. Por isso, tais corporações vêm desenvolvendo estratégias para neutralizar os processos e as instituições que sustentam a convivência harmoniosa dos seres humanos entre si e com a natureza. Nós estamos vivenciando de perto processos de guerras híbridas.

Em 2016, assistimos perplexos ao “golpe parlamentar” orquestrado no Brasil, que destituiu um governo democrático, utilizando paradoxalmente as próprias instituições democráticas para entregar o controle do Estado aos setores socioeconômicos mais predatórios (como as célebres bancadas parlamentares do “boi, da bala, da bíblia e dos bancos”, que promovem a privatização e a mercantilização da produção bélica, da mineração, da agropecuária e da fé popular, subservientes a corporações capitalistas multinacionais). Tal como no caso da mudança do governo ucraniano em 2014 e em outros países, a implementação de estratégias sociais e comunicacionais sofisticadas resultou na destituição de governos democráticos e a eleição de governos de tipo fascista e nazista alinhados com interesses neocoloniais de corporações multinacionais.

Neste contexto turbulento, como enfrentar, de maneira eficaz, estes grandes desafios?

Imagino que a geração presente, particularmente os jovens e as crianças recém-nascidas, tem a missão, nas próximas décadas, de passar, resistir, superar e re-existir ao ápice dos processos de destruição que vêm sendo promovidos pelo desenvolvimento projeto global moderno-colonial³.

3 “A ‘colonialidade’ é um conceito que foi introduzido pelo sociólogo peruano Anibal Quijano, no final dos anos 1980 e no início dos anos 1990 (...). A colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada. O conceito como empregado (...) pelo coletivo

Esses desafios, aparentemente apocalípticos, como de fim de mundo, nos remetem aos povos originários, nossos ancestrais. Muitos desses povos já tiveram seu “fim do mundo”. Muitos povos já foram extintos e aniquilados nos últimos séculos! Mas hoje ressurgem de maneira potente através das lutas populares que promovem um modo de viver em plenitude. Não é um “novo” modo de vida, porque é ancestral, construído ao longo das gerações anteriores e que vem resistindo e reexistindo aos processos necrófilos que, por vezes, se tornam hegemônicos em determinados contextos.

Em que consiste, em poucas linhas, essa perspectiva de vida em plenitude, também conhecido como Bem Viver?

Walsh (2009) e Macas (2014), entre outros intelectuais orgânicos aos povos andinos Quéchua e Aymara, resumem a concepção do Bem Viver, ou Viver em Plenitude, em quatro princípios (FLEURI, 2017).

O primeiro princípio, a relacionalidade, compreende que tudo se relaciona, que vida é relação. Difere radicalmente da perspectiva liberal, moderna e colonial, que entende o sujeito humano como um indivíduo que pensa e existe isoladamente. A ideia de um sujeito pensante individual é nada mais que uma ficção, que nos induz a nos desconectar dos outros seres da natureza e das relações comunitárias que nos permitem viver e conviver em plenitude. Deste modo, isolando-nos e nos desconectando de nossas raízes étnicas ancestrais, nos tornamos sujeitos dóceis e úteis para este projeto moderno-colonial.

modernidade/colonialidade não pretende ser um conceito totalitário, mas um conceito que especifica um projeto particular: o da ideia da modernidade e do seu lado constitutivo e mais escuro, a colonialidade, que surgiu com a história das invasões europeias de Abya Yala, Tawantinsuyu e Anahuac, com a formação das Américas e do Caribe e o tráfico maciço de africanos escravizados. (...) a “modernidade” é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a “colonialidade”. A colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade. (...) Consequentemente, o pensamento e a ação descoloniais surgiram e se desdobraram, do século XVI em diante, como respostas às inclinações opressivas e imperiais dos ideais europeus modernos projetados para o mundo não europeu, onde são acionados”. (MIGNOLO, 2017, p. 2).

O segundo princípio, a complementaridade, entende que as relações entre todos os seres da natureza se constituem por polaridades (masculino/feminino, cultura/natureza, positivo/negativo, ying/yang...) que se opõem, sim, mas se complementam. Não necessariamente se excluem, nem precisam destruir o outro para sobreviver. Pelo contrário, é necessário viver e conviver com o diferente, com o oposto, porque são complementares. A complementaridade requer a manutenção do instável equilíbrio entre as formas opostas, que interagem em cada um de nós, entre nós e no nosso contexto.

O terceiro princípio, a reciprocidade, nos orienta a cultivar o equilíbrio das relações entre opostos e complementares e manter o fluxo vital entre diferentes seres. A reciprocidade implica que cada ação corresponde a uma reação. É nessa contínua reciprocidade que constituímos o equilíbrio vital dentro de nós, entre nós e com todos os outros seres da natureza. Dar e receber faz parte do processo da vida. O oferecer e o agradecer são dimensões essenciais para manter o equilíbrio e a redistribuição de todos os bens, segundo as necessidades e os propósitos de cada ser na sua singularidade.

Por fim, o princípio da integralidade indica que cada um de nós interage com os outros numa perspectiva de complementaridade e de reciprocidade porque estamos conectados a todos os seres da natureza, em todas as dimensões do universo. Esta é a dimensão que Bateson (1986) chamaria de “mente”, ou “espírito”, e os povos indígenas chamam de espiritualidade. Ou seja, a integralidade ou espiritualidade indica a conexão de cada ser, nas suas relações singulares, que alimenta as estruturas de conexão constituídas nas relações em todo o universo. Neste sentido, as macrorrelações, desde os sistemas planetários, interplanetários, galácticos, assim como as microrrelações constituídas nos sistemas subatômicos, constituem lógicas conexões entre diferentes seres e elementos, em que a singularidade de cada elemento é constituída pelo conjunto que, por sua vez, é sustentado fluidamente pelas relações de oposição-complementaridade-reciprocidade entre seres singulares. As relações entre seres singulares e autônomos constituem lógicas contextuais capazes de sustentar a

singularidade e a autonomia de cada elemento constitutivo do conjunto. É o que nos aponta, em outras palavras, a cosmologia ancestral Ubuntu⁴, expressa na máxima: “Sou, porque somos”. A realização de cada ser singular decorre da harmonia do contexto e da comunidade em que vive, da mesma forma que a harmonia do conjunto depende da plena realização de cada elemento que o constitui!

Reflexões dialógicas: a interação com as pessoas participantes da mesa⁵

Como pensar a ancestralidade desde a perspectiva desses povos originários para potencializar a educação para a diversidade no contexto da educação básica?

Queria comentar esta questão relacionada com a educação infantil, referindo-me preliminarmente a uma experiência pedagógica pessoal com estudantes de pós-graduação, em que procuramos juntos explorar possibilidades de se promover processos de educação decolonial. Trabalhei recentemente com estudantes de pós-graduação na Universidade do Estado do Pará (UEPA, 2019-2022) e anteriormente na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO, 2018). O fruto da experiência realizada na UEPA é o livro que chamamos de “Pedagogias e Narrativas Decoloniais”⁶. Assim como do trabalho na UNIRIO resultou o livro “Colonialidade e Resistências”⁷. O mais interessante desses livros foi a experiência pedagógica de interação dialógica e colaborativa que os estudantes realizaram no processo de produção coautoral. Na experiência da

4 Ubuntu é um termo Zulu que indica o próprio conceito de Humanidade, entendendo que o ser de cada pessoa está intimamente conectado ao ser dos outros e da comunidade: “Sou, porque somos” (definição realizada por Leymah Gbowee, ativista pacifista da Libéria). Este mesmo princípio é constitutivo da concepção andina do Bem Viver.

5 Aqui são sistematizadas as respostas do professor Reinaldo Fleuri elaboradas por ocasião de dois questionamentos que lhe foram apresentados por participantes da conversação.

6 FLEURI, Reinaldo Matias; OKAWATI, Juliana. Akemi Andrade. Pedagogias e narrativas decoloniais. 1. ed. Curitiba: CRV, 2021.

7 FLEURI, Reinaldo Matias; OLMO-EXTREMERA, MARTA (org.). Colonialidade e resistências. Curitiba: Appris, 2019.

UEPA, o trabalho de criatividade coletiva resultou em um volume composto de treze capítulos escritos e corrigidos, todos eles, em coautorias. Ao final, todos os textos foram estudados e discutidos por um grupo ampliado de estudantes que, por sua vez, escreveram comentários, incorporados na composição do livro.

A produção desse livro resultou de dois anos de convivência e de estudos dos projetos de pesquisa dos próprios estudantes participantes dessas experiências pedagógicas. Com efeito, decidiram escrever juntos artigos que tratam dos desafios que encontram nos movimentos populares. E entrelaçaram as próprias pesquisas com esses desafios e propósitos. Essa foi, a meu ver, uma forma de decolonizar a educação no processo de formação de pesquisadores. Ou seja, produzir pesquisas que são ativadas na interação entre estudantes, em que assumem os grandes desafios trazidos pelos movimentos populares. Assim, cada um dos 50 coautores, coautoras, desse livro articula a sua contribuição específica com as dos colegas.

Também no livro “Colonialidade e Resistências”, todos os 40 coautores e coautoras, estudantes de pós-graduação, discutiram as próprias pesquisas articulando-as com os desafios populares compartilhados. Se “o caminho se faz ao andar”, o andar junto, entrelaçando as próprias pesquisas com os desafios do contexto social, me parece uma prática pedagógica decolonial.

Apreendi esta prática de educação cooperativa com a proposta de Celestin Freinet (1973) de “Imprensa na Escola”, desenvolvida principalmente na educação básica⁸. Sugiro a quem tiver interesse estudar o riquíssimo patrimônio didático e pedagógico desenvolvido pelos movimentos Freinet ao longo das últimas dez décadas em vários países. Estas propostas e experiências se articulam com as concepções de educação popular, como a de Paulo Freire (FLEURI, 2005).

8 “Na elaboração de um jornal (Freinet, 1973, p. 105-131), por exemplo, o grupo escolhe um dos textos produzidos por uma das crianças. A seguir identifica jogos, trabalhos, conhecimentos, atividades possíveis de serem elaborados. Cada um escolhe fazer o que mais lhe convier, traça um plano pessoal de trabalho e o articula com os dos colegas num plano geral. No desenvolvimento das atividades, cada um segue seu próprio ritmo e interage livremente com os colegas. Os trabalhos produzidos são apresentados, discutidos, divulgados” (FLEURI, 2008, p. 480).

Outra dimensão importante das pedagogias decoloniais é a busca reexistencial de conexão com nossos ancestrais. Esta dimensão educacional, cultivada pelos povos originários de Abya Yala, também já foi formulada por sábios da história ocidental, como Sócrates e Agostinho. Para Sócrates, buscar a sabedoria implica primordialmente “conhecer a si mesmo”⁹. Nas perspectivas culturais dos povos originários, conhecer a si mesmo implica conectar-se com as próprias origens, com os próprios ancestrais, cujos valores profundos cada pessoa traz na própria intimidade, a qual se conecta com o todo – com o que Santo Agostinho chamaria de “divino”. Em *Confissões*, Santo Agostinho relata sua busca por entender e se conectar com Deus, que podemos entender filosoficamente como o princípio articulador da vida, da fluidez e da coesão entre todos os seres, com as dimensões relacionais que constituem a harmonia do cosmos. Agostinho descobre que Deus, fonte geradora de vida, é “mais íntimo que o meu próprio íntimo e mais sublime que o ápice de meu ser!”¹⁰.

Identificar-nos por nossas ancestralidades permite-nos superar os estereótipos construídos com base nos fenótipos, nas aparências corporais¹¹. Para atravessar a barreira do racismo, que identifica as pessoas por certas marcas estereotípicas, precisamos descobrir e valorizar nossas próprias raízes ancestrais, reconhecendo os propósitos, conflitos e desafios assumidos por nossos próprios pais, avós, parentes, amigos, ao cultivar a relação pessoal com eles.

Ainda somos influenciados por uma visão romântica, mítica e descontextualizada do indígena, do negro, como se fossem figuras românticas do passado, enquanto são pessoas que estão interagindo com a gente nas salas de aula, nas escolas, na

9 A frase “conhece-te a ti mesmo”, atribuída ao filósofo grego Sócrates (479-399 a.C.), é de fato a inscrição que se via na entrada do Oráculo de Delfos, dedicado a Apolo (na mitologia grega, o deus da luz e do sol, da verdade e da profecia). Na filosofia socrática o “conhece-te a ti mesmo” é o princípio que orienta a busca do conhecimento do mundo com base no autoconhecimento. Conhecer-se é considerado como o ponto de partida para uma vida equilibrada e, por consequência, mais autêntica e feliz.

10 AGOSTINHO. *Confissões*. Trad. De J. Oliveira Santos, S.J. e A. Ambrósio de Pina, S.J, 1. ed. São Paulo: Victor Civita, 1973. p. 63 (Livro III, Capítulo 6, seção 11). Coleção Os Pensadores, vol. VI.

11 A professora Fernanda Telles, em outro capítulo desta obra, discute o tema dos estereótipos e preconceitos.

vida social e familiar, sobretudo nos movimentos sociais. Tenho aprendido muito e mudado a visão de mim mesmo e dos próprios companheiros e companheiras, ao interagir com as pessoas nos movimentos sociais e, ao mesmo tempo, ao meditar, reconhecendo as próprias conexões historicamente rompidas por processos muito cruéis. Muitos de nossos antepassados foram constrangidos a proibir seus filhos de falar suas línguas originárias, para evitar perseguições e discriminações racistas. Assim, precisamos atravessar essas histórias cruéis e nos reconectar com os valores originários.

Hoje, estamos assistindo a um florescer exuberante de muitas atividades de diálogo e de parcerias entre amigos e colegas conectados com as suas ancestralidades. Basta entrar na internet que encontraremos muitas *lives*. Por exemplo, a Jornada dos Povos Indígenas (JOPOI)¹², evento realizado por povos indígenas em parceria com Universidades dos Estados do Nordeste, promoveu uma articulação imensa. Inclusive, nessa rede, descobri o anúncio do curso de língua Guarani oferecida pela USP e, ontem mesmo, comecei a fazer o curso. Entrei na turma para começar a aprender um pouco da língua e da cultura Guarani, uma língua potente, falada por 260 mil indígenas nas Américas. Assim, ao aprender a língua dos nossos parentes indígenas de nossas regiões, somos desafiados a aprender as raízes de nossa própria cultura.

Fica um convite para interagirmos, trabalharmos, lutarmos, assumirmos as lutas atuais dos povos originários de origens ancestrais indígenas, africanas ou tradicionais. Através de práticas sociais, políticas, culturais e religiosas, vamos descobrindo e potencializando nossas ancestralidades. É por meio dessas conexões ancestrais que nós radicalizamos as nossas práticas interculturais, porque vamos perceber que nós temos conexões de valores, de princípios, de lutas muito mais profundas, que são articuladas com base nessas lutas ancestrais.

12 JOPOI ABERTURA - Jornadas Povos Indígenas e Universidades – JOPOI.
Disponível em: <https://youtu.be/mNh-ur9A5I4>. Acesso em 28/04/2022.

Com a sua resposta anterior, parece-nos saltitar uma categoria que você abordou em alguns de seus livros, que é a “conversidade”. Gostaríamos de ouvi-lo um pouco mais a respeito desta categoria, assim como julgar pertinente.

A “conversidade” é um termo que criamos a partir de uma experiência de educação popular realizada pela Universidade Comunitária de Ijuí (Unijuí), junto aos movimentos populares da região do Rio Grande do Sul, nas décadas de 1980 e 1990, por meio do Seminário Permanente de Educação Popular. Este projeto promoveu uma experiência de conversação constante com seis grandes movimentos sociais: Movimento dos Sem Terra, Movimento dos Atingidos por Barragens, Movimento das Mulheres, Movimentos Indígenas, Movimentos Sindicais, juntamente com várias organizações que prestavam assessoria e apoio a esses movimentos. O que se percebeu nessa experiência é que todos esses movimentos sociais se propunham proativamente a discutir os grandes desafios que estavam enfrentando naquele contexto histórico social e a organizar suas estratégias de lutas, para criar soluções a partir do diálogo e cooperação entre os coletivos. Esses movimentos se colocavam, claramente, não como receptores ou objetos de pesquisa da Universidade, mas como sujeitos criadores e desenvolvedores de conhecimentos a partir de suas práticas, de seus processos de lutas e de suas histórias. Assim posicionavam-se como interlocutores ativos da Universidade.

A partir desta experiência, desenvolvi o conceito de conversidade (FLEURI, 2005), tomando como referência o estudo do Boaventura de Sousa Santos (2004). Para Santos, o modelo de Universidade se afirmou como uma instituição de ensino e pesquisa centrada em si mesma, que formula endogenamente problemas de estudo, cria metodologias acadêmicas próprias, para produzir respostas voltadas para o próprio mundo acadêmico.

Esse modelo “universitário” vem sendo questionado nas últimas décadas, uma vez que a Universidade vem sendo interpelada a responder a múltiplas demandas da sociedade, seja do Estado, seja das empresas, seja dos movimentos

sociais. Por isso, os trabalhos de pesquisa e de formação superior vêm sendo voltados recentemente a responder a essas demandas sociais.

Particularmente, vários movimentos populares vêm reivindicando e assumindo seu papel de sujeitos produtores de conhecimento científico, não apenas consumidores de saberes acadêmicos. Neste sentido, as instituições de pesquisa e de educação superior vêm sendo interpeladas a responder às demandas dos movimentos populares. Ao criar e alimentar estratégias de diálogo crítico e de parceria para entender e enfrentar cooperativamente os problemas emergentes no presente contexto socioambiental, a interação entre universitários e agentes populares vai sendo instada a superar o viés assistencialista ou clientelista que caracterizou as práticas de extensão universitária.

Trata-se, pois, de produzir conhecimento científico não apenas “para” os movimentos sociais, nem “por” eles, mas em diálogo e cooperação “com” eles. Neste sentido, entendemos o caráter “con-versitário” dos saberes produzidos nas interações entre instituições acadêmicas e movimentos populares. Um conceito que transforma epistemicamente a concepção endogenista e burocrática da “uni-versidade” e reconfigura dialogicamente o conceito de “pluri-versidade” apresentado por Boaventura Santos.

O conhecimento pluriversitário, segundo Boaventura Santos, é construído a partir e em função de sua utilidade concreta, na relação entre pesquisadores e utilizadores, articulando diferentes áreas de conhecimento, produzindo conhecimentos transdisciplinares, heterogêneos, com metodologias mais flexíveis, fluidas e abertas. O conhecimento pluriversitário tem sido construído preponderantemente nas parcerias universidade-empresas, sob a forma de conhecimento mercantil. E nas parcerias entre pesquisadores e sindicatos, organizações não governamentais, movimentos socioculturais e comunidades populares tem se desenvolvido de modo mais cooperativo e solidário.

Neste contexto, os movimentos sociais deixam de ser meros objetos de conhecimento das ciências humanas, na medida em que passam a se assumir

como sujeitos de sua práxis social, formulando interpretações dos significados de seus projetos e elaborando deliberações e estratégias autônomas de lutas. A universidade é, assim, interpelada a reconfigurar sua relação com os diferentes movimentos sociais, no sentido de reconhecer e potencializar suas diferentes formas de elaborar e utilizar o conhecimento científico.

Daí, a concepção de “conhecimento conversitário”, ou “conversidade”, para indicar os processos de construção conjunta de saberes, que são produzidos a partir da práxis e das lutas desses movimentos sociais para responder de maneira consistente aos desafios emergentes nos diferentes contextos sociais.

A experiência de conversa que estamos fazendo agora, por exemplo, pode ser interpretada justamente como uma experiência conversitária, pois estamos conversando entre pessoas vinculadas a diferentes movimentos sociais, que estão se assumindo como sujeitos autores e coautores dos conhecimentos que estamos tecendo. Também através dos meios de comunicação em rede, diferentes movimentos sociais estão assumindo o protagonismo na produção e compartilhamento de suas formas de ciência, de arte, de comunicação.

Considerações finais

Eliel Benites, atualmente um doutor e professor na Universidade Federal da Grande Dourados, me havia dito há duas décadas, quando era estudante na Universidade Católica Dom Bosco em 2002: “Nós, povos indígenas, consideramos a natureza como a nossa grande mãe, que nos dá a vida. Precisamos cuidar para que ela continue a gerar a vida e nos nutrir”. Essa é a relação que precisamos cultivar com todos os seres da natureza, para vivermos em plenitude.

Esse me parece ser também o que Paulo Freire nos propõe, ou seja, a construir relações dialógicas e cooperativas entre as pessoas, os grupos, as comunidades, que se assumem como protagonistas destas relações, sustentando a reciprocidade, a complementaridade e a integralidade com todos os seres

do universo. Nesta perspectiva, gostaria de encerrar esta nossa conversa repetindo o testamento de Paulo Freire, já lembrado no início: “Eu gostaria de ser lembrado como um sujeito que amou profundamente o mundo e as pessoas, os bichos, as árvores, as águas, a vida!”

Este legado me parece traduzir a perspectiva educacional libertadora. Que nos liberta do jugo das estruturas geradoras de guerra, de destruição da natureza, de destruição das relações de solidariedade e de reciprocidade. Que nos permite existir, coexistir e re-existir em plenitude, ou seja, viver em plenitude, conviver em plenitude e gerar vida em plenitude!

Referências

BATESON, Gregory. *Mente e Natureza*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

EATON, George. Noam Chomsky: The world is at the most dangerous moment in human history. *New Statesman*. 17 September 2020. Disponível em: <https://www.newstatesman.com/world/2020/09/noam-chomsky-world-most-dangerous-moment-human-history>. Acesso em 08/01/2021.

FLEURI, R. M. Rebeldia e democracia na escola. *Revista Brasileira de Educação* (Impresso), v. 13, p. 470-482, 2008.

FLEURI, R.M. Conversidade: conhecimento construído na relação entre educação popular e universidade. *Educação Brasileira*, v. 27., n. 54., p. 11-67, 2005.

FLEURI, Reinaldo Matias. Aprender com os povos indígenas. *Revista de Educação Pública*, [S.l.], v. 26, n. 62/1, p. 277-294, maio 2017. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4995>. Acesso em: 21 jul. 2017.

FREINET, Céléstin. *Para uma escola do povo*. Lisboa: Presença, 1973.

MACAS, Luis. “*El Sumak Kawsay*”. In: HIDALGO-CAPITÁN, Antonio Luis; GARCÍA, Alejandro Guillén; GUAZHA, Nancy Deleg (ed.). *Sumak Kawsay Yuyay*: antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay.

Huelva; Cuenca: FIUCUHU, 2014. p. 179-192. Disponível em: https://base.socioeco.org/docs/libro_sumak.pdf. Acesso em: 15 ago. 2021.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade* * Introdução de The darker side of western modernity: global futures, decolonial options (Mignolo, 2011), traduzido por Marco Oliveira. Revista Brasileira de Ciências Sociais [online]. 2017, v. 32, n. 94 [Acessado 31 Março 2022], e329402. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Epub 22 Jun 2017. ISSN 1806-9053. <https://doi.org/10.17666/329402/2017>.

SANTOS, B. S. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simon Bolívar: Abya Yala, 2009.

MODELO DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL EN SALUD MENTAL POSITIVA DEL PROFESORADO

Angel Deroncele Acosta

Patricia Medina Zuta

Orlando Fernández Aquino

Félix Fernando Goñi Cruz

María Isabel Ramírez Garzón

Eldis Roman Cao

Mariel Michessedett Montes Castillo

Eloísa Gallegos-Santiago

Introducción

El presente estudio ha sido motivado por la importancia de la atención a la salud mental del profesorado en la etapa postpandemia generada por la covid-19 para brindar a estos profesionales y a las instituciones, recursos que ayuden en la autogestión del bienestar, teniendo en cuenta además que el período posterior a la crisis debe estar ya anticipado para preservar el plan de estudios y la continuidad del aprendizaje (UNESCO, 2020a).

Tal como postulan Aperribai *et al.* (2020) la pandemia ha llevado a los maestros a un escenario impredecible donde la situación de encierro aceleró el cambio de los métodos educativos tradicionales a los en línea, y las relaciones se han alterado al evitar el contacto directo con los demás, con implicaciones para su salud mental. Estos autores mencionan que para prevenir problemas de salud de los docentes en situaciones similares, sería importante facilitar la práctica de actividad física en casa, además de la formación del profesorado en métodos educativos en línea, la cual sería fundamental para un desarrollo laboral favorable.

Los maestros también experimentan confusión y estrés porque a menudo no están seguros de sus obligaciones y de cómo mantener conexiones con los estudiantes en un contexto híbrido lo cual presenta enormes desafíos humanos y técnicos (APERRIBAI *et al.*, 2020). De un día para otro, los maestros se han encontrado creando y administrando aulas virtuales, comunicándose con estudiantes y padres a través de redes sociales, y aprendiendo mientras brindan educación a distancia a millones de estudiantes afectados por el cierre de escuelas en todo el mundo debido a la pandemia (APERRIBAI *et al.*, 2020; UNESCO, 2020b).

Los profesores necesitan, de hecho, apoyo socioemocional para afrontar la presión adicional de impartir clases en tiempos de crisis (UNESCO, 2020b). Un estudio reciente sostiene que la pandemia y las subsiguientes medidas de salud pública tuvieron un impacto negativo en la salud mental de las personas (MATIZ *et al.*, 2020); los autores concluyen que el entrenamiento basado en la atención plena (Mindfulness) puede mitigar de manera efectiva las consecuencias psicológicas negativas de la pandemia, ayudando en particular a restaurar el bienestar de las personas más vulnerables.

La enseñanza de métodos de autoayuda basados en la evidencia a menudo representa una opción viable para abordar la necesidad urgente de apoyo psicológico, cuando se suspenden los servicios en persona; las intervenciones que resultaron ser más efectivas incluyen la terapia cognitivo conductual autoguiada, la terapia de aceptación y compromiso y las intervenciones basadas en la atención plena (MATIZ *et al.*, 2020). Todo ello apunta la necesidad de promover recursos psicológicos positivos.

Los impactos reales en la salud mental que ha tenido la pandemia convoca a estudios que trasciendan la perspectiva diagnóstica, y ofrezcan soluciones, pues los propios docentes y las instituciones educativas necesitan no solo el “qué sucede”, sino especialmente el “cómo afrontarlo”; de modo que este estudio promueve un “saber hacer” “saber ser” y “saber convivir”, en esta llamada “era digital”, teniendo en cuenta que uno de los efectos de la pandemia sobre el futuro

de la enseñanza y el aprendizaje en educación superior, se asocia a la salud mental de profesores y estudiantes (PELLETIER *et al.*, 2021).

Hacia la intervención psicosocial para la salud mental positiva en los docentes

Se realizó una sistematización epistemológica desde una actitud epistémica que permitió construir una posición filosófico investigativa que marcó la intencionalidad del presente estudio (DERONCELE, 2020, 2022).

Un estudio reciente reveló que el 89,5% de los participantes tiene un nivel bajo de SMP (SOTO-CROFFORD; DERONCELE-ACOSTA, 2021), evidenciando la urgencia de elaborar rutas para potenciar el bienestar de los docentes en un escenario que transita hacia la educación híbrida.

Existen varias investigaciones de cómo los docentes pueden proveer de salud mental positiva a otros (ASKELL-WILLIAMS; LAWSON, 2013; CRUZ, *et al.*, 2021; BRANN *et al.*, 2021; HAN; WEISS, 2005; NÍ CHORCORÁ; SWORDS, 2021; ROTHÌ, LEAVEY; BEST, 2008) pero casi nulos los estudios de cómo deben autogestionar su propia salud mental positiva. Otros estudios reconocen el rol de los maestros como gestores en la intervención psicosocial para los estudiantes (FRANKLIN, *et al.*, 2017; LI, *et al.*, 2020) siendo insuficientes los abordajes de intervención hacia el propio docente.

En concordancia con lo anterior, Rothì, Leavey, Best (2008) mencionan que existe una expectativa creciente de que los maestros no solo actúen como educadores impartiendo clases, sino que también participen más como profesionales de la salud mental de primer nivel; sin embargo, ello debe incluir la autogestión de su propia salud, para esto es importante que el docente se sensibilice sobre la necesidad de su autocuidado desde una educación socio-emocional que permita desarrollar recursos psicosociales (SOTO-CROFFORD; DERONCELE-ACOSTA, 2021), entendiendo que “la sensibilización y la formación de

actitudes son los primeros pasos importantes en la promoción de la salud mental” (ASKELL-WILLIAMS; LAWSON, 2013, p. 139).

La salud mental positiva se reconoce como “un activo individual que contribuye a nuestro bienestar, calidad de vida y creatividad” (GANGA; KUTTY, 2012, p. 2), ello supone un enfoque salutogénico y de covitalidad, que pone el énfasis en el núcleo positivo de los seres humanos: sueños, esperanzas, fortalezas, aspiraciones, proyectos, expectativas, motivaciones, dejando atrás la concepción tradicional de salud como ausencia de enfermedad. Al respecto la Organización Mundial de la Salud (2018, p. 1) considera que:

La salud mental es un estado de bienestar en el que la persona realiza sus capacidades y es capaz de hacer frente al estrés normal de la vida, de trabajar de forma productiva y de contribuir a su comunidad. En este sentido positivo, la salud mental es el fundamento del bienestar individual y del funcionamiento eficaz de la comunidad.

Para lograr esta perspectiva de cambio positivo se integrarán los enfoques salutogénico y de covitalidad (SOTO-CROFFORD; DERONCELE-ACOSTA, 2021), pues “los elementos para la SMP y los problemas de salud mental pueden estar presentes al mismo tiempo: se ven como conceptos independientes pero correlacionados” (LUKAT *et al.*, 2016, p. 1). Según Lukat *et al.* (2016) dos teorías dominan el campo con respecto a los componentes de salud mental positiva: el enfoque hedónico y el enfoque eudaimónico. La tradición hedónica se ocupa del afecto positivo (o emociones y estados de ánimo positivos) y una alta satisfacción con la vida, mientras que la tradición eudaimónica se centra en el funcionamiento óptimo de un individuo en la vida cotidiana.

Estos enfoques: 1.- salutogénico, 2.- de covitalidad, 3.- hedónico y 4.- eudaimónico, deben considerarse como parte de “las intervenciones de salud mental en el trabajo (por ejemplo, programas de prevención del estrés” (ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD, 2018), lo cual permitirá a los docentes una autogestión de su salud mental positiva.

Sin embargo, ello es un reto, pues la SMP ha sido un tema poco estudiado en los docentes, y aunque existen aportes valiosos como la propuesta de Lluch-Canut (1999), que propone un entendimiento de la Salud Mental Positiva a partir de los factores: Satisfacción Personal (F1); Actitud Prosocial (F2), Autocontrol (F3), Autonomía (F4), Resolución de Problemas y Autoactualización (F5), Habilidades de Relación Interpersonal (F6), “la medición del constructo SMP es aún incipiente” (Gómez-Acosta et al., 2020, p. 103), lo cual convoca a continuar profundizando desde el mapeo epistémico de la salud mental positiva (Deroncele et al., 2021) con el compromiso de ofrecer contribuciones teórico-prácticas cada vez más contextualizadas a las condiciones y exigencias laborales de los docentes y al vínculo personal-laboral del profesorado universitario.

Metodología

Enfoque y método: El estudio tiene un enfoque mixto (HERNÁNDEZ-SAMPIERI; MENDOZA, 2018) con un diseño comparativo transeccional de campo multivariable, según Hurtado (2000) “estos diseños se caracterizan porque van dirigidos a comparar varios eventos de estudio en varios contextos o poblaciones, en un momento del presente, obteniendo los datos directamente de fuentes vivas en su ambiente natural” (p. 260), a su vez el estudio tiene un alcance transformativo (Deroncele et al., 2021) “en el plano epistemológico se constata en aquellos estudios que logran nuevos modelos... basados en la investigación teórica” (p.185); se constata así una investigación proyectiva que tal como explica Hurtado (2000) son aquellas basadas en la tríada (R: Realidad problemática, T: Teoría, P: Propuesta) que conducen a invenciones, programas, diseños o creaciones dirigidas a solucionar determinada necesidad, y basadas en conocimientos anteriores a partir de un proceso sistemático de búsqueda e indagación científica. Según Sierra (1994, apud HURTADO, 2000, p. 325) “la invención consiste en hallar solución a los problemas prácticos encontrando nuevas formas e instrumentos de evaluación y nuevas modalidades de su aplicación en la realidad”.

Instrumentos y variables: En la investigación se evaluaron cuatro variables, para ello se aplicaron tres cuestionarios y una entrevista de indagación apreciativa (estos instrumentos serán explicados más adelante). Su aplicación online cumplió los criterios de calidad y ética investigativa. Los tres cuestionarios mostraron una alta consistencia interna (Quadro 1).

Quadro 1 – Estadística de fiabilidad

Instrumentos	Alfa de Cronbach	N de ítems
Cuestionario diagnóstico de Competencia Digital	0,872	10
Cuestionario de Estrés de Rol	0,809	17
Cuestionario de Engagement	0,832	9

Fuente: Elaboración propia.

El análisis factorial según la prueba de KMO y Bartlett de los instrumentos confirman un resultado altamente significativo. El valor de significancia observada en los tres casos es de $p = ,000$ lo cual es menor al valor teórico ($p < ,01$).

Quadro 2 – Prueba de KMO y Bartlett

Prueba de KMO y Bartlett		Cuestionario de CD	Cuestionario de ER	Cuestionario de Engagement
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,810	,749	,804
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	216,974	196,913	196,913
	G1	120	36	36
	Sig.	,000	,000	,000

Fuente: Elaboración propia.

Cuestionario de Competencias Digitales

La variable Competencias Digitales (CD) fue evaluada mediante el cuestionario “CD-REA” de Sarango-Lapo et al. (2020), desglosada en dos partes: Competencias Digitales “CD” y Recursos Educativos Abiertos “REA”. Se determinó utilizar solo la primera parte, referida a las CD y sus tres dimensiones 1.- Competencia para

la búsqueda, selección y evaluación de información (4 ítems), 2.- Competencia para el almacenamiento y recuperación de información que produce (3 ítems), 3.- Competencia para la comunicación de la información por medios tecnológicos (3 ítems), para un total de 3 dimensiones evaluadas a través de 10 ítems. El cuestionario presenta un formato tipo Likert de 5 puntos, donde “1: Nada de dominio, 2-Poco dominio, 3- Dominio regular, 4- Buen dominio, 5- Excelente dominio”

Cuestionario de Estrés de Rol

Para medir la variable Estrés de Rol se utilizó el cuestionario de Rizzo, House y Lirztman (1970, apud ESPINOSA-PÉREZ; DERONCELE-ACOSTA; MEDINA-ZUTA, 2020) con 17 ítems que evalúan en tres dimensiones: “Ambigüedad de rol”, “Conflicto de rol”, “Sobrecarga de rol”. El cuestionario presenta un formato tipo Likert de 5 puntos, donde “1: Muy en desacuerdo”, “2: Algo en desacuerdo”, “3: Indiferente”, “4: Algo de acuerdo” y “5: Muy de acuerdo”.

- **Ambigüedad de Rol:** Grado de incertidumbre que el trabajador que desempeña un puesto tiene respecto al mismo. Compuesta por 6 ítems.
- **Conflicto de Rol:** Grado de estrés producido cuando el trabajador recibe demandas incompatibles por parte de otros miembros de la organización. Compuesta por 8 ítems
- **Sobrecarga de Rol:** Grado de estrés producido cuando el trabajador no puede atender al mismo tiempo las exigencias laborales impuestas y siente que tiene “mucho trabajo”. Compuesta por 3 ítems.

Cuestionario de Engagement

El engagement o compromiso laboral ha sido definido como una actitud positiva hacia el trabajo, caracterizada por el vigor, la dedicación y la absorción (SCHAUFELI, *et al.*, 2002; SCHAUFELI; BAKKER, 2003; SCHAUFELI *et al.*, 2008, apud TOMÁS *et al.*, 2018, p. 89).

Para medir la variable Engagement se midió con el instrumento Utrecht Work Engagement Scale (SCHAUFELI *et al.* 2002 apud DERONCELE-ACOSTA *et al.*, 2021c), utilizando la versión corta de 9 ítems (en español) que implica la escala trifactorial, representada por tres factores: vigor, dedicación y absorción. El cuestionario presenta un formato tipo Likert de 5 puntos, donde “1.- Nunca/Ninguna vez 2.- Rara vez, 3.- Pocas Veces 4.- Muchas veces 5.- Siempre/Todos los días”. Cada dimensión está compuesta por tres ítems.

- **Vigor:** Esta dimensión mide los niveles de energía y resiliencia mental mientras se trabaja, la conciencia y motivación para invertir esfuerzo en nuestro trabajo.
- **Dedicación:** Esta dimensión mide la implicación en el trabajo y la experimentación de sentimientos relacionados con la importancia, el entusiasmo, la inspiración, el orgullo y el reto de nuestro de puesto.
- **Absorción:** Se refiere al logro de altos niveles de concentración y a la sensación de que el tiempo pasa rápidamente mientras se trabaja, hasta el punto de que resulta difícil desprenderse del trabajo.

Entrevista de indagación apreciativa en SMP: Para analizar la categoría Salud Mental Positiva se aplicó esta entrevista basado en una agenda de cambio positivo que permitió al docente realizar proposiciones constructivas, y revelar un núcleo positivo emergente de los sujetos y el grupo. El tópico afirmativo se concretó en mencionar tres nuevos retos del profesorado ante la enseñanza digital para un desempeño exitoso y saludable. Todo ello se constituyó en la base que permitió resignificar las configuraciones y dimensiones del modelo propuesto. Se asumió el modelo multifactorial de la SMP de Lluch-Canut (1999) para identificar los códigos asociados a los factores de dicho modelo: factor de satisfacción personal, factor de actitud prosocial, factor autocontrol, factor autonomía, factor de resolución de problemas y autorrealización, factor de habilidades de relación interpersonal.

Muestra: Participan 300 docentes universitarios de seis países latinoamericanos: Brasil, Colombia, Ecuador, Chile, México y Perú. 157 del género femenino

(52,3%) y 143 del género masculino (47,7%). Se amplía su composición en los quadros 3 y 4.

Quadro 3 – Composición de la muestra por tipo de institución y tipo de contratación

Tipo de institución	n	%	Tipo de contratación	N	%
Pública	129	45,3	Por horas	103	34,3
Privada	133	46,7	Medio Tiempo	53	17,7
Pública y privada	23	8,1	Tiempo completo	144	48
Total	300	100	Total	300	100

Fuente: Elaboración propia.

Quadro 4 – Composición de la muestra de acuerdo a edad y experiencia de los docentes

Edad	n	%	Experiencia	n	%
23-32	29	9,7	1-10	118	39,3
33-42	97	32,3	11-20	124	41,3
43-52	109	36,3	21-30	38	12,7
53-62	48	16,0	31-40	15	5,0
63-75	17	5,7	41-50	5	1,7
Total	300	100		300	100

Fuente: Elaboración propia.

El tratamiento y procesamiento de los datos: A nivel cuantitativo, el procesamiento de los datos de los cuestionarios se realizó a través del SPSS versión 25. A nivel cualitativo, la entrevista fue procesada con el software estadístico Atlas.ti, basado en el análisis de contenidos para interpretar las vivencias y experiencias profesionales formativas de los docentes (DERONCELE-ACOSTA, 2015).

Resultados

Los resultados se contemplan en dos fases (cuantitativa y cualitativa). La fase cuantitativa contó de dos etapas: etapa estadística descriptiva y etapa estadística inferencial, esta última sustentada en hipótesis que permitieron interpretar el

comportamiento de las variables de estudio para comprobar si existen diferencias significativas entre los docentes de universidades públicas y universidades privadas, entre los hombres y mujeres y según el tipo de contratación, así como según el país, lo cual permitió tomar decisiones en el diseño del modelo; por su parte la fase cualitativa contó de dos etapas, la etapa 1 permitió identificar códigos relacionados con la SMP y la etapa 2 establecer las categorías emergentes (factores de bienestar psicosocial) para su potenciación.

Se inicia con una síntesis de los resultados descriptivos de la fase cuantitativa. Del total de encuestados, el 49% de los docentes presentan un nivel medio del desarrollo de las CD, el 2,3% presentan un nivel bajo y un 48% alcanzan un nivel alto, lo cual ubica un nivel medio de las competencias digitales, por su parte el 55% presentan síntomas de estrés de rol, lo cual es una problemática de atención urgente y el 95,3% presenta un alto nivel de engagement (compromiso laboral), una fortaleza esencial que pudiera verse afectada si continúa aumentando el estrés de rol, en tanto se comprobó una relación estadísticamente significativa entre ambas variables, permitiendo constatar el modelo estadístico estimado que a mayor nivel de estrés de rol, será menor el nivel de engagement o viceversa. También se encontró que a mayor nivel de engagement, será mayor el nivel de competencias digitales o viceversa, y a mayor nivel de estrés de rol, será menor el nivel de competencias digitales o viceversa.

Hipótesis 1: Existen diferencias significativas en los niveles de ENG, ER y CD entre los docentes de universidades públicas y de universidades privadas.

Para todas las hipótesis se contemplarán hipótesis nulas e hipótesis alternativas con un nivel de significancia teórica $\alpha = ,05$ correspondiente a una confiabilidad de 95% y la regla de decisión es rechazar la H_0 cuando la significancia observada sea menor al valor de α y no rechazar la H_0 cuando resulta mayor al valor de α .

H_0 : No existen diferencias significativas en los niveles de ENG, ER y CD entre los docentes de universidades públicas y de universidades privadas.

Ha: Existen diferencias significativas en los niveles de ENG, ER y CD entre los docentes de universidades públicas y de universidades privadas.

Quadro 5 – Prueba de comparación de mediana para muestras independiente

Estadísticos de prueba	CD	ER	Engagement
U de Mann-Whitney	9347,500	8336,000	8274,000
W de Wilcoxon	18392,500	17381,000	17319,000
Z	-,252	-1,778	-1,878
Sig. asintótica (bilateral)	,801	,075	,060

Fuente: Elaboración propia.

En lo quadro se demuestra que, para las variables ENG, ER y CD, el valor de significancia observada $p = ,80; ,07$ y $,06$ respectivamente resulta mayor al valor de la significancia teórica $\alpha = ,05$. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula, en la cual el nivel de **Engagement, ER y CD son semejantes en las universidades públicas y privadas.**

Hipótesis 2: Existe diferencias significativas en los niveles de ENG, ER y CD entre los docentes hombres y mujeres.

Quadro 6 – Prueba de comparación de mediana para muestras independiente

Estadísticos de prueba	CD	ER	Engagement
U de Mann-Whitney	9157,500	10746,000	9438,500
W de Wilcoxon	21560,500	21042,000	21841,500
Z	-2,759	-,639	-2,391
Sig. asintótica (bilateral)	,006	,523	,017

Fuente: Elaboración propia.

En lo quadro se observa que, para las variables CD y ENG, el valor de la significancia observada $p = ,006$ y $,017$ respectivamente es menor al valor teórico $\alpha = ,05$. Por lo tanto, se rechaza la H_0 , ello significa que el nivel de desarrollo de las CD y el ENG es diferente en los hombres en comparación con las mujeres.

En cambio, el ER resulta semejante en los hombres y mujeres, ya que el valor de significancia observada $p = ,52$ es mayor al valor teórico $\alpha = ,05$

Hipótesis 3. Existen diferencias significativas en los niveles de CD, ENG y ER entre los docentes según el tipo de contratación (a tiempo completo, a tiempo parcial y por hora).

Quadro 7 – Prueba de comparación de medianas para muestras independientes

Estadísticos de prueba ^{a,b}			
	Competencia digital	Engagement	Estrés de rol
Chi-cuadrado	1,945	6,209	8,409
gl	2	2	2
Sig. asintótica	,378	,045	,015
a. Prueba de Kruskal Wallis			
b. Variable de agrupación: Grupo			

Fuente: Elaboración propia.

En lo quadro se observa que, para la variable competencia digital, el valor de la significancia observada es 0,378 lo cual es mayor al valor teórico $\alpha = .05$, significa que no existen diferencias significativas en el desarrollo de las competencias digitales en los docentes universitarios según el tipo de contratación (a tiempo completo, a tiempo parcial y por hora). Sin embargo, para las variables engagement y estrés de rol, el valor de significancia observada es .045 y .015 respectivamente, las cuales son menores al valor teórico $\alpha = .05$, significa que existen diferencias significativas de ENG y el ER en los docentes universitarios según el tipo de contratación (a tiempo completo, a tiempo parcial y por hora).

Para la fase cualitativa se procedió a la utilización del Atlas.ti para la sistematización de la pregunta abierta (tópico afirmativo-jornada de proposiciones constructivas), con el cual se estableció la categorización y codificación, revelando grupos de códigos asociados a categorías emergentes que se constituyeron en procesos esenciales para el modelo propuesto.

La fase cualitativa contó de dos etapas: Etapa 1: identificar códigos relacionados con la SMP, para ello la presente investigación asumió los preceptos de SMP de Lluch-Canut *et al.* (2013, 1999). Etapa 2: Generar nuevos códigos que permitan revelar categorías emergentes que se constituyan en factores de bienestar psicosocial para la potenciación de la SMP (SALANOVA; LLORENS; MARTÍNEZ, 2016 apud SOTO-CROFFORD; DERONCELE-ACOSTA, 2021). Esto permitió establecer un modelo que trasciende la perspectiva de evaluar la SMP y ofrece una dinámica para su desarrollo.

Es importante destacar que la etapa 1 contó con la lógica factor-código (es decir se identificaron los códigos con base en los factores establecidos) y la etapa 2 desplegó la lógica código-factor (así que se agruparon códigos de una misma naturaleza y a partir de ello se revelaron las categorías emergentes asociadas) haciendo un fuerte trabajo de indagación para sistematizar sustentos teórico-científicos que respaldaran estas categorías emergentes, permitiendo resignificar las mismas.

Lluch-Canut *et al.* (2013) aportan seis factores para la SMP, así el **factor de satisfacción personal**, está relacionado con los elementos de: autoconcepto, autoestima, satisfacción con la vida personal y perspectiva optimista sobre el futuro; en **factor de actitud prosocial**: predisposición activa hacia la sociedad; actitud social altruista; actitud de ayudar / apoyar a otros, aceptación de otros y de las diferencia de características sociales; en **factor autocontrol**: capacidad para hacer frente al estrés / situaciones de conflicto; - equilibrio emocional / control emocional; - tolerancia a la frustración, la ansiedad y el estrés; en **factor autonomía**: estándares propios; independencia; autorregulación del comportamiento de uno; sentido de seguridad personal/confianza en uno mismo; en el **factor de resolución de problemas y autorrealización**: capacidad analítica; capacidad de toma de decisiones; flexibilidad, capacidad de adaptarse al cambio; actitud de crecimiento continuo y desarrollo personal; en el **factor de habilidades de relación interpersonal**; capacidad de establecer relaciones interpersonales; -empatía/capacidad para comprender los sentimientos de los demás; capacidad de

brindar apoyo emocional; capacidad para establecer y mantener cerca relaciones interpersonales. A continuación se muestran los códigos asociados a cada uno de estos factores (Quadro 8).

Quadro 8 – Etapa 1 de la fase cualitativa (Códigos relacionados con la SMP)

Factores de SMP	Códigos
Satisfacción Personal	Honestidad; apertura al cambio, armonizar vida y trabajo, comer saludable, asumir nuevos retos educativos; realizar actividad física, cuidar la visión y postura; investigativo, innovador y emprendedor; capacitación y actualización, voluntad de mejorar, adaptabilidad, apertura y confianza; cultura de respeto, compromiso colectivo.
Actitud Prosocial	humanizar la enseñanza; aceptación de la diversidad cultural en las aulas; justicia con cada alumno; ser servicial, comprensivo y dócil, comprensión y gestor de apoyo al estudiante; comunicación con la familia; acompañamiento al estudiante en entornos virtuales; empatía, dinamismo y solidaridad; educación inclusiva; uso de nuevas herramientas, flexibilidad con evaluación; entender lo socio emocional.
Autocontrol	Resiliencia***, cuidar la salud***; manejo del estrés***, manejo de las emociones ***, manejo del tiempo, enfrentar crisis positivamente, prepararse para los desafíos, tolerancia en el ritmo de trabajo.
Autonomía	Adaptación al cambio***; ser resilientes y creativos; motivarse; trabajar en equipo; aprendizaje diario, paciencia y tolerancia ante la vida, adaptación, creatividad e innovación; investigar, desaprender y adaptarse; motivación sostenida.
Resolución de Problemas y Autoactualización	Investigación ***, competencia digital***; innovación de la práctica pedagógica ***, actualización en TIC; adaptación al cambio***; ser innovador, estratégico y líder; actualización, renovación y aprendizaje; evaluaciones en línea, capacitación constante, motivación y creatividad; habilidad para transmitir conocimientos; cambio de mentalidad; motivación del estudiante; compartir experiencias, aprender a aprender.
Habilidades de Relación Interpersonal	Empatía****, empatizar con los estudiantes; trabajo en equipo en ambientes virtuales; competencias comunicativas; métodos de aprendizaje activo; habilidades blandas para el trabajo remoto, empatía, tranquilidad; responsabilidad compartida, entusiasmo en el trabajo, dedicación y amor al trabajo; lograr interés del estudiante; equipos de investigación, incentivar la proactividad en los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte se procede a presentar la codificación y categorización en Atlas. ti para cumplimentar la etapa 2 de la fase cualitativa, lo cual comprueba que gestionar una SMP es un proceso complejo, de ahí la importancia de estas categorías emergentes para la estructuración de un modelo teórico que sirva como base para diseñar futuras intervenciones prácticas como estrategias, procedimientos, agendas de cambio, programas, técnicas, sistemas de acciones, manuales, comunidades de práctica, herramientas metodológicas, grupos colaborativos, mesas de apoyo dialógico, talleres, entre otros.

Quadro 9 – Códigos y categorías emergentes para la potenciación de la SMP

Códigos	Factores (Categorías emergentes).
Motivación, creatividad, motivación por el aprendizaje, formación continua, capacitación y aprendizaje constantes, mejora continua, trabajo en equipo; dinamismo, disciplina y constancia; actualización, renovación y desarrollo en TIC; docente innovador, estratégico y líder.	Auto-motivación en el trabajo
Comunicación asertiva, empatía con el estudiante, atención y motivación de los estudiantes, responsabilidad compartida, comunicación efectiva y afectiva; motivar a los estudiantes con TIC.	Autoeficacia laboral:
Ambiente de trabajo agradable y positivo, buena remuneración, trabajo en equipo; clima de apoyo e innovación; crear materiales atractivos y adecuados; promover competencia digital; establecer horarios de trabajo; adaptabilidad, apertura y confianza; buenas relaciones laborales; Mayor reconocimiento del trabajo docente; Acceso a servicios de internet.	Ajuste al entorno laboral
Aprendizajes autónomos, autonomía pedagógica, diseño de ambientes motivantes; desarrollo profesional; empatía en las clases, interacción afectiva, relaciones empáticas; humanización de las TIC; trabajo autónomo con TIC; dominio tecnológico; aprender a relajarse; trabajo grupal virtual; armonía con el entorno de clases; manejo positivo del ambiente; desarrollo de habilidades blandas; propósito, liderazgo, emprendimiento y resiliencia.	Bienestar subjetivo
Dedicación y amor al trabajo, cultura digital, apropiación de las TIC, entusiasmo en el trabajo, proactividad, investigación e innovación.	Engagement

Atención a la carga laboral; prevención del estrés, recursos de autoayuda; gestionar la salud mental; mentalidad de procesos disruptivos, gestionar la incertidumbre.	Estrategias proactivas
Resiliencia, autocontrol, adaptación al cambio, manejo del estrés, cuidado de la salud mental y física, gestión de la incertidumbre, capacidad de desempeño en contextos cambiantes, manejo de emociones; Evitar la sobrecarga, evitar el estrés, actitud optimista.	Resiliencia
Equilibrio trabajo-familia, disfrute con la familia; organización del trabajo, Concientizar roles laborales y familiares, “no trasladar los problemas del trabajo a la casa”, armonizar vida y trabajo.	Manejo del tiempo y vínculo trabajo-familia
Autoregulación de las emociones, trabajo en equipo interdisciplinares, aceptación de la diversidad; justicia y equidad, flexibilidad en las relaciones, habilidades blandas para el trabajo remoto; apoyo al estudiante; buena comunicación en entornos digitales; habilidades comunicativas; entender lo socio emocional; comunicación no verbal.	Competencias socio-emocionales

Fuente: Elaboración propia.

Discusión de resultados

En esta sección se hizo mayor énfasis en la discusión de la fase cualitativa en tanto permite establecer las bases de diseño, para ello se procedió en un primer momento a identificar bases teóricas que permiten sustentar las categorías emergentes. En un segundo momento se establece la modelación teórica a partir del método holístico-dialéctico que aporta la concepción científica holístico configuracional (FUENTES *et al.*, 2007, apud DERONCELE, 2020), que permitió establecer las configuraciones, las dimensiones y el eslabón del modelo, además de las relaciones esenciales y regularidad del mismo; para ello se tuvo en cuenta la interpretación de las redes generadas en el Atlas.ti especialmente desde los elementos de vínculo ofrecidos por el programa como la asociación, relación, causa, contradicción, propiedad, subordinación, entre las categorías.

Hurtado *et al.* (2018) sostienen que “con la finalidad de poder desarrollar intervenciones dirigidas a la promoción de la SMP es necesario disponer de modelos conceptuales que orienten las acciones a seguir” (p.6), pues “muchas

investigación se ha centrado en factores contextuales que influyen en la implementación, pero menos han intentado proporcionar una comprensión integrada de los mecanismos” (HAN; WEISS, 2005, p. 665).

De la misma manera se busca complementar el postulado de Lukat *et al.* (2016) quienes plantean la pertinencia de comprender la salud mental positiva desde factores internos (por ejemplo, emocionales y psicológicos) de la salud mental positiva en relación con los factores externos (por ejemplo, apoyo social, asociación), de ahí que el presente modelo se fundamenta por su naturaleza psicosocial, teniendo una dimensión con mayor énfasis en los aspectos psicológicos y otra dimensión con mayor acento en los aspectos laborales-sociales.

Un detalle trascendental es la participación de los profesores, precisamente plantean Neill *et al.* (2021, p. 312) “el éxito de las intervenciones de salud mental basadas en la escuela a menudo es inconsistente, en parte debido a la falta de participación de los maestros”, se logran muchas veces programas que no necesariamente reflejan la realidad de los docentes, es por ello que en el presente estudio se ha considerado una jornada de proposiciones constructivas como elemento de indagación apreciativa (WHITNEY; TROSTEM, 2010) que se concretó en proposiciones abiertas de los docentes a partir de un tópico afirmativo (pregunta cualitativa), de esta manera, el presente modelo es resultado de la sistematización de vivencias y experiencias profesionales formativas de los docentes (DERONCELE, 2015).

- **Modelo de intervención psicosocial en salud mental positiva del profesorado**

Para la gestión psicosocial de la salud mental positiva en el contexto organizacional se debe partir de una **auto-motivación en el trabajo**, que se constituye en un entendimiento del sujeto en la integración de la autoeficacia creativa, motivación para el auto-aprendizaje, autoconfianza y em-

poderamiento psicológico (Deroncele et al., 2021b), este proceso ocurre en relación con la **comprensión de la autoeficacia laboral** como proceso que denota la capacidad percibida por el docente en la gestión de tareas, la gestión de emociones en el trabajo y su conducta en el ámbito social, logrando un entendimiento crítico, tanto en la defensa de su propio punto de vista (asertividad) como en la comprensión de los estados y necesidades de los demás (empatía) (Barbaranelli et al., 2018); estas interacciones de la autoeficacia laboral deben ser comprendidas por el docente, para poder tomar decisiones constructivas en favor de su salud mental.

Esta relación dialéctica entre auto-motivación en el trabajo y comprensión de la autoeficacia laboral cristaliza en y desde una **proyección del ajuste al entorno laboral** por parte del docente, que connota: (a) el reconocimiento profesional recibido y (b) clima de trabajo constructivo (De Stasio et al., 2020), por lo que es importante una proactividad institucional asociada a lograr un clima socio-psicológico positivo (SOTO-CROFFORD; DERONCELE-ACOSTA, 2021) donde se cuide, reconozca e incentive la labor docente, por su parte el propio docente como ente activo debe tener la capacidad de participar en la proyección organizacional. Aquí juega un rol importante el vínculo sujeto-grupo-organización, si es un vínculo de positividad entonces el proceso de relación entre la auto-motivación en el trabajo, la autoeficacia laboral y el ajuste al entorno laboral, permite la construcción del bienestar subjetivo, que tendrá mayor éxito con la vinculación del docente a una **educación socio-emocional continua** (SOTO-CROFFORD; DERONCELE-ACOSTA, 2021) que garantice recursos subjetivos efectivos; este entramado expresa la dimensión de **gestión socio-laboral contextualizada**.

El bienestar subjetivo es entendido a partir de la integración de la autonomía, dominio ambiental, crecimiento personal, autoaceptación, relaciones positivas con los demás y propósito en la vida; siendo la positividad un núcleo esencial (Rusu y Colomeischi, 2020) que permite dinamizar los elementos positivos de

la salud mental, por ello la construcción del bienestar subjetivo conecta las dos dimensiones del modelo.

Esto quiere decir que los elementos socio-laborales contextualizados de la salud mental son importantes pero no suficientes para promover una salud mental positiva, pues requiere integrarse de recursos subjetivos efectivos como las estrategias proactivas que son aquellas estrategias del sujeto en torno a: 1.- su autorregulación -capacidad de identificar y utilizar recursos para hacer frente a los factores de estrés- y 2.- correulación -capacidad de buscar y recibir apoyo social de colegas- (De Stasio et al., 2020).

Las estrategias aprendidas y utilizadas por los profesores difieren en términos de reactividad y proactividad. Cuando se enfrentan a situaciones potencialmente estresantes, los profesores pueden utilizar estrategias de afrontamiento reactivas, es decir, pueden reaccionar ante el factor estresante regulando sus sentimientos o alterando la situación para que el estrés disminuya. Por su parte, las estrategias proactivas (tanto autorreguladas como correuladas) implican prevenir o actuar de forma preventiva para mitigar los acontecimientos potencialmente estresantes, neutralizando así el estresor antes de que se convierta en algo perjudicial (De Stasio et al., 2020), es lo que también se conoce como manejo efectivo (prevención y/o dominio) del estrés de rol (ESPINOSA-PÉREZ; DERONCELE-ACOSTA; MEDINA-ZUTA, 2020).

Entonces, se requiere que el docente logre una **interiorización de estrategias proactivas**, en consonancia con Vygotsky (1979, citado en DERONCELE, 2015) la interiorización es la reconstrucción a nivel intrapsicológico de una operación interpsicológica, a través de signos, tratándose de un proceso activo, de interacción y de reconstrucción personal.

Así la reconstrucción personal de estas estrategias proactivas demanda un compromiso laboral, al respecto evidencia científica en un estudio multi-país reciente constata que si el docente eleva sus niveles de engagement (vigor,

dedicación y absorción), entonces disminuye el estrés de rol, resaltando la capacidad protectora que tiene el engagement (Deroncele et al., 2021c). Se requiere entonces de una **dinamización del engagement** como proceso que da intensidad a la vivencia del sujeto permitiendo que esté atento a lo que sucede en su contexto, ayudando incluso a la proyección del ajuste del entorno laboral, es por ello que se presupone y complementa con la comprensión de estrategias proactivas.

Si bien el engagement es un tema reciente, los estudios muestran un crecimiento exponencial en los últimos cinco años en los docentes. Precisamente desde principios del siglo XXI, hubo una tendencia creciente hacia la psicología positiva, produciéndose un cambio en atención de la mala salud y el malestar hacia la promoción de la de la salud y el bienestar. Por esta razón, la psicología del trabajo ha empezado a centrar su atención en los aspectos positivos del trabajo y, entre ellos, en el engagement o compromiso laboral (TOMÁS *et al.*, 2018).

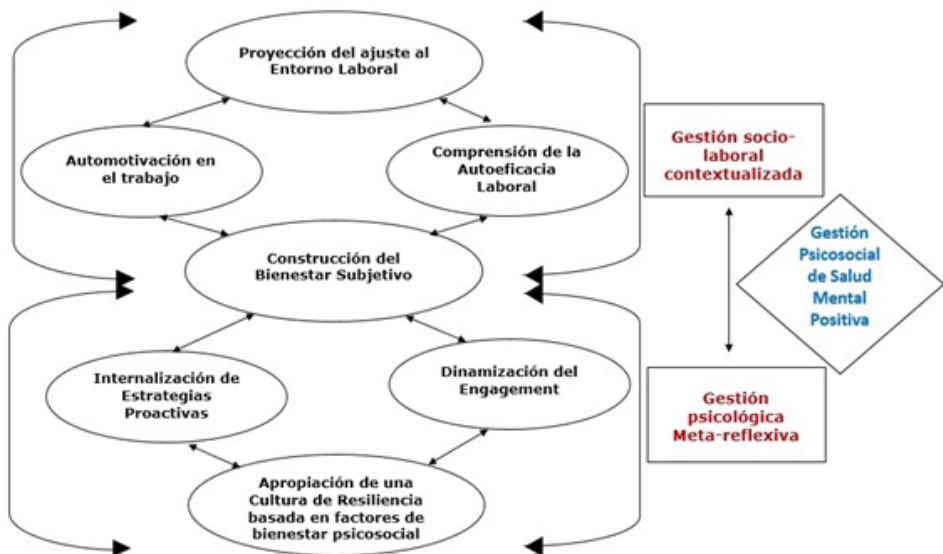
El compromiso laboral de los maestros condiciona su calidad de enseñanza y su comportamiento en el aula. El estudio de Rusu y Colomeischi (2020) demuestra una relación entre la positividad y el bienestar de los docentes, siendo el engagement un núcleo positivo de las personas. En esa gama, la felicidad subjetiva demuestra tener efecto total y directo en el compromiso laboral, desde las estrategias proactivas (De Stasio et al., 2020).

Finalmente esta relación entre internalización de estrategias proactivas y dinamización del engagement permite la **apropiación de una cultura resiliente basada en factores de bienestar psicosocial**, en un proceso subjetivación-objetivación de la salud mental, donde la resiliencia adquiere un significado y un sentido para la persona, moviliza su comportamiento; un ejemplo a nivel práctico se encuentra en aquellas personas que son capaces de reflexionar sobre los agentes estresores y su percepción de riesgo le ayuda a tener más cuidado con su salud mental. En este estudio, se asume el modelo de resiliencia para adultos que consta de cinco dimensiones: control interno, estilo de afrontamiento, optimismo, preferencia de personalidad y aceptabilidad (LYANG. CHENG, 2012, apud

Zhang *et al.*, 2020), siendo una propuesta específica de resiliencia en la salud mental de docentes, que requiere una alfabetización, siendo la sensibilización y educación socio-emocional lo que permite la apropiación de una cultura de resiliencia basada en factores de bienestar psicosocial.

Resumiendo lo anterior el modelo queda establecido a partir de dos dimensiones: una **dimensión de gestión socio-laboral** contextualizada resultante de las interacciones entre las configuraciones: Automotivación en el trabajo, Comprensión de la Autoeficacia Laboral, Proyección del ajuste al Entorno Laboral y Construcción del Bienestar Subjetivo, y una **dimensión de gestión psicológica meta-reflexiva** como resultante de la interacción entre las configuraciones: Construcción del Bienestar Subjetivo, Internalización de Estrategias Proactivas, Dinamización del Engagement, y Apropiación de una cultura resiliente basada en factores de bienestar psicosocial. Finalmente la relación dialéctica entre ambas dimensiones se cristaliza en el eslabón de **gestión psicosocial de la salud mental positiva** (Figura 1).

Figura 1 – Modelo de intervención psicosocial en salud mental positiva del profesorado



Fonte: Elaboración propia

Respecto a este modelo se reconoce como eje dinamizador la educación socio-emocional, una relación esencial entre el manejo del tiempo y el vínculo trabajo-familia, y como regularidad el desarrollo de competencias socio-emocionales.

En concordancia con Ganga y Kutty (2012) aunque existe mucho trabajo conceptual sobre salud mental positiva, la mayoría de las medidas capturan solo algunos elementos, pero prestan muy poca atención a su multidimensionalidad. Teniendo en cuenta lo anterior y reconociendo la SMP como un proceso psicosocial complejo y dinámico, el modelo presentado puede enriquecer al Modelo Multifactorial de Salud Mental Positiva (LLUCH-CANUT, 1999), al integrar otros factores. De todas maneras, el presente estudio no tiene la intención de establecer una nueva escala, sino de ofrecer una ruta para dinamizar la SMP, pues aún son insuficientes las propuestas que permitan su desarrollo desde factores de bienestar psicosocial y el autocontrol (SOTO-CROFFORD; DERONCELE-ACOSTA, 2021).

Por otra parte aunque se reconoce la importancia y trascendencia de la escala de salud mental positiva de Llul (1999) el tener varios ítems en negativo puede reforzar más el déficit, por lo que se precisa de una visión más enfocada en amplificar el núcleo positivo de las personas y así trascender el cambio basado en el déficit a una perspectiva de cambio positivo (WHITNEY; TROSTEM-BLOOM, 2010), con énfasis en las potencialidades del sujeto y las fortalezas del ser humano (DERONCELE *et al.*, 2020; HURTADO *et al.*, 2018), considerando los estados psicológicos positivos como factores protectores de la salud física y mental (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

- **Implicaciones a nivel educativo con énfasis en la educación híbrida.**

Desde el análisis del modelo se expresa que el ajuste al entorno laboral es una premisa indispensable para la adaptación del docente al contexto híbrido y su

desempeño saludable, así como la base para lograr mayor claridad en sus roles y adecuación de su carga laboral (ESPINOSA-PÉREZ; DERONCELE-ACOSTA; MEDINA-ZUTA, 2020) especialmente en un nuevo contexto formativo híbrido que supone utilizar la competencia digital con criterio crítico, comprendiendo su sentido pedagógico, más allá de la funcionalidad práctica de las herramientas.

Así, la educación híbrida supone establecer herramientas que permitan un aprendizaje meta-regulado (Mollo-Flores y Deroncele-Acosta, 2021) constituyendo un reto para el profesorado que deberá dinamizar recursos didácticos interactivos para interconectar el pensamiento y acción de estudiantes que conviven en un mismo momento unos de manera presencial y otros que de manera virtual, encontrándose un recurso viable en el TPACK como integración entre tecnología, pedagogía y conocimiento, siendo un modelo que ha demostrado su eficacia para la integración reflexiva de la tecnología en el proceso de enseñanza aprendizaje (ALEMÁN-SARAVIA; DERONCELE-ACOSTA, 2021).

Los hallazgos encontrados en el presente estudio permiten rescatar potencialidades como el alto nivel de engagement (compromiso de los docentes) debido a la repercusión positiva demostrada en el desarrollo de las competencias digitales (DERONCELE *et al.*, 2021c), en este sentido el modelo establece como vía la dinamización del engagement, pero es posible con la internalización de estrategias proactivas; de modo que el docente debe estar más abierto a buscar y recibir apoyo social de colegas para un desempeño profesional exitoso y saludable.

Teniendo en cuenta que la educación híbrida es considerada un cambio de paradigma educativo (PÎNZARIU, 2020) esto supone que el docente debe estar preparado para asumir nuevas formas en su accionar pedagógico, y supone también un análisis de datos educativos en el estado actual de los aprendizajes universitarios para poder generar una transición efectiva hacia el modelo educativo híbrido (VILLEGAS-CH, *et al.*, 2021) por tanto, aquí son vitales la automotivación en el trabajo, especialmente en lo referido a la autoeficacia creativa, y la autoeficacia laboral enfatizando no solo en la gestión de tareas, sino también en la gestión de las emociones.

Un factor que ayuda a esta gestión integrada de las tareas y las emociones es la gestión del tiempo; es válido destacar que existe una relación significativa pero inversa entre la gestión del tiempo y el estrés laboral (ABBASNEJAD; FARAHANI; NAKHAEI, 2013), por lo que mientras mejor administración del tiempo se logre, será menor el estrés en los docentes y ello impactará favorablemente en su SMP y su desempeño.

Ya existen programas que vinculan la educación en línea e híbrida (WOO *et al.*, 2021) y es que no se puede obligar al estudiante a permanecer en un aula de manera presencial, pues ciertamente aún persiste el riesgo de nuevos rebrotes pandémicos o contagios, y es natural la resistencia y el miedo de las familias, aunque cada vez más se van asimilando actitudes de autocuidado que minimizan esos riesgos.

El tránsito a lo híbrido pasa también por elementos infraestructurales, recursos económico-financieros, materiales, tecnológicos, humanos, por lo que en última instancia la educación híbrida será efectiva en la medida en que instituciones y gobiernos contengan políticas educativas alineados al desarrollo de lo híbrido como proceso que continúe garantizando una educación de calidad para todas y todos, y en la medida en que los principales actores educativos puedan gestionar adecuadamente un desempeño profesional exitoso y saludable para lo cual el modelo se inscribe como una opción viable.

Conclusiones

Los resultados de la **fase cuantitativa** ofrecen un valioso aporte en la proyección del modelo, así, teniendo en cuenta estos hallazgos la concreción del modelo a nivel praxiológico contemplará lo siguiente:

La intervención psicosocial desde una **gestión socio-laboral contextualizada** puede ser generalizable a universidades públicas y privadas teniendo en cuenta que el engagement y estrés de rol es semejante en ambos tipos de instituciones.

A nivel específico la dinamización del engagement debe considerar que este compromiso laboral es diferente en los hombres en comparación con las mujeres, del mismo modo la internalización de estrategias proactivas debe considerar que el estrés de rol resulta semejante en los hombres y en las mujeres.

Por su parte la **gestión psicológica meta-reflexiva** de manera global debe considerar que existen diferencias significativas de engagement y el estrés de rol en los docentes universitarios según el tipo de contratación (a tiempo completo, a tiempo parcial y por hora).

Los resultados de la **fase cualitativa** permitieron en una primera etapa identificar códigos relacionados con la salud mental positiva de los docentes dando cuenta de su complejidad y diversidad, y en una segunda etapa revelar categorías emergentes que sirvieron de base para la estructuración del modelo, con ello se pone a disposición de los docentes y las instituciones una propuesta de solución y mejora continua.

Este modelo propuesto requiere una alfabetización en salud mental, requiere abocarse a la educación socio-emocional, y que estos profesionales y las instituciones se sensibilicen con la necesidad de promover una SMP en un contexto educativo que transita hacia lo híbrido como condición más permanente.

Durante mucho tiempo el docente ha sido visto más desde su rol de gestor de salud mental en otros, pero también se requiere que el docente cuide de su propia salud y que las instituciones y decisores tengan cada vez más conciencia sobre ello.

El presente estudio puede ampliarse a una muestra mayor de docentes e incluir a otros países de la región, del mismo modo de manera prospectiva se pueden proyectar estudios longitudinales que permitan verificar la pertinencia, optimización, funcionalidad e impacto de la propuesta.

Referencias

ABBASNEJAD, E., FARAHANI, A., NAKHAEI, A. The relationship between time management and job stress in teachers of physical education and non physical education. *Advances in Environmental Biology*, 7(8), 1340-1347, 2013.

ALEMÁN-SARAVIA, A.C., DERONCELE-ACOSTA, A. Technology, Pedagogy and Content (TPACK framework): Systematic Literature Review. XVI Latin American Conference on Learning Technologies, 2021. <https://ieeexplore.ieee.org/document/9725226/>.

APERRIBAI, *et al.* Teacher's Physical Activity and Mental Health During Lockdown Due to the COVID-2019 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 11. 2020. doi:10.3389/fpsyg.2020.577886.

ASKELL-WILLIAMS, H., LAWSON, M. J. Teachers' knowledge and confidence for promoting positive mental health in primary school communities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, v. 41, n. 2, p. 126-143, 2013. Doi: 10.1080 / 1359866X.2013.777023.

BARBARANELLI, C.; FIDA, R.; PACIELLO, M.; TRAMONTANO, C. (2018). "Possunt, quia posse videntur": They can because they think they can. Development and validation of the Work Self-Efficacy scale: Evidence from two studies. *Journal of Vocational Behavior*; v. 106, p. 249–269, 2018 doi:10.1016/j.jvb.2018.01.006.

BRANN, K. L., *et al.* Development of the School Mental Health Self-Efficacy Teacher Survey Using Rasch Analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2020. Doi:10.1177/0734282920947504.

CRUZ, C. M. *et al.* Perceptions, attitudes, and knowledge of teachers serving as mental health lay counselors in a low and middle income country: a mixed methods pragmatic pilot study. *International Journal of Mental Health Systems*. v. 15, n. 1, 2021. DOI: 10.1186/s13033-021-00453-3.

DE STASIO, S.; BENEVEVE, P.; PEPE, A.; BUONOMO, I., RAGNI, B.; BERENQUER, C. The Interplay of Compassion, Subjective Happiness and Proactive Strategies on Kindergarten Teachers' Work Engagement and Perceived Working Environment Fit. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, v. 17, n. 13, 2020. Doi:10.3390/ijerph17134869.

DERONCELE-ACOSTA, A. Competencia epistémica: Rutas para investigar. *Universidad Y Sociedad*, v. 14, n. 1, p. 102-118, 2022. Disponible en: <https://rus.ucf.edu/cu/index.php/rus/article/view/2540>.

DERONCELE-ACOSTA, A. Competencia epistémica del investigador. En A. M. de Vicente Domínguez y N. Abuín Vences (Coords), LA COMUNICACIÓN ESPECIALIZADA DEL SIGLO XXI, p. 53-77, 2020. Madrid, España: McGraw-Hill. ISBN: ISBN: 978-84-486-2434-7. <https://bit.ly/3ANOsWw>.

DERONCELE-ACOSTA, A., *et al.* Motivación en empresas de servicios: Contribuciones desde la intervención psicosocial. *Revista Venezolana De Gerencia*, v. 26, n. 94, p. 568-584, 2021b <https://doi.org/10.52080/rvgluzv26n94.7>.

DERONCELE-ACOSTA, A., GROSS T., R., MEDINA Z., P. El mapeo epistémico: herramienta esencial en la práctica investigativa. *Universidad Y Sociedad*, v. 13, n. 3, 172-188, 2021a <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2088>.

DERONCELE-ACOSTA, A., MEDINA, Z., P., GROSS, T., R. Gestión de potencialidades formativas en la persona: reflexión epistémica y pautas metodológicas. *Universidad y Sociedad*, v. 12, n. 1, p. 97-104, 2020. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1417/1444>.

DERONCELE-ACOSTA, A. Estrategia educativa para la formación profesional integral del psicólogo en el contexto organizacional. Tesis de doctorado, 2015. Recuperado de: <https://bit.ly/3aDMnCd>.

DERONCELE-ACOSTA, *et al.* Digital competence, engagement and role stress in Latin American teachers. *PSYCHOLOGY AND EDUCATION*, 58(4), 1104-1118, 2021c. <http://psychologyandeducation.net/pae/index.php/pae/article/view/4782>.

ESPINOSA-PÉREZ, S., DERONCELE-ACOSTA, A., MEDINA-ZUTA, P. Estrategia de intervención psicosocial educativa para el manejo efectivo del estrés de rol en médicos y enfermeras: diagnóstico preliminar y bases epistemológicas. *Maestro y Sociedad*, 17(1), 12-24, 2020.

FRANKLIN, C. *et al.* The Effectiveness of Psychosocial Interventions Delivered by Teachers in Schools: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, v. 20, n. 3, p. 333-350, 2017. Doi: 10.1007/s10567-017-0235-4.

GANGA, N. S., KUTTY, V. R. Measuring positive mental health: Development of the Achutha Menon Centre Positive Mental Health Scale. *Asia-Pacific Journal of Public Health*, v. 27, n. 2, p. 1893-1906, 2012.

GÓMEZ-ACOSTA, A., VINACCIA-ALPI, S., SIERRA-BARÓN, (2020). Propiedades psicométricas de la escala de salud mental positiva en jóvenes colombianos: un estudio exploratorio. *Revista CES Psicología*, 13(2), 102-112. doi: 10.21615/CESP.13.2.7.

HAN, S.S., WEISS, B. Sustainability of teacher implementation of school-based mental health programs. *Journal of Abnormal Child Psychology*, v. 33, n. 6, p. 665-679, 2005. Doi: 10.1007 / s10802-005-7646-2.

HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R.; MENDOZA, C. *Metodología de la investigación*. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education, Año de edición: 2018, ISBN: 978-1-4562-6096-5, 714 p.

HURTADO; B. J. *Metodología de investigación holística*. Caracas: Fundación Sypal, 2000.

HURTADO, B. J. *et al.* Evaluación de la fiabilidad y validez del cuestionario de salud mental positiva en profesores universitarios de enfermería en Cataluña. *Revista de Enfermería y Salud Mental*, v. 9, p. 5-17, 2018. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6258136>.

LI, Q., *et al.* Teachers' quality of work life and attitudes toward implementing a psychosocial intervention for children affected by parental HIV/AIDS: roles of self-efficacy and burnout. *AIDS Care - Psychological and Socio-Medical Aspects of AIDS/HIV*, v. 32, n. 9, p. 1125-1132, 2020. Doi: 10.1080/09540121.2020.1757606.

LLUCH-CANUT T., *et al.* (2013). Assessing positive mental health in people with chronic physical health problems: correlations with socio-demographic variables and physical health status. *BMC Public Health*, 13, 928, doi: <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-928>.

LLUCH-CANUT, T. *Construcción de una escala para evaluar la salud mental positiva (tesis doctoral)*. Departamento de metodología de las ciencias del comportamiento. Barcelona. Universitat de Barcelona. 1999, Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42359/1/E_TESIS.pdf.

LUKAT, J., *et al.* (2016). Psychometric properties of the Positive Mental Health Scale (PMH-scale). *BMC Psychology*, v. 4, n. 1, 2016. Doi:10.1186/s40359-016-0111-x.

MARTÍN-ARAGÓN-GELABERT, M.; TEROL-CANTERO, M.-C. Post-covid-19 psychosocial intervention in healthcare professionals. *International Journal of Social Psychology*, p. 1-6, 2020. Doi:10.1080/02134748.2020.1783854.

MATIZ, A. *et al.* Positive impact of mindfulness meditation on mental health of female teachers during the covid-19 outbreak in Italy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, v. 17, n. 18, p. 1-22, 2020.

MOLLO-FLORES, M., DERONCELE-ACOSTA, A. Meaningful Learning: towards a Metaregulated Learning model in Hybrid Education. XVI Latin American Conference on Learning Technologies. IEEEExplore, 2021.

NEILL, R. D. *et al.* Engaging Teachers and School LEaDers in Participatory Data Analysis for the Development of a School-Based Mental Health Intervention. *School Mental Health*, Article in Press, 2021. Doi: 10.1007 / s12310-021-09418-w.

NÍ CHORCORA, E., SWORDS, L. Mental health literacy and help-giving responses of Irish primary school teachers. *Irish Educational Studies*. Article in Press, 2021. Doi: 10.1080/03323315.2021.18990.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD [OMS]. *Salud mental: fortalecer nuestra respuesta*. 2018. <https://bit.ly/3ljh45s>.

PELLETIER, K., *et al.* EDUCAUSE Horizon Report Teaching and Learning Edition. Boulder, CO: EDUCAUSE, 2021 ISBN: 978-1-933046-08-2. <https://bit.ly/3bC6f8J>.

PÎNZARIU, A. I. An educational paradigm shift: Technology-enhanced adaptive and hybrid education. *Review of Applied Socio-Economic Research*, v. 20, n. 2, p. 41-59, 2020.

ROTHÍ, D. M., LEAVEY, G.; BEST, R. (2008). On the front-line: Teachers as active observers of pupils' mental health. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1217–1231. doi:10.1016/j.tate.2007.09.011.

Rusu, P. P., & Colomeischi, A. A. (2020). Positivity Ratio and Well-Being Among Teachers. The Mediating Role of Work Engagement. *Frontiers in Psychology*, 11. doi:10.3389/fpsyg.2020.01608.

SELIGMAN, M.; CSIKSZENTMIHALYI, M. Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*. v. 55, p. 5-14, 2000. doi: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>.

SOTO-CROFFORD, C.; DERONCELE-ACOSTA, A. Salud mental positiva en una comunidad de docentes en Ecuador. *Maestro Y Sociedad*, v. 18, n. 4, p. 1633-1654, 2021. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5441>.

TOMÁS, J. M., *et al.* Utrecht work engagement scale in dominican teachers: Dimensionality, reliability, and validity. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, v.34, n. 2, p. 89-93, 2018. DOI: 10.5093 / jwop2018a11.

UNESCO (2020a). covid-19 Webinar: A New World for Teachers, Education's Frontline Workers - covid-19 Education Webinar #2. <https://bit.ly/3gEfQyD>.

UNESCO (2020b). covid-19 Crisis And Curriculum: Sustaining Quality Outcomes In The Context Of Remote Learning. UNESCO covid-19 Education Response, 4.2. <https://bit.ly/38j7QhE>.

VILLEGAS-CH, W., *et al.* Analysis of educational data in the current state of university learning for the transition to a hybrid education model. Applied Sciences (Switzerland), v. 11, n. 5, p. 1-19, 2021. DOI: 10.3390/app11052068.

WHITNEY, D.; TROSTEM-BLOOM, A. *El poder de la indagación apreciativa. Una guía práctica para el cambio positivo*. La Habana: Ediciones Acuario, 2010.

WOO, B., *et al.*, Online and Hybrid Education in a Social Work PhD Program. Journal of Social Work Education, v. 57, n.1, p. 138-152, 2021. DOI: 10.1080/10437797.2019.1661921.

ZHANG, M., BAI, Y., LI, Z. (2020). Effect of resilience on the mental health of special education teachers: Moderating effect of teaching barriers. *Psychology Research and Behavior Management*, 13, 537-544. DOI: 10.2147 / PRBM.S257842.

Com a palavra, os/as autores e autoras das comunicações orais nos grupos de trabalho



BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E “MOVIMENTO PELA BASE”: O ESTADO NEOLIBERAL, SEUS PROJETOS FORMATIVOS E AGENTES

Bárbara de Carvalho Ortega
Fabiany de Cássia Tavares Silva

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve em 2015 sua primeira versão submetida à consulta pública. Em 2016 foi elaborada uma segunda versão e finalmente, em 2017, homologada sua terceira versão para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em 2018, foi homologada a BNCC para a etapa do Ensino Médio. Em meio a tantas idas e vindas, o documento não apresenta autoria, ou seja, não se esclarecem os agentes e grupos que o construíram, indicando apenas que “Sua formulação, sob coordenação do MEC, contou com a participação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade [...]” (BRASIL, 2017, p. 20).

Reconhecemos a BNCC como um currículo, apesar de estar colocada como um “documento de caráter normativo” que serve de referência para a formulação de currículos das redes escolares dos Estados e Municípios brasileiros (BRASIL, 2017, p. 7). Entendemos como currículo “[...] um espaço de reprodução simbólica e/ou material.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 29), que, para além da definição de ser apenas uma prescrição de conhecimentos escolares a serem apreendidos, se estende à cultura escolar, ou seja,

[...] o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. (FORQUIN, 2008, p. 167).

O caráter ideológico e simbólico, que é intrínseco ao currículo formal, é o que Michael Apple chama de currículo oculto.

[...] Apple reformula o conceito de currículo oculto, definido por Philip Jackson, nos anos 1960, para dar conta das relações de poder que permeiam o currículo. Defende que subjaz ao currículo formal, e ao que acontece na escola, um currículo oculto, em que se escondem as relações de poder que estão na base das supostas escolhas curriculares [...]. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 32).

A educação e o currículo estão fortemente atrelados aos conflitos de classe, raça, sexo e religião (APPLE, 2002b). Não há, portanto, um currículo neutro. “As teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação não são técnicas. São intrinsecamente éticas e políticas [...]” (APPLE, 2002b, p. 41) e envolvem uma série de escolhas pessoais a respeito do que deve ser ensinado. Apple (2002b, p. 59) defende que o

[...] currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo.

Sendo assim, algumas perguntas nos parecem ser pertinentes quando refletimos sobre a BNCC: quais agentes ou quais grupos construíram esse documento? Com quais interesses? Este artigo tem como objetivo investigar o currículo oculto da BNCC e buscar se aproximar de respostas para essas questões a partir de uma análise documental do próprio documento BNCC e de conteúdos disponíveis no *site* “Movimento pela Base”, juntamente a uma revisão bibliográfica a respeito do assunto.

BNCC, Currículo e Estado

A BNCC se materializa como um currículo, portanto um documento curricular, homologado por determinado Estado. Silva (2016, p. 213), a respeito dos documentos curriculares, diz que estes

[...] testemunham uma produção social dos sentidos, o que requer considerações acerca da polifonia, polissemia, contexto, concorrência discursiva e posicional, habitus e lugares de interlocuções. [...] são indutores, isto é, reforçadores das expectativas em relação à cultura, à educação e às práticas sociais que a sociedade quer difundidas na escola.

Portanto, é de fundamental importância a investigação do contexto histórico, político e social das condições de produção do documento, bem como quais concepções de educação e sociedade estão intrínsecas a ele. Além disso, é sabido que os documentos curriculares fazem parte de um conjunto de práticas que entendemos como políticas públicas educacionais. Política educacional, para Diógenes (2014, p. 335), faz parte da política pública, que é “[...] o ‘Estado em ação’ em processo de implantação de um projeto de governo hegemônico, por meio da criação, da formulação e da implantação de programas, de projetos e de ações voltadas a tais ou quais classes sociais.”

Wacquant (2005, p. 30), a partir dos estudos de Pierre Bourdieu, defende que o Estado é como um “[...] banco central do capital simbólico, garantidor de todos os atos de autoridade”, situado no campo do poder. O conceito de campo é explicitado por Nogueira e Nogueira (2016, p. 31), quando dizem que se refere a “[...] certos espaços de posições sociais nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado.” Dentro de um campo, os agentes disputam pelo direito de “[...] legitimamente classificarem e hierarquizarem os bens produzidos.” Assim, entendemos que diferentes grupos disputam pelo poder no Estado, com projetos diferenciados e intencionados.

O Estado não existe apenas fora de nós, burocraticamente, mas também

[...] vive “aqui dentro”, indelevelmente gravado em todos nós sob a forma de categorias mentais sancionadas pelo Estado e adquiridas pela escolarização, através das quais construímos cognitivamente o mundo social, de tal forma que já aceitamos os seus ditames antes mesmo de cometer qualquer ato ‘político’. (WACQUANT, 2005, p. 31).

Gramsci (2007, p. 23) contribui para a discussão, quando disserta a respeito do papel educativo do Estado:

[...] o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a “civilização” e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade.

A partir desse poder de legitimação e de “criação” de projetos formativos de humanidades que o Estado possui, compreendemos que a escola também se coloca como um pilar da dominação e da legitimação dessa dominação (WACQUANT, 2005), à medida que a ação pedagógica implica violência simbólica, ou seja, a imposição de significações como legítimas (BOURDIEU; PASSERON, 2014), principalmente por dois motivos: primeiro, por impor, por meio de um poder arbitrário, um arbitrário cultural (BOURDIEU; PASSERON, 2014), compreendendo este último como a imposição da cultura dos dominantes como sendo a única, verdadeira e válida (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016); segundo, por delimitar o que deve ser ensinado. Bourdieu e Passeron (2014, p. 29) colocam que

[...] a delimitação objetivamente implicada no fato de impor e inculcar certas significações, convencionadas, pela seleção e exclusão que lhe é correlativa, como dignas de ser reproduzidas por uma AP [Ação Pedagógica], reproduz (no duplo sentido do termo) a seleção arbitrária que um grupo ou uma classe opera objetivamente em e por seu arbitrário cultural.

Assim, a reprodução das desigualdades sociais acontece de maneira mais dissimulada e perversa, com a legitimação das desigualdades escolares.

A partir dessas discussões, tendo como foco a BNCC, pensamos quais grupos/agentes estão propondo os documentos curriculares em âmbito internacional e nacional. Que projetos de formação possuem essas propostas hegemônicas?

BNCC e a agenda internacional para educação: alguns resultados

A “tomada da pílula envenenada” das reformas institucionais neoliberais (HARVEY, 2000) pelos países menos desenvolvidos economicamente produziu as políticas neoliberais e, por consequência, o Estado Neoliberal. Este último “[...] tende a ficar do lado do clima de negócios favorável em detrimento seja dos direitos (e da qualidade de vida) coletivos do trabalho, seja da capacidade de auto-regeneração do ambiente.” (HARVEY, 2000, p. 81). Os pressupostos neoliberais

[...] passaram a influenciar a política econômica mundial, em razão, sobretudo, de sua adoção e imposição pelos organismos financeiros internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). (ZANNATTA; BRANCO; BRANCO; NEVES, 2019, p. 1715).

A priorização dos interesses de mercado, do setor financeiro e dos bancos diminuiu o padrão de vida da população, reduzindo recursos e direitos sociais, aumentando a flexibilidade do trabalho, a exploração e a acumulação de renda, por fim, consolidando o poder das classes dominantes (HARVEY, 2000). Esse quadro é percebido no Brasil, por exemplo, com as disputas por privatizações e a reforma trabalhista em 2017, Lei Nº 13.467, durante o governo de Michel Temer.

Na (i)lógica neoliberal, a privatização e a competição são elementos essenciais, junto ao individualismo. Assim,

O pressuposto neoliberal de perfeito acesso a informações e de igualdade de condições na competição parece ser ou inocentemente utópico ou um escamoteamento deliberado de processos que vão levar à concentração de riqueza e, portanto, à restauração do poder de classe. (HARVEY, 2008, p. 72).

Compreendendo a educação como um campo em disputa principalmente pelos educadores profissionais e os reformadores empresariais da educação (SOUZA NETO, 2019, p. 1265), na perspectiva neoliberal “[...] a educação é um campo muito estratégico e perigoso para ficar somente à mercê dos educadores”. Neto (2019, p. 1265) argumenta que,

Na atualidade brasileira, enfrentamos uma disputa de natureza curricular sobre o projeto de Educação e formação que deve ser ofertada nas escolas de Ensino Médio: se um projeto que valorize a relação ensino/aprendizagem e a formação humana integral, em uma visão que integre a educação profissional, a formação básica e a formação geral, atendendo às especificidades da juventude brasileira ou, simplesmente, um projeto de alinhamento à “agenda propositiva global” (BALL, 2014, p. 11). Uma “agenda estruturada” (DALE, 2004) aos grandes modelos de políticas transnacionais com interesses, sobretudo, de natureza econômica e mercadológica.

O interesse dos órgãos internacionais e grupos empresariais na educação faz parte do que Zannatta, Branco, Branco e Neves (2019) comentam sobre a forte influência a que o Estado é submetido, para atuar de acordo com as políticas neoliberais. Assim, concordamos com Carvalho, Silva e Delboni (2017) quando alegam que o neoliberalismo está redefinindo as práticas políticas e os próprios sujeitos neste mundo. Os estudos na área da educação apontam que a BNCC, dentro dessas lutas por hegemonia, se mostra um documento da agenda educacional brasileira à mercê da agenda internacional da educação.

Dois aspectos se sobressaem nessa discussão, denunciando a BNCC como parte da visão de educação como “grande negócio global” (BALL, 2014 apud SOUZA NETO, 2019, p. 1265): os agentes/grupos que construíram esse documento e seus discursos, e o que se propõe de fato no currículo. Neste artigo nos deteremos a respeito do primeiro.

Em relação ao primeiro aspecto, no site “Movimento pela Base” (em que se encontra o histórico da tramitação da BNCC, notícias sobre a implementação da Base nos diferentes estados, materiais de apoio para professores e gestores, entre outros conteúdos), na aba “Quem somos”, encontra-se uma pequena apresentação:

Somos um grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio. Juntos, buscamos promover uma educação pública de qualidade para todas as crianças e jovens brasileiros. (MOVIMENTO PELA BASE, 2021).

Posteriormente, listam-se as instituições que participam desse movimento: Abave, Cenpec, Comunidade Educativa Cedac, Consed, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Todos pela Educação e Undime.

A partir do envolvimento desses últimos listados (Fundação Lemann, por exemplo, fundada por Jorge Paulo Lemann, um dos homens mais ricos do mundo), é perceptível como a educação se torna um mercado interessante para grupos que buscam lucros.

Além disso, o alinhamento da BNCC aos movimentos internacionais em relação à educação é explicitado em alguns momentos do próprio documento curricular, quando, por exemplo, ao defender o uso do conceito de “competências”, coloca que

[...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas **avaliações internacionais** da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL, 2017, p. 13).

Em outro documento intitulado “Necessidade e Construção de uma Base Nacional Comum Curricular” (MOVIMENTO PELA BASE, 2015, p. 3), é defendido que “a experiência internacional mostra que uma Base Nacional Comum vale para todo território nacional e inclui a especificação das competências [...]” nas diferentes áreas do conhecimento.

As pesquisas de Pierre Bourdieu buscam “[...] revelar a contribuição das formas simbólicas para a constituição e perpetuação da desigualdade estrutural pela ocultação de suas raízes econômicas e políticas” (WACQUANT, 2005, p. 157). Entende-se que “[...] nenhuma dominação pode se manter sem que se faça reconhecida pelo mascaramento do arbitrário que existe em sua base” (BOURDIEU, 1978 apud WACQUANT, 2005, p. 158). Assim, escondidas pelo manto da benevolência e meritocracia, estão as relações de opressão (WACQUANT, 2005). É a partir dessas contribuições do poder simbólico que pensamos também os discursos dos grupos empresariais e financeiros presentes na formulação e defesa da BNCC.

A BNCC se mostra como um documento preocupado com a igualdade educacional e de oportunidades:

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a **igualdade** educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as **oportunidades** de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza. (BRASIL, 2017, p. 15, grifo nosso).

Também articula conceitos como desigualdade, equidade e diferença. Coloca que se deve

[...] levar em consideração a necessidade de **superação dessas desigualdades**. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na **equidade**, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são **diferentes**. (BRASIL, 2017, p. 15, grifo nosso).

No site “Movimento pela Base”, abaixo dos grupos apoiadores, há pequenos textos explicitando seus objetivos em relação à educação. A Abave se coloca como um “Espaço **plural e democrático** para o intercâmbio de experiências entre os acadêmicos e os implementadores da avaliação educacional” (MOVIMENTO PELA BASE, 2021, grifo nosso); O Instituto Ayrton Senna coloca que busca

“[...] ampliar as **oportunidades** de crianças e jovens por meio da educação.” (MOVIMENTO PELA BASE, 2021, grifo nosso); Fundação Roberto Marinho, preocupada com uma educação, “[...] que contribui com o desenvolvimento da **cidadania**” (MOVIMENTO PELA BASE, 2021, grifo nosso); Fundação Lemann, que “[...] desenvolve e apoia projetos **inovadores** em educação” (MOVIMENTO PELA BASE, 2021, grifo nosso); Unidime, defendendo “[...] a educação pública com **qualidade social**” (MOVIMENTO PELA BASE, 2021, grifo nosso). São exemplos de como essas instituições colocam seus interesses – e se colocam - para a sociedade.

Contudo, Oliveira e Frangella (2019) já alertavam sobre a BNCC, pensando-a como uma estratégia que embaça significados de conceitos, em prol de uma homogeneização:

[...] a ideia de estratégia democrática, o faz em termos de homogeneização, numa democracia singular, assentada em uma noção de equidade como igualdade que expurga a dimensão de pluralismo do seu delineamento, o que fica evidente na tomada da BNCC como norma. Assim, uma série de transmutações de significação se instauram – o comum implica em único, a norma em padrão, a igualdade/equidade em mesmidade. (OLIVEIRA; FRANGELLA, 2019, p. 27).

Apple (2002a, p. 84) aponta as consequências do alinhamento de projetos educacionais com os interesses do mercado:

No novo mercado educacional, “liberdade” e “escolha” serão apenas para os que tiverem condições e recursos. “Diversidade” em educação será apenas uma palavra mais elegante para a condição de apartheid educacional.

Carvalho, Silva e Delboni (2017, p. 483), principalmente a partir dos estudos de Gilles Deleuze, identificam a BNCC como uma máquina de rostidade, por produzir um rosto social, ou seja, “[...] opera uma rostificação de todo o corpo”. Apesar do seu discurso do diverso, desigual e diferente, ela opera para “controlar e regular identidades” (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017, p. 484), como um “regime de verdade”.

Desse modo, a padronização, a rostidade e a desigualdade revestem uma proposição curricular que, em nome de uma base comum, incita cada estudante a se transformar em “capital humano”, ou seja, aquele que garante por seu esforço individual a sua formação, o seu crescimento, a valorização de “si” como capital por meio da gestão de suas relações, de suas escolhas, de suas ações, segundo a lógica da relação custos-investimentos e a lei da oferta e da procura. (LAZZARATO, 2011 apud CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017, p. 494).

Voigt e Morgado (2019, p. 1679), em uma análise comparada entre o Ensino Secundário, de Portugal e o Ensino Médio, do Brasil, reiteram a influência dos movimentos de âmbito transnacionais nas políticas curriculares mais recentes e afirmam que

A pressão por padrões mais elevados, pela implementação de uma cultura comum e, sobretudo, por uma educação que prepare para o mundo do trabalho está na ordem do dia, procurando, essencialmente, dar resposta a uma série de questões oriundas do cenário econômico.

Essa resposta ao cenário econômico fica evidente quando se discorre sobre a implementação da BNCC, secundarizando o direito à educação a algo mais importante, o desenvolvimento econômico:

O primeiro passo na sua construção é a crença em que a educação de qualidade é não só um direito humano, mas também o fundamento de um projeto maior, qual seja, de desenvolvimento do país. (MOVIMENTO PELA BASE, 2015, p. 4, grifo nosso).

Assim, percebe-se um alinhamento da BNCC às demandas do mercado internacional, a partir de estudos na área da educação, acompanhado de um discurso que mascara essas intenções, tornando-as mais atraentes em um primeiro olhar.

Conclusões

A BNCC foi compreendida como documento curricular e como parte da agenda

internacional a qual, percebendo a educação como campo estratégico, a coloca à mercê dos interesses de mercado, na contramão de uma perspectiva de formação mais humana e democrática.

Foram reconhecidos dois principais aspectos na investigação da BNCC, sendo que neste artigo nos dedicamos ao primeiro: os agentes/grupos que construíram esse documento e seus discursos, e o que se propõe de fato no currículo. Portanto, foi possível perceber indícios de que a BNCC se coloca como um documento alinhado aos interesses democráticos, de uma sociedade mais justa, utilizando conceitos como “equidade”, “superação de desigualdades” e “igualdade de oportunidades”, mas que, em sua materialização, consiste em um documento alinhado aos interesses do capital, que produz e reproduz desigualdades sociais, legitimadas pelas desigualdades escolares (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Junto a isso, os grupos que auxiliaram a construção e defesa desse documento curricular são principalmente instituições privadas, do setor financeiro como o Banco Itaú e o Instituto Natura.

A BNCC coloca que

[...] por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base. (BRASIL, 2017, p. 5).

A relação da educação com as desigualdades também é feita, quando é defendido que

[...] não existe um consenso nacional do que é exatamente a Base Nacional Comum a que se referem a Constituição Federal e a LDB de 1996. Em particular, não há uma lei federal que defina a Base Nacional Comum referida nesses documentos. Esta ausência tem consequências. Uma das mais invisíveis, mas das mais graves, é que muito estudantes não adquirem conhecimentos e habilidades que todo brasileiro tem direito a adquirir. Isso é uma das causas das grandes desigualdades educacionais existentes no Brasil.

(MOVIMENTO PELA BASE, 2015, p. 2).

Assim, é perceptível, no discurso do documento, o importante papel de “iniciar” o fim das desigualdades sociais, colocando a escola como uma das instituições principais desse movimento. Contudo, é pertinente lembrar a crítica de Dubet (2014, p. 72), quando diz que “[...] a escola continua sendo vista como a grande máquina de distribuição das desigualdades legítimas, e a justiça consiste em limitar os efeitos das desigualdades sociais sobre a seleção escolar [...]”. Além disso, como aponta Miceli (2016), quando pensamos em uma educação menos injusta, não se trata de ofertar igualdade de oportunidades, como o que nos parece ser o discurso da BNCC, e sim garantir igualdade de posições, tendo em vista que lidamos com regiões, instituições escolares e sujeitos desiguais, diferentes e diversos em uma sociedade racista e classista.

Referências

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002a. p. 59-91.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002b. p. 39-57.

BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: Elementos para uma teoria do ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. *Base nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB. 2017.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. A Base Nacional Comum Curricular e a produção biopolítica da educação como formação de “capital humano”. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 481 – 503 abr./jun. 2017.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. Análise das bases epistemológicas do campo teórico da política educacional. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 333-353, jul./dez. 2014.

DUBET, François. *Injustiças: a experiência das desigualdades no trabalho*. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. LOURO, G. L. (trad.). Porto Alegre, Artes Médicas, 2008.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*: Volume 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LOPES, Alice Casimiro.; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MICELI, Mariana Sant'Ana. *As cartas são jogadas muito cedo: trajetórias universitárias de jovens provenientes das classes populares na Universidade Federal de Santa Catarina*. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2016.

MOVIMENTO PELA BASE. *Movimento pela Base Nacional Comum*. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em maio, 2021.

MOVIMENTO PELA BASE. *Necessidade e Construção de uma Base Nacional Comum Curricular*, 2015. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/04/necessidade-e-construcao-base-nacional-comum.pdf>. Acesso em maio, 2021.

SOUZA NETO, Alaim. Ensino Médio em disputa: tensões engendradas em torno do currículo. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1263-1287, jul./set. 2019.

NOGUEIRA, Maria Alice.; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu e a Educação*. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Com que bases se faz uma base? Interrogando a inspiração político-epistemológica da base nacional comum curricular (BNCC). In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; FILHA, Constantina Xavier (org.). *Conhecimentos em disputa na Base nacional Comum Curricular*. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2019.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 64, p. 209-224, jan./mar. 2016.

VOIGT, Jane Mey Richter; MORGADO, José Carlos. Políticas curriculares para o Ensino Secundário/Ensino Médio em Portugal e no Brasil. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.17, n.4, p. 1665--1683 out./dez. 2019.

WACQUANT, Loic. *O mistério do Ministério: Pierre Bourdieu e a política democrática*. WACQUANT, L (Org.). Rio de Janeiro: Revan, 2005.

ZANATTA, Shalimar Calegari.; BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi.; NEVES, Marcos Cesar Danhoni. Uma análise sobre a reforma do Ensino Médio e a implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.17, n.4, p. 1711-1738, out./dez. 2019.

A EDUCAÇÃO DA PÓLIS/CIDADE: DA FILOSOFIA PLATÔNICA À FILOSOFIA DA CIDADE EM HENRI LEFEBVRE

Jorge Hideo Yamamoto

Marcos Roberto de Faria

Introdução

Pretende-se com o presente artigo uma abordagem que tem por intuito correlacionar o projeto de cidade pensado pelo filósofo Platão, especialmente no diálogo “As Leis”, frente às questões contemporâneas da educação e da vida urbana, levando em consideração o que se tem denominado por “Direito à Cidade” e os problemas que envolvem a urbanidade.

Em princípio, um dos objetivos é estabelecer uma relação entre filosofia e cidade, ou uma “filosofia da cidade”, expressão essa que, em certos usos, foi criticada pelo pensador francês Henri Lefebvre ao nos dizer que “não se trata de apresentar uma filosofia da cidade” (LEFEBVRE, 2016, p. 37), mas sim de vincular as reflexões sobre a cidade à totalidade das questões filosóficas. Nessa esteira, ressalva Lefebvre que:

para a filosofia clássica, de Platão e Hegel, a cidade foi muito mais que um tema secundário, um objeto dentre outros. As ligações entre o pensamento filosófico e a vida urbana aparecem claramente à reflexão, ainda que tenha sido necessário, em certas ocasiões, explicitá-las. A Grande Cidade e a Cidade não foram, para os filósofos e para a filosofia, uma simples condição objetiva, um contexto sociológico, um dado externo. Os filósofos pensaram a Cidade; trouxeram a vida urbana para a linguagem e para o conceito. (LEFEBVRE, 2016, p. 37-38).

A vida urbana deve, dessa perspectiva, ser tratada como o berço de uma atividade reflexiva e filosófica. Afinal, não é exagero lembrar que a filosofia nasce da e na *pólis* ateniense.

Desta feita, é importante notar o pioneirismo do filósofo grego Platão em pensar as questões da *pólis*, local que, por muitas vezes, é explorado em suas obras. Pensar a cidade é, portanto, atividade que precede a análise da educação do cidadão nela introduzido, pois é uma tarefa que exige o constante diálogo interdisciplinar no âmbito das ciências humanas. A Filosofia, que traz em suas origens a reflexão cosmológica e física da realidade, ao lado da dimensão antropológica, ética e política, sendo que não lhe escapa a responsabilidade de se colocar à frente deste debate, enquanto uma questão sócio-existencial, especialmente enquanto *práxis*, uma filosofia do agir em seu ideário histórico e dialético de transformação.

Adiante, percebemos a cidade como um objeto do filosofar, não apenas como conceito ou modelo idealizado onde se manifesta a existência humana, mas como urgência concreta e sensível diante dos problemas que afetam o ser social em sua subsistência. Como nos diz Lefebvre (2016, p. 59), “o ‘urbano’ não é uma alma, um espírito, uma entidade filosófica”, o que torna indispensável uma “morfologia prático-sensível”, que é o que afasta uma concepção de urbanidade abstrata e idealizada, para aproximar a questão urbana da vida social, econômica, educacional e política que exige ações efetivas dos sujeitos sociais que vivenciam a cidade em sua experiência diária.

Ao se envolver nestas relações concretas da urbanidade, é que se torna possível identificar que cada uma das questões que afetam o mundo urbano está vinculada à dimensão macro das relações econômicas, ao modo de produção, à divisão do trabalho e das classes e às relações de poder, o que exige uma compreensão da totalidade e o despertar para a ação transformadora e revolucionária, no sentido de reversão dos modelos produtivos decorrentes, como no caso contemporâneo, que sofre os efeitos das relações capitalistas e seus mecanismos. Assim, a mobilização social tem se ampliado, porém, muitas vezes, de modo fragmentado, necessitando de uma compreensão da totalidade urbana e do sistema econômico como um todo, para de fato possibilitar uma outra “revolução urbana”, como nos sugere este autor no título de uma de suas obras¹.

1 Em 1970, Henri Lefebvre lança sua obra “A Revolução Urbana”.

Entretanto, pensar a cidade não é uma questão nova no campo da filosofia ou das teorias humanísticas e sociais. Tema recorrente na maior parte dos filósofos da antiguidade, encontramos em Platão uma referência perene nesta abordagem. O diálogo *A República (Politeia)* de Platão é das obras mais estudadas na História da Filosofia e, como amplamente conhecida, nos apresenta o projeto de uma cidade ideal, pensada e planejada em seus pormenores, a partir de seu eixo fundamental, que é a busca da Justiça e da Educação para a cidade justa. Tal pensamento, considerado na tradição como a utopia platônica (ou Socrática, se focarmos em seu personagem central) se fez presente em muitos outros filósofos posteriores, que se tornaram “fundadores de cidades”, como ainda na antiguidade, Aristóteles (*A Política*), Cícero (*Da República*) ou no medievo cristão, Agostinho (*De Civitate Dei*), aos humanistas Thomas More (*A Utopia*), Tommaso Campanella (*A Cidade do Sol*), Francis Bacon (*A Nova Atlântida*); assim como, em um tom mais realista, nas filosofias iluministas e suas concepções de Estado e sociedade.

Para Lefebvre: “[...] um certo número de pensadores contemporâneos meditou sobre a cidade. Pretendem ser filósofos da cidade, de modo mais ou menos claro” (LEFEBVRE, 2016, p. 45). Todavia, elucida o autor que:

Os filósofos que pretendem pensar a cidade e trazer uma filosofia da cidade ao prolongar a filosofia tradicional discorrem sobre a “essência” da cidade ou sobre a cidade como “espírito”, como “vida” ou “elan vital”, como ser ou “todo orgânico.

Um todo orgânico, um todo ordenado, uma alusão à compreensão de cosmos grega, enfim. Desse ponto, há uma retomada do pensamento clássico, ou até um reconhecimento de que a filosofia antiga nos ofereça reais bases filosóficas para uma reflexão sobre a cidade moderna.

Avançando, o mundo moderno, mercantil e industrial experimentou a transformação da cidade como resultado imediato das novas relações econômicas, o que exigiu que se pensasse e aplicasse à cidade as necessidades do liberalismo e, por outro lado, provocou as críticas reformistas dos socialistas utópicos ou

do pensamento romântico, por exemplo. As filosofias da existência ou da anti-existência² nos colocam diante da experiência negativa da urbanidade como cenário dos dilemas humanos. O marxismo, com sua dialética histórica, nos oferece a possibilidade da transformação radical e superação do modelo instituído pela cidade e pelo Estado burguês-capitalista. Verificamos, portanto, que a filosofia esteve e está, inevitavelmente, diante da cidade como objeto epistemológico e, mais que isso, como uma realidade ontológica e fenomenológica da manifestação humana enquanto pessoa e sociedade.

Porém, é em Platão que buscamos fundamentos para prosseguir nesta tarefa de pensar a *pólis*, não a partir de *A República*, e sim por meio de seu outro diálogo, *As Leis*, que nos oferece um projeto reformulado e plenamente atual para se pensar as políticas urbanas e educacionais. É ali que pretendemos buscar elementos que nos permitam trazer à luz questões da urbanidade e parâmetros para uma crítica ao sistema pedagógico contemporâneo.

Em torno do diálogo “As Leis”, buscamos certa leitura da obra platônica que tem o viés da historicidade presente nos diálogos ou mesmo de uma filosofia da história, pelo percurso das cidades gregas e platônicas, onde, o agir e o fazer do ser humano são percebidos como devir que, através da educação, harmonizam o movimento nas manifestações sensíveis. Dessa forma, por meio da dialética, proporcionam um movimento de transformação, dotando o movimento humano do sentido de historicidade.

Para além, procura-se a percepção de que “o percurso filosófico é expressão viva do percurso da cidade e das ações humanas na cidade” (PEREIRA FILHO, 2009, p. 27), onde a “ação histórica” se torna “ação do pensar”, numa relação dialética, em que o *lógos* filosófico seja o impulsionador da *práxis* transformadora. Parece

2 Em se tratando de uma compreensão lefreviana, encarar a questão existencialista com base numa perspectiva marxista, em que devemos notar a cidade que existe para além da relação de consumo, produção e trabalho, colocando em contraposição os valores de uso e de troca que o ambiente urbano oferece.

que é assim que Platão nos sugere a possibilidade de agir no devir histórico, para se constituir a possibilidade sensível no mundo da *pólis*, a partir do inteligível que pensa a *pólis*.

Posto isso, é imperioso destacar que, ao menos em *As Leis*, de Platão, nossa leitura será no sentido de que: “o ofício do filósofo deve estar voltado para a ação política na cidade” (PEREIRA FILHO, 2009, p. 63), ainda que num percurso marcado por crises, conflitos e decepções diante de uma atitude muitas vezes cética e pessimista quanto à possibilidade de viabilizar, no mundo real, a *pólis* ideal. Pois, apesar de grande desencantamento com a vida política (vide também a Carta VII, de Platão), não há como o filósofo escapar deste enfrentamento e procurar efetivamente intervir neste processo e “fundar” uma cidade que de fato atenda aos princípios e às necessidades da vida humana coletiva; se não como o “filósofo-rei” a quem caberia o governo para uma cidade justa, preconizado em “A República”, Platão desafia, em *As Leis*, para que se pratique o esforço em prol de uma cidade não centralizada na sabedoria de um governante idealizado, mas que, pela filosofia, perpassa todas as instâncias da vida na *pólis*, pela educação de seus cidadãos. Projeto esse que abarca desde a legislação e ordenamento das relações urbanas, para culminar com a gestão descentralizada na forma de Conselhos, onde os diferentes problemas e âmbitos da vida coletiva possam ser alcançados por esta filosofia da cidade e para o cidadão.

Com efeito, a proposta é de uma investigação que perpassa pelas questões metodológicas e temáticas em torno deste sempre instigador e original celeiro de reflexões e proposições, que são a filosofia e os diálogos platônicos para, ao extrapolar os limites temporais e geográficos da cultura clássica antiga, percebermos a posteridade histórica e filosófica deste diálogo, como ainda válida para uma leitura da contemporaneidade. Para que, assim, a filosofia sirva de parâmetro crítico construtivo defronte o sistema educacional vigente. Uma educação com perspectivas que extrapolam tão somente o ambiente escolar ou acadêmico e se encaminhem para o humano.

Inevitável, por fim, não desaguarmos no campo formador da educação. Os principais autores supramencionados percebem o papel fundamental do cidadão para com a formação da urbe. Ocorre que, agora numa linha argumentativa mais pedagógica, a educação é ferramenta que modifica, ou ao menos, que oportuniza a mudança. Seria, então, a educação um fundamental meio para a mudança do cidadão que, por sua vez, consciente e crítico da cidade, terá munção para reivindicar o que é seu por direito, sua cidade de direito, o pleno “Direito à Cidade”.

Problema

Investigar o sentido da educação vinculado a uma filosofia da cidade, em Platão e Henri Lefebvre, como parâmetro crítico ao modelo educacional contemporâneo para com o cidadão, ou seja, buscar compreender a educação da e na cidade para com os seus cidadãos. Nesse sentido, necessário se faz compreender se o processo educacional proporciona ou não ferramentas para uma possível mudança social, através da figura do cidadão, frente ao modelo de cidade capitalista. Portanto, a pergunta central que objetivamos responder é: em que medida as obras de Platão e Henri Lefebvre contribuem para pensarmos em uma educação da e na cidade na contemporaneidade? A intenção é pensar a complexidade e a problemática da educação e do urbano hoje, a partir de reflexões críticas do campo filosófico.

Objetivo

Objetivo geral: desenvolver um estudo teórico/bibliográfico da obra de Platão, com ênfase no diálogo *As Leis*, e, também, da obra de Henri Lefebvre, com determinado foco no livro *O Direito à Cidade*. Posto isso, objetiva-se, principalmente, analisar o sentido de educação no pensamento platônico, considerando seus projetos de *pólis/cidade* propostos, frente aos modelos de educação oferecida ou imposta ao cidadão na cidade moderna ou contemporânea.

Objetivos específicos

- Identificar e analisar a partir da filosofia platônica os projetos de *pólis/cidade* apresentados, com enfoque no diálogo “*As Leis*”, enquanto uma educação integral do ser humano para a vida cidadã.

- Analisar a obra de Henri Lefebvre, particularmente no que tange a sua crítica revolucionária à cidade industrial e capitalista, em defesa do “Direito à Cidade”.
- Analisar criticamente o modelo educacional contemporâneo pautado na lógica produtivista e tecnicista, em detrimento de uma educação crítica, humanista e cidadã.
- Observar a presença do tema educação nas definições de Henri Lefebvre referente ao conceito de “Direito à Cidade” e verificar as possíveis heranças da filosofia grega nessa temática.
- Analisar se há uma educação inerente ao cidadão pelo fato de ser cidadão, ou seja, algo que conscientize o cidadão de sua posição e importância dentro da vida urbana.

Relevância da Pesquisa

O trabalho proposto atende à exigência atual no campo acadêmico no que diz respeito à interdisciplinaridade. A temática da Filosofia da Educação perpassa por várias áreas do conhecimento, como a Filosofia, a Sociologia, a Geografia, a Economia, a Política, o Urbanismo e a Educação. Importante se faz ampliar tais estudos e aprofundar esta relação com o campo acadêmico.

O presente artigo é referente a uma pesquisa em desenvolvimento, que buscará analisar e compreender os efeitos do modelo educacional vigente e, conseqüentemente, a postura do cidadão produto desse meio, qual seja, a cidade. Sem qualquer ambição de ineditismo, buscar-se-á agregar tal debate e acrescentar com autores nem sempre tão próximos à Educação, mas que têm muito a contribuir. Entre esses autores, o enfoque se direciona a Platão e Henri Lefebvre.

Dentro do pensamento de ambos os autores, buscar-se-á traçar um paralelo no que entendem por educação para com os cidadãos. Sendo assim, entender o processo de educar como fundamental para o ser humano acessar a cidade e usufruir de seus direitos inerentes como um cidadão.

Para tanto, necessário se faz entender e criticar a cidade, como ela é e como foi

pensada para ser, com intuito de refletir sobre um paradigma de cidade cujo qual esteja pronto para fornecer educação para seus habitantes.

Desse modo, indispensável é uma crítica em torno do atual paradigma de cidade contemporâneo e suas práticas reproduzidas, inclusive no sistema educacional e, a partir disso, questionar se tal modelo é o melhor para a formação de cidadãs e cidadãos.

Desenvolvimento

Os autores aqui sugeridos para investigação teórica são de extrema relevância nos estudos da área da Filosofia, mas não são os mais comuns na área da Educação. Desse modo, pensar em educação de uma perspectiva que envolva o pensamento filosófico de Platão e Henri Lefebvre tende apenas a agregar à área de conhecimento.

Ao pensarmos num modelo de cidade que prepare o ser humano para uma vida plena enquanto cidadão, indispensável se faz analisar os diálogos platônicos, principalmente o diálogo “*As Leis*”, no qual Platão, sem a figura tradicionalmente socrática, pensa modelos aplicáveis às cidades e, inerente a esses modelos, uma educação para formar cidadãos, cujos quais são detentores de direitos e deveres defronte a *pólis*. Com vistas ao pensamento platônico, preciso se torna aproximar o seu pensamento do pensamento contemporâneo, para se refletir sobre as cidades e suas capacidades educativas. Desse modo, cabe aqui estudar o conceito sobre “Direito à Cidade”, termo esse cunhado pelo pensador francês Henri Lefebvre.

O filósofo francês Henri Lefebvre, também relevante no campo da História e das Ciências Sociais, escreveu importantes obras em torno da questão da cidade e da urbanidade, como fenômeno da modernidade e da industrialização. Entre elas, “*Le droit à la ville* (1969, em português “O Direito à Cidade”)³, “*La Révolution*

3 LEFEBVRE, Henri. *O Direito à Cidade*. São Paulo: Nebli, 2016.

Urbaine” (1970, em português “A Revolução Urbana”)⁴, “*La pensée marxisme e la Ville*” (O Pensamento marxista e a cidade - 1972)⁵ e várias outras obras.

Fundamentado, portanto, no marxismo e como um crítico contundente das relações capitalistas, Lefebvre aplica seus estudos para pensar a cidade industrial e suas questões. Em “O Direito à Cidade”, Lefebvre critica tanto a forma bruta da cidade nascida com a sociedade industrial, onde nada se considerou além da apropriação tanto do espaço ambiental quanto dos seres humanos como garantidores do lucro e da mercantilização, quanto à “ideologia urbanística”, que imaginou ser possível propor uma cidade “planejada”, organizada, limpa e funcional, de modo a representar a liberdade e possibilidade de autorrealização de seus habitantes, sem, no entanto, questionar ou compreender as forças de apropriação capitalistas que movem a vida urbana e que, de um modo ou outro, estarão se ajustando em torno de sua finalidade primeira que é a acumulação do capital, somente viável quando favorece uns poucos em detrimento da maioria.

Cumprido ressaltar que há amplitude no que Lefebvre cunha como *Direito à Cidade*, pois tal conceito abarca diversas expectativas do que o ambiente urbano pode e deve oferecer a seus cidadãos. Para Lefebvre, passo inicial para o almejado direito à cidade é a sobreposição da importância do espaço urbano pelo seu valor de uso em detrimento do valor de troca (LEFEBVRE, 2016, p. 127). Pois, o autor destaca que:

[...] à vida urbana, à centralidade renovada, aos locais de encontro e de trocas, aos ritmos de vida e empregos do tempo que permitem o uso pleno e inteiro desses momentos e locais etc. [...]. A proclamação e a realização da vida urbana como reino do uso (da troca e do encontro separados do valor de troca) exigem o domínio do econômico (do valor de troca, do mercado e da mercadoria) [...] (LEFEBVRE, 2016, p. 139).

4 LEFEBVRE, Henri. *A Revolução Urbana*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.

5 LEFEBVRE, Henri. *O Pensamento Marxista e a Cidade*. Lisboa: Ulisseia, 1972.

Outro pensador importante para a análise crítica do modelo de cidade industrial e global é David Harvey (1935). Geógrafo em sua formação inicial, o referido pensador extrapola, evidentemente, este campo de atuação específica, oferecendo pressupostos teóricos válidos para todo o campo interdisciplinar apontado acima, no que diz respeito aos estudos da cidade no contexto pós-industrial, pós-moderno, global e neoliberal.

David Harvey trata do direito à cidade com uma visão mais contemporânea, levando em consideração o capitalismo moderno e a globalização, em uma perspectiva urbana mais atual. Elucida o autor:

A urbanização, podemos concluir, desempenhou um papel decisivo na absorção de capitais excedentes, em escala geográfica sempre crescente, mas ao preço do explosivo processo de destruição criativa que tem desapropriado as massas de qualquer direito à cidade. (HARVEY, 2018, p. 85).

É por este universo teórico que pretendemos transitar, quando o objetivo for estudar, analisar e criticar os modelos de cidade e todas suas possibilidades. É evidente que muitos outros autores têm se dedicado direta ou indiretamente a estudos similares e que poderão vir a ser lidos e referenciados no decorrer das investigações. Referimo-nos, por exemplo, a Saskia Sassen (1947), que desenvolveu o termo “cidade global” em sua obra *The Global City: New York, London, Tokyo*⁶ e em outras posteriores. Richard Sennett (1943), Stuart Hall (1932-2014), Zygmunt Bauman (1925-2017) são alguns dos pensadores contemporâneos que podem contribuir para nossos estudos.

Posto isto, o intuito é o acesso ao ambiente urbano, ou seja, o *Direito à Cidade*, desenhando caminhos e apontando ferramentas que os autores nos oferecem para uma Revolução Urbana – uma cidade revolucionária em que os valores dos

6 SAsSEN, Saskia. *The Global City: New York, London, Tokyo*. New Jersey: Princeton University Press, 1991.

ambientes não sejam medidos por especulações imobiliárias.

Metodologia

É um trabalho de cunho teórico e bibliográfico que pretende uma análise qualitativa a partir das obras de Henri Lefebvre e Platão, envolvendo o conceito de “Direito à Cidade” e as transformações urbanas em relação aos cidadãos e o modelo educacional imposto. Desse modo, a principal obra a ser estudada é o diálogo *As Leis*, de Platão e, posteriormente, *Direito à Cidade*, de Henri Lefebvre.

Posterior a Henri Lefebvre, abordaremos tangencialmente algumas obras de David Harvey. Pretendemos vislumbrar produções como *A Produção Capitalista do Espaço*, *Cidades Rebeldes* e *Condição Pós-Moderna*, tratando sempre com ênfase o artigo referenciado e escrito por David Harvey sobre Direito à cidade.

A abordagem teórica, de cunho hermenêutico e crítico, pretende como resultado final apresentar um ou mais artigos científicos que contribuam para o debate sobre o tema, seja em congressos, seja em publicações, além da própria produção da dissertação acerca do tema e sua apresentação para uma banca avaliadora.

Isto exigirá também uma pesquisa menos aprofundada do pensando e influências do marxismo sobre os supramencionados autores. Pretendemos também buscar artigos e teses em torno desses autores que nos auxiliem a desenvolver e concluir a pesquisa almejada, ou de autores correlatos à temática.

Esses artigos a serem pesquisados, não obstante, terão foco no conceito de “Direito à Cidade”, nos pensamentos platônicos e nos temas que tangenciem o sistema educacional e seu modelo produtivista aplicado às escolas, sobretudo nas últimas décadas.

Resultados da Dissertação

Trate-se de uma pesquisa em fase de produção, portanto os resultados ainda não

se formaram concretamente. Contudo, o presente artigo é produto de estudos anteriores à dissertação, bem como servem de base para o desenvolvimento da obra.

Considerações finais

A premissa norteadora é tratar o ambiente urbano, a cidade, como um espaço de pertencimento, acolhimento e crescimento onde, todos os seus habitantes, chamados de cidadãos, sintam-se parte do ambiente público. A perspectiva de ambiente público e privado se altera com base na sociedade que ocupa o meio, criando diferentes percepções sobre o ambiente. Duas conotações demonstram diretamente a relação do cidadão para com o ambiente público. Na primeira, o cidadão percebe o ambiente público como sendo algo de “ninguém” ou do Estado, onde se integrar ao que não é “seu” não lhe faz sentido. Na segunda, diametralmente oposta, percebe o local público como sendo de todos.

Para Lefebvre, a Revolução Urbana se trata de uma capacidade ou potência de pensamento sobre o ambiente urbano. Ao percebermos a urbe como esse organismo vivo, esse ímã que atrai as pessoas, devemos nós, os cidadãos, tomarmos esse espaço para nós e tratarmos o ambiente público como algo pertencente a todos.

Talvez a figura socrática esteja equivocada ao tentar concentrar o poder em um indivíduo, qual seja, um Rei-Filósofo e, para além, Platão mais ao final de sua vida, especificamente no diálogo *As Leis*, tenha nos deixado contribuições valiosas ou, até mesmo, ferramentas importantes para uma construção urbana abrangente.

O que o governante ideal socrático deveria ter, em tese, deveria ser tratado como um direito universal. Desse ponto, notamos a educação como uma chave para o acesso à cidade. Lutamos por *Direito à Cidade*, contudo, se o cidadão sequer conhece tal direito, como reivindicará o desconhecido?

Imprescindível se faz, portanto, a existência de uma educação libertadora e conscientizadora, para que haja um modelo de cidade acolhedor, que valorize o ambiente pelo bem social que pode gerar, e não pelas cifras imobiliárias que poderá arrecadar. Sendo assim, esse revolucionário modelo de cidade tem como condição uma ressignificação do cidadão sobre si e sobre o ambiente urbano, de modo que todo habitante possa se ver no direito de acessar a cidade pelo simples fato de ser um cidadão. Isso depende, e muito, de como esse cidadão é educado para ser.

Referências

ALVES; CARVALHO, M. *Cidades, Identidades e Gestão*. São Paulo: Saraiva, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro, Zahar, 2017.

BENEVOLO, Leonardo. *História da Cidade*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

COULANGES, Fustel de. *A Cidade Antiga*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*.
23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HAROUEL, Jean-Louis. *História do Urbanismo*. Campinas: Papyrus, 1990.

HARVEY, David. *A Loucura da Razão Econômica: Marx e o
Capital no Século XXI*. São Paulo: Boitempo, 2018.

HARVEY, David. *A Produção Capitalista do Espaço*. São Paulo: Annablume, 2005.

HARVEY, David. *Cidades Rebeldes*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola, 2000.

HARVEY, David. O direito à cidade. *Revista Lutas Sociais*. São Paulo, n.29,
p-73-89,jul/dez, 2012. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/neils/downloads/>

neils-revista-29-port/david-har-vey.pdf. Acesso em: fev. 2017.

LEFEBVRE, Henri. *A Revolução Urbana*. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.

LEFEBVRE, Henri. *O Direito à Cidade*. São Paulo: Nebli, 2016.

LEFEBVRE, Henri. *O Pensamento Marxista e a Cidade*. Lisboa: Ulisseia, 1972.

PEREIRA FILHO, Gérson. *Uma filosofia da história em Platão*. São Paulo: Paulus, 2009.

PLATÃO. *A República*. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. 8ª ed., Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

PLATÃO. *As Leis, ou da legislação e epinomis*. Tradução: Edson Bini. Bauru, SP: Edipro, 2 ed. 2010.

PLATÃO. *Leis*. Tradução: Carlos Alberto Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 1980.

PONCE, Anibal. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

POPPER, Karl. *A sociedade aberta e seus inimigos*. 3ª ed., São Paulo: Edusp, 1987.

ROLNIK, Raquel. *O que é a cidade*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

RUSS, Jacqueline. *Pensamento ético contemporâneo*. São Paulo: Paulus, 1999.

SASSEN, Saskia. *The Global City*: New York, London, Tokyo. New Jersey: Princeton University Press, 1991.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 10 ed., Campinas, SP: Autores associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 34ª ed. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 2. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea).

SENNETT, Richard. *A Cultura do Novo Capitalismo*. São Paulo: Record, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Como ler um texto de filosofia*. São Paulo: Paulus, 2008.

SNELL, Bruno. *A cultura grega e as origens do pensamento europeu*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

VAZ, C. H. Lima. *Antropologia Filosófica*. São Paulo: Loyola, 2011.

VIDAL-NAQUET, Pierre. *Os gregos, os historiadores, a democracia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

FORMAÇÃO COLABORATIVA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE PAU D´ ARCO - PARÁ PARA ATUAÇÃO NO ENSINO HÍBRIDO: UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO

Valdelice Rodrigues Dias

Adriana Rodrigues

Introdução

No decorrer de nossa vida profissional, como educadora em diferentes níveis e modalidade de ensino, sempre estiveram presentes em nossas reflexões a formação docente, a busca por práticas pedagógicas inovadoras, em consonância com o desenvolvimento dos alunos. Novas questões vieram somar-se às nossas preocupações quando participamos do curso de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, no qual fizemos uma pesquisa na qual um dos tópicos abrangia a formação dos professores frente à tecnologia educacional. Como resultado obtido, foi possível depreender que os professores manifestaram grande interesse e necessidade de formação para prática pedagógica com as tecnologias digitais.

A nossa participação em tais atividades de formação fez com que conscientizássemos que a adequada formação e preparação do professor são componentes fundamentais para o uso da tecnologia na educação, segundo uma perspectiva histórico-cultural. Assim, ao adentrar o doutorado em Educação, intencionamos prosseguir com os estudos acerca da formação de professores, agora em uma perspectiva propositiva teórico-prática, no âmbito das tecnologias educacionais voltadas para o ensino híbrido.

Neste contexto vale ressaltar que este texto se refere a um primeiro esboço do projeto de pesquisa de doutoramento em Educação, em andamento no PPGE - Uniube, intitulado: “Formação colaborativa de professores do ensino médio de Pau d´ arco do Pará para atuação no ensino híbrido com as TDICs”. Definiu-se

como objeto da pesquisa: formação colaborativa de professores do Ensino Médio de Pau D'Arco do Pará, no contexto do ensino híbrido com as TDICs.

Em virtude dessa proposta, destaca-se como objetivo geral: propor uma formação colaborativa com os professores do Ensino Médio de Pau D'Arco do Pará, no contexto do ensino híbrido com as TDICs. O referencial teórico será consubstanciado na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, por meio de uma proposta formativa colaborativa para contribuir para o ensino-aprendizagem, no Ensino Médio. A presente investigação tem as seguintes questões: quais as contribuições de uma formação colaborativa para atuação dos professores no Ensino Médio, no ensino híbrido? Como organizar de forma intencional a formação de professores, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, de forma que eles se apropriem coletivamente dos conteúdos e metodologias do ensino híbrido? Qual formação pedagógica necessária para os professores da Educação Básica, em uma expectativa do ensino híbrido com as TDICs?

Norteadas pelas questões, delineou-se a referida investigação científica, a qual se inscreve na linha de pesquisa da Universidade de Uberaba (Uniuibe) – Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.

Metodologia: possibilidades em análise

A metodologia será constituída da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Para a pesquisa bibliográfica e documental, serão utilizadas fichas de registros e para a pesquisa de campo, inicialmente, um diagnóstico da realidade vivenciada pelos professores, a elaboração e implementação de uma proposta de formação colaborativa. A análise dos dados será realizada com base no método objetivo vigostkiano, com a utilização dos núcleos de significação de Aguiar e Ozella (2006).

A metodologia utilizada neste estudo será: pesquisa qualitativa tendo como referências os autores Gamboa (2013), González Rey (2005) Poupart (2010)

Bauer (2002) e Triviños (1987), terá uma abordagem bibliográfica (KOCHE, 1997) e documental (OLIVEIRA 2007; PÁDUA, 1997), utilizando os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa documental, por exemplo: legislação vigente, pesquisa bibliográfica como publicações de pesquisadores da área e pesquisa de campo (GIL, 2002).

Como resultado final, espera-se contribuir com uma proposta formativa para os professores da rede estadual de Pau D'Arco, que possa ser utilizada em uma futura organização das ações formativas desses docentes.

Tem-se como perspectiva nesse projeto organizar a pesquisa da seguinte forma: estado do conhecimento, um estudo e levantamento acerca dos pesquisadores nesta área, leis, decretos, normativas, pesquisa de campo, formação colaborativa, proposta de formação dentro da necessidade dos professores, resultado de todo processo de estudo, finalização com a tese.

Para realização desta proposta apresentada inicialmente, faz-se necessária uma breve revisão de alguns dos trabalhos de conhecidos pesquisadores da área, para conhecimento das principais problemáticas com que deparam e também para torná-los próximos do tema proposto. Com esse intuito, veremos a seguir dois assuntos essenciais para justificar nossa proposta falando das TDICs na formação de professores e sobre a formação do professor para Ensino Híbrido: tendência e desafios, também uma consideração final, justificando novamente a importância dessa proposta, e finalizamos com as referências que deram embasamento teórico a esse estudo até o momento.

Tecnologias Digitais da informação e Comunicação na formação de professores

Iniciamos esse assunto dizendo que a vertiginosa evolução e utilização das novas tecnologias da informação vem provocando transformações radicais nas concepções da ciência e impulsionando as pessoas a conviverem com a ideia de

aprendizagem vitalícia, sem fronteiras e sem pré-requisitos, tudo isso implica novas ideias de conhecimentos, de ensinar, de aprendizagem, exigindo o repensar do currículo, e para confirmar isso basta lançar um olhar sobre a forma como vem ocorrendo a inserção de computadores em escolas.

Então a preparação é propiciada aos professores em escola, por meio de rápidos treinamentos. Outras vezes, a instituição contrata instrutores para ministrar aulas de informática aos alunos, sem a preocupação com a integração do computador ao processo pedagógico e deixando os professores alheios à novidade.

Ferreira (2019) exemplifica essa situação e faz um alerta sobre as dificuldades docentes na inserção das TICs em seu fazer didático.

As TIC aplicadas à educação podem beneficiar seu cotidiano, de forma a ampliar as possibilidades de ensino-aprendizagem dos componentes curriculares, bem como criar espaços para a formação do cidadão na era tecnológica de forma consciente e crítica. No entanto, muitos docentes ainda encontram dificuldades em inserir as TIC nas práticas pedagógicas cotidianas. (FERREIRA, 2019, p. 18).

A autora destaca a importância dessa metodologia para a aprendizagem. Ocorre muitas vezes que, ao deixar de utilizar as TDCs, as escolas restringem o uso da tecnologia a práticas delimitadas e específicas, ou ministram aula de tecnologia na tentativa de tornar o aluno um usuário competente nas realizações de seus trabalhos.

Esses possíveis caminhos revelam uma ruptura com as práticas tradicionais e avançam em direção às ações pedagógicas interdisciplinares, voltadas para a aprendizagem do aluno, sujeito evoluindo no processo não somente com o seu potencial cognitivo, mas com todos os fatores afetivos e sociais.

Assim, a formação não pode ser desassociada da atuação nem se limitar à dimensão pedagógica ou a uma reunião de teorias e técnicas. Não há como definir

o currículo de formação ou da atuação como um conjunto fechado de objetivos e emendas de conteúdo.

O caminho da convivência do educador não o desvia de sua prática pedagógica, ao contrário exige que ela se fortaleça em seu elemento epistemológico, científico/técnico, como instrumentos para a função política de dirigente e defensor do conhecimento no sentido de formação da nova cultura.

Uma das principais transformações que se apresentam hoje é a necessidade de constante atualização, pois é preciso auxiliar os educandos a se manterem em perfeita conexão com as informações mais recentes. Esta nova função exige professores atualizados, que repensem suas funções e competências, redimensionando sua relação com o saber e com a cultura, trazendo para a sala de aula o impacto da complexidade do mundo contemporâneo.

Quando se pensa em novas tecnologias, geralmente a ideia que surge é a de uso da informação e comunicação conhecidas em forma sintética como as TDCs. Para o estudo proposto, visando ressaltar o uso pelo professor, no processo educativo tem-se que atentar para outros aspectos.

É hábito referir-se às novas tecnologias associando-as com a informática, porém entende-se aqui que o sentido tem de ser mais amplo para abranger tudo o que a ciência e a tecnologia produzem para o uso no aperfeiçoamento do profissional de educação. Esta postura vai encontrar obstáculos principalmente com relação aos currículos escolares que não costumam considerar o uso de novas tecnologias como disciplinas nem o sentido mais amplo proposto na discussão.

As exigências da época atual, com a instalação de um novo paradigma tecnológico, implicam mudanças nos modos de produção de conhecimento, nos métodos de ensino e aprendizagem, nos processos de avaliação de conhecimento, nos processos de avaliação, autoavaliação e comunicação interpessoal, requerendo currículos sistematizados. Temos de nos preparar e preparar nossos alunos para

enfrentar as exigências desta tecnologia, a informática, e de todos que estão à sua volta, computador, TV, celular, os novos processos de editoração a telemática etc.

A tecnologia aplicada à educação tem dimensões mais profundas que não aparecem à primeira vista. Não se trata apenas de informatizar a parte administrativa da escola (como o controle das notas ou dos registros acadêmicos), ou de ensinar informática para os jovens (eles aprendem sozinhos), experimentando, testando sua curiosidade, ou quando precisam usar este ou aquele *software* ou jogo. Valente (2018, p. 149) é enfático ao dizer

As tecnologias digitais propiciam novas formas de comunicação, de busca e divulgação de informações, bem como de representação do conhecimento, por meio de diferentes linguagens e mídias. Portanto, o uso das TIC no âmbito educacional implica em compreender as novas demandas relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente a refletir sobre a escola, o currículo e a prática do professor.

Com o exposto, podemos enfatizar que o impacto das TICs no mundo interfere em todas as áreas e em especial na educação e, como consequência, interfere no planejamento e projeto curriculares.

Formação do professor para Ensino Híbrido: tendência e desafios

É fato que a discussão sobre a formação do professor tem sido um dos traços mais marcantes nas atuais investigações na área da educação, sendo a formação do professor para a educação híbrida uma temática atual.

Bacich (2019) conceitua a palavra híbrido de uma forma bem objetiva.

Híbrido significa misturado, mesclado, blended. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras

formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. (BACICH, 2019, p. 41).

Neste contexto, a formação do educador em uma proposta híbrida torna-se ampla em várias dimensões. Também é uma formação emergente diante do contexto pandêmico atual.

Diante das novas exigências voltadas para a formação do cidadão, faz-se necessário buscar formação e desenvolvimento profissional docente. Bacich (2019, p. 216) é enfático ao escrever sobre o ensino híbrido.

No ensino híbrido, a tecnologia vem para ajudar na personalização da aprendizagem e transformar a educação massificada em uma que permita ao aluno aprender no seu ritmo e de acordo com os conhecimentos previamente adquiridos, o que também possibilita que os estudantes avancem mais rapidamente.

Assim, o desenvolvimento de diferentes competências comunicativas e relacionais e a capacidade de compreender e se posicionar diante do mundo da informação, de aprender em situações novas, de comunicar e acolher a diversidade são algumas das questões com as quais o professor irá deparar, se quiser realmente continuar sua função de educador.

Diante de uma situação-problema, o professor assessora o aluno na identificação dos recursos mais adequados para resolvê-lo, podendo articular diferentes tecnologias e recursos, tais como: linguagem de programação, sistemas de autoria, aplicativos gerenciadores de banco de dados, editor de desenhos, redes telemáticas, simulações, modelagens e outros.

Esse novo papel exige maior empenho do professor, algo que não é adquirido em treinamento técnico ou em cursos nos quais os conceitos educacionais e o domínio do computador são trabalhados separadamente, esperando-se que os participantes façam a integração entre ambos.

É preciso um processo de formação continuada do professor que se realize na

articulação entre a tecnologia, a ação pedagógica com o uso da tecnologia e as teorias educacionais. Nesse contexto, o professor deve ter a oportunidade de discutir o como se aprende e como se ensina, compreendendo e transformando a própria prática. A esse respeito, Pavão (2019, p. 46) enfatiza a importância do reconhecimento das necessidades dos professores.

É fundamental que os professores possam reconhecer a necessidade da criação de práticas pedagógicas que favoreçam o uso de TICs, de maneira a potencializar a troca, a colaboração e a produção de conhecimento. De modo geral, temos diversos meios, recursos, plataformas para serem utilizados no espaço educacional requerendo novas bases de formação docente para o exercício do trabalho profissional em todas as áreas de atuação.

É complexo crer que uma transformação importante nas práticas de intervenção, ocorra sem ter como base a formação. É na relação entre o sujeito e o objeto que se estabelecem diferentes interações com o meio social, com os outros sujeitos que aprendem e com o professor.

O educador deve estar consciente de que é um sujeito social, que atua sobre outros sujeitos sociais. O ato de educar deve conduzir à autonomia, liberdade e individualidade, tornando a pessoa capaz de agir no mundo, ressaltando que o educador deve preparar e estimular o educando para decisões criativas, diferentes e imprevistas, buscando a autonomia de decisão. Deve preparar o educando para ser agente de construção histórica do campo educativo em que exerce seu trabalho.

Então é imprescindível que o professor repense seu fazer pedagógico, como um profissional crítico, questionador de sua prática. Para tanto, é necessário buscar novos rumos para a sua formação. O professor deste novo tempo necessita estar: flexível às mudanças e aberto às novas realidades; comprometido com sua formação continuada como educador e buscando desenvolver diferentes competências comunicativas e relacionais; hábil no manuseio dos equipamentos do mundo da informação, para poder buscar e encontrar as fontes existentes

de compartilhar conhecimento; consciente da necessidade de compartilhar e imbuído do princípio de igualdade de oportunidade; consciente de seu papel de caráter intelectual, político e social. Com certeza muito ainda há de ser realizado e experimentado pelos educadores, pois a educação é um processo dinâmico que nunca para.

As transformações estão ocorrendo no mundo em ritmo bastante acelerado, trazem consigo novas formas de trabalho, outra maneira de viver e de conviver e estão influenciando a economia, a política, as formas como as sociedades se organizam, o que vem exigindo respostas ágeis, flexíveis e mecanismos cada vez mais interativos e participativos.

A formação desse profissional com o perfil já apresentado requer necessariamente uma forma diferente dos educadores conceberem o processo curricular, os conteúdos, as metodologias, a concepção do conhecimento, a utilização pelos professores das tecnologias da informação e da comunicação, bem como as perspectivas de avaliação.

Inovar exige disposição. Essa é a principal habilidade que um professor precisa ter para usar a tecnologia de forma pedagogicamente intencional em um modelo híbrido. Será necessário criar, testar e adaptar metodologias especiais para a realidade heterogênea das escolas brasileiras, e esse será o principal desafio dos professores nos próximos anos. (BACICH, 2019, p. 137).

Esses aspectos, que se desenvolvem dentro do ato educativo no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, na relação estabelecida entre o professor e o aluno, no contexto de sala de aula, é que necessitam ser repensados.

Por meio dessas ferramentas, dentro do contexto escolar, poderá ser possível desenvolver no aluno a capacidade de abstração necessária à aprendizagem contínua dos princípios, atitudes comprometedoras, normas, conceitos, símbolos e relações, para sua integração, permanência e evolução no mercado de trabalho. Isso exige maior empenho na busca de uma aprendizagem tecnológica mais

acelerada e nos leva a acreditar que o verdadeiro segredo do sucesso dos países em desenvolvimento estará no domínio das possibilidades de crescimento do setor de informações, na informação crescente da sociedade e na capacidade de coordenação e articulação dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano associados ao manejo da tecnologia.

Dessa forma, precisamos educar para uma sociedade em transformação, o que significa educar para uma nova organização econômica e social, para uma nova distribuição do trabalho através de uma nova era da informação.

A tecnologia pode e deve ser usada na educação, e de diversas maneiras, mas isso não a torna educacional ou educativa, não podemos nos esquecer de que a educação continua a ser feita predominantemente pela fala e pela escrita, que vão sempre continuar a ser tecnologias fundamentais para a educação.

A escola e o professor terão como função criar ambientes de aprendizagem em que os alunos possam ser orientados não só sobre onde encontrar as informações, mas também sobre como analisá-las, avaliá-las, organizá-las, tendo em vista os seus objetivos. Bacich (2019, p. 56) considera que

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente.

Com o tempo, certamente os professores aprenderão a usar a tecnologia com muito mais maturidade e especificidade e se sentirão à vontade com ela. Então haverá a possibilidade de se desenvolver até mesmo uma nova escola centrada no desenvolvimento de competências, que faça uso eficaz e eficiente das tecnologias disponíveis, facilitando e simplificando o seu trabalho.

É imprescindível que o professor perceba e saiba o valor e a importância

dos recursos tecnológicos educacionais para o bom desempenho e eficácia do seu trabalho escolar, portanto esses recursos servem para explorar novas possibilidades pedagógicas e contribuir para uma melhoria do trabalho docente em sala de aula, valorizando o aluno como sujeito do processo educativo. Souza (2015, p. 416) elucida essa questão ao apontar as mudanças tecnológicas que vivenciamos e a estruturação curricular necessária.

As mudanças tecnológicas e organizacionais, na sociedade contemporânea, têm ressonado diretamente, ao longo do tempo, no “mundo da escola”, refletindo na necessidade de resignificados dos cursos e suas disciplinas, métodos e metodologias, bem como interferindo fortemente na estruturação de novos cursos técnicos, que decorrem do surgimento e/ou da extinção de profissões, provocados pelas mudanças tecnológicas no mundo produtivo, social, cultural, dentre outros.

Após as discussões apresentadas, chega-se ao consenso de que a “porta de entrada” dessa tecnologia será na formação continuada do professor. O raciocínio para se chegar a essa conclusão é que o professor, possuindo o poder de multiação do conhecimento, necessita romper com paradigmas arcaicos com o uso exclusivo do livro didático no processo ensino-aprendizagem. E mais, ao professor como agente ativo no processo educacional, cabe a tarefa de mediar (no sentido de facilitar) a aprendizagem dos alunos. Bacich (2019, p. 138) discorre a respeito da formação de professores para a utilização dos recursos ou ferramentas digitais.

Professores que se permitiram agir diferente e ter esse novo olhar sobre como se aprende e se ensina garantem que a tarefa não é fácil, mas é muito viável. É preciso saber combinar as atividades presenciais que estimulam a colaboração entre alunos, bem como a valorização e a humanização da relação professor/aluno, com as atividades virtuais em que o aluno estuda sozinho, utilizando-se das ferramentas digitais. (BACICH, 2019, p. 138).

O problema, além da formação dos professores, está em organizar o ensino-aprendizagem de forma que motive os jovens a buscar novas formas de pensar, de procurar e de selecionar informações, de construir seu jeito próprio de trabalhar com o conhecimento e de reconstruí-los continuamente, atribuindo-lhe novos

significados, ditados por seus interesses e necessidades. Como despertar o prazer e as habilidades de exercitar a curiosidade para buscar dados, trocar informações, atizar o desejo de enriquecer seu diálogo com o conhecimento sobre outras culturas e pessoas, de construir peças gráficas, de visitar, de olhar o mundo além das paredes de sua escola, de seu bairro ou de seu país por meio das TDCs. Segundo Bacich (2019, p. 62),

Se as mudanças da educação dependessem somente de currículos mais flexíveis, metodologias ativas e tecnologias híbridas, seria mais fácil conseguir realizá-las. Porém, essas alterações dependem de pessoas que foram educadas de forma incompleta, com competências desiguais, valores contraditórios e práticas incoerentes com a teoria. A dificuldade de uma parte dos gestores e educadores em saber conviver e trabalhar juntos dificulta muito que os avanços necessários no ensino híbrido sejam implementados rapidamente. Precisamos mudar a educação para poder mudar o mundo, começando por nós mesmos.

Não se trata também de ensinar os velhos conteúdos de forma eletrônica, por meio de telas iluminadas, animadas e coloridas. Claro que os conteúdos das ciências, o raciocínio matemático e os códigos das linguagens não podem ser substituídos por uma busca frenética de dados descontextualizados, estáticos, frios e gráficos coloridos ou relações virtuais que se estabelecem por meio de uma tela que pode falsear os problemas que devemos olhar de frente.

Enfrentar essa nova realidade significa ter como perspectiva cidadãos abertos e conscientes, que saibam tomar decisões e trabalhar em equipe. Cidadãos que tenham a capacidade de aprender a aprender, a utilizar a tecnologia para a busca, a seleção, a análise e a articulação entre informações e, dessa forma, construir e reconstruir, continuamente, os conhecimentos, utilizando-se de todos os meios disponíveis, em especial dos recursos das tecnologias. Enfim, pessoas que atuem em sua realidade para a construção de uma sociedade mais humana e menos desigual. Pavão (2019, p.94) afirma que

A constante modernização das TIC na sociedade contemporânea pode apresentar alguns desafios para profissionais da educação, especialmente aos que não são

nativos ou fluentes tecnológicos, quando se trata de integrá-las em suas atividades pedagógicas, criando demanda por formações dentro desse âmbito.

Para isso, não basta modernizar o sistema educacional nem apenas adotar novos programas, métodos e estratégias de ensino, é preciso organização política e competência, desenvolvendo formação dos professores para atuar com propriedade em seu exercício.

Considerações finais

Concluímos que o Ensino Híbrido com as TDCs tem se fortalecido no âmbito acadêmico, principalmente nos últimos anos, desencadeando fortes debates nos meios educacional e científico.

É importante o desenvolvimento de pesquisas e propostas de formação de professores que considerem as necessidades formativas. No que se refere à aplicabilidade prática para a utilização das TDCs, no âmbito do ensino híbrido, com a possibilidade de intervenções didáticas com vistas à formação colaborativa dos professores que atuam na rede estadual, no município de Pau D'Arco – Pará.

Pretendemos, além de aprimorar e colaborar para o conhecimento e práticas pedagógicas dos Professores da Escola Estadual Paulo Hannemann de Pau D'Arco - Pará, também que este estudo seja fonte para futuras organizações intencionais das ações formativas dos docentes referentes à atuação no contexto do ensino híbrido, com as TDICs.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

BACICH, Lilian. et al. (Org.) *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2019.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

FERREIRA, Gabriella. R. *et al.* (Org.). *Educação e tecnologias: experiências, desafios e perspectivas*. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira, 2005.

GAMBOA, Silvio Sánchez. *Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos – a dialética entre perguntas e respostas*. Chapecó: Argos, 2013.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KOCHE, José Carlos. *Fundamento de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa* 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PÁDUA, E.M.M. *Metodologia da Pesquisa: abordagem teoria da ciência e prática da pesquisa*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PAVÃO, Ana Cláudia, O. *et al.* (Org.) *Tecnologias educacionais em rede: produtos e práticas inovadoras*. v. 2. Santa Maria, RS: FACOSUFMS, 2019.

POUPART, Jean *et al.* *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, M.M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, Vozes, 2007.

SOUZA, C.B.R.*et al.* (Org.) *Educação, tecnologia & inovação*. Salvador: Edifba, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, J.A. *et al.* (Org.) *Tecnologia e educação: passado, presente e o que está por vir*. Campinas, SP: NIED/UNICAMP, 2018.

VYGOTSKY, L. S. El significado histórico de la crisis de la psicología. Una investigación metodológica. In: VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*. Tomo I. Madrid: Editora Visor, 1991.

VIOLÊNCIA NA ESCOLA E CULTURA DA PAZ: RELATOS DE EXPERIÊNCIA SOBRE PROJETO DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Iáskara Sarah Felicio

Adriana Regiane Gonçalves

Paulo Sérgio Souza Silva

Gercina Santana Novais

Tiago Zanquêta de Souza

Introdução

A sociedade capitalista, que defende os interesses do mercado acima de qualquer valor humano, se baseia na exploração da maioria da população que vive com muito pouco ou sem renda mínima. Desse modo, produz e se perpetua em função de relações econômicas e sociais crivadas de violência.

Nesse contexto, além da escassez ou ausência de alimentos, os estudantes, oriundos das classes populares, assistem todos os dias, pelos televisores, ao glamour com o qual vivem os exploradores, e, majoritariamente, são submetidos a uma educação para a submissão.

Mas Paulo Freire (1996) mostrou que outra educação pode contribuir para a mudança da sociedade. Quando o educador depara com determinada realidade, não pode simplesmente fechar os olhos, mas deve intervir e comprometer-se com o fato de que a educação deve ter caráter formativo humanizador. Portanto, as violências não podem orientar a convivência na escola e em outros ambientes.

No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas, para mudar. Constatando nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente nos adaptar a ela. (FREIRE, 1996, p. 77).

A partir dos anos 1990, a violência escolar passa a ser observada nas interações dos grupos de alunos, caracterizando um tipo de sociabilidade entre os pares ou de jovens com o mundo adulto, ampliando e tornando mais complexa a própria análise do fenômeno (ABRAMOVAY, 2002).

Em relação à superação da violência, a proposta da Cultura da Paz contempla o desenvolvimento da consciência da importância da paz entre todos os alunos e todos os profissionais da educação, também¹. Criticamente, pode-se dizer que esse projeto leva a escola a fazer justamente o papel social que, frequentemente, assume, educando para que a classe explorada aceite pacificamente sua condição de sujeitos sem direitos.

Porém, caso seja incluída nessa proposta a denúncia da violência estrutural como alicerce das violências e o anúncio da necessidade de construir outras sociabilidades, pautadas na amorosidade, no diálogo (FREIRE, 1996) e nas práticas de fraternidade, na não violência e no reconhecimento do outro como um igual explorado, há possibilidade de fomentar o enfrentamento ao status quo e recusar a violência como estratégia para lidar com os conflitos, inerentes à convivência humana.

Nessa perspectiva interventiva transformadora, apresentamos e analisamos a seguir projetos desenvolvidos em duas escolas da rede pública municipal de Uberlândia.

1 “A Resolução nº 53/243, referente à Declaração sobre uma Cultura de Paz, foi aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 1999 como expressão de profunda preocupação com a persistência e proliferação da violência e dos conflitos nas diversas partes do mundo, reconhecendo a necessidade de se eliminar todas as formas de discriminação e manifestação de intolerância. Tal Declaração foi solenemente proclamada com o objetivo de que os governos, as organizações internacionais e a sociedade civil pudessem orientar suas atividades por suas disposições, a fim de promover e fortalecer uma cultura de paz no novo milênio”. (DUSI; ARAÚJO; NEVES, 2012, p.136).

Relatos de experiência sobre Projetos de Intervenção em uma escola da periferia do município de Uberlândia / MG

Em áreas mais distantes do centro da cidade de Uberlândia-MG, foram entregues várias casas populares do projeto do Governo Federal “Minha casa Minha vida” no ano de 2011, com a promessa de vagas em escolas próximas, porém essas vagas não existiam em quantidade suficiente, para todos, como fora dito. Segundo os moradores as vagas ofertadas eram em escolas mais distanciadas, gerando, assim, revolta e frustração aos sujeitos que se mudaram para a comunidade.

Uma parcela de moradores conseguiu vagas na referida escola, próxima às suas casas, no entanto os demais tiveram que se deslocar para escolas do entorno. Os adolescentes, já acostumados em suas antigas escolas e vinculados aos grupos de convivência, se viram obrigados a mudar, sem serem consultados e, conseqüentemente, foram compelidos a participar dessa nova comunidade educacional, deixando, então, amigos, comunidade escolar de que gostavam, gerando sentimento de revolta, frustração e resistência em vários adolescentes. Esse conjunto de situações fomentou agressividade elevada entre os alunos e mesmo com a equipe escolar, com várias ocorrências diárias e muitas reuniões com pais e alunos, acarretando um desgaste físico e mental para toda a equipe escolar. Houve também inúmeras reclamações junto à secretaria de educação, inclusive de pais, cujos filhos não estavam envolvidos, mas que não se sentiam seguros na escola.

Diante deste conjunto de situações, a equipe gestora composta pelos seguintes agentes escolares: inspetor escolar, diretor escolar, vice-diretores escolares, supervisores e orientadores educacionais, professores e demais funcionários depararam com a necessidade de intervenção educacional urgente que conseguisse reverter a realidade apresentada com a proposta de *resgatar a paz*, a confiança na escola e promover ambiente acolhedor. Depois de muito diálogo e discussões entre professores direção e outras pessoas da comunidade escolar, chegou-se à decisão de elaborar e implementar um projeto sobre a cultura da paz na escola e foram estabelecidos os objetivos do projeto:

- Criar empatia em especial aos alunos que chegam posteriormente à escola, os novatos.
- Gerar um trabalho coletivo de alunos com professores e com seus colegas.
- Envolver toda a comunidade escolar em prol de um ambiente de sociabilidade mútua.
- Proporcionar um ambiente acolhedor.

Além disso, foi estabelecida a metodologia do Projeto. Assim, durante uma semana, os alunos orientados pelo professor conselheiro prepararam uma Feira da Paz. Os professores apoiaram e abraçaram a ideia. Por uma semana, conforme combinado, não foram trabalhados conteúdos presentes na grade curricular, mas conteúdos e assuntos sobre a importância da cultura da paz para todos os povos e as iniciativas tomadas de diversas formas pela comunidade escolar. Cada turma teve a liberdade de escolher, com seu orientador, o que seria desenvolvido, gerando assim afinidade e afetividade com o trabalho.

No dia da apresentação dos resultados, todos os alunos expuseram trabalhos, sendo esses apresentados na feira da Cultura da Paz, que proferiram a importância da paz para a vida humana, havendo premiação para os três melhores trabalhos. A feira foi aberta à comunidade, que participou efetivamente visitando os trabalhos, dialogando e incentivando os alunos pelos trabalhos desenvolvidos.

Na semana seguinte foi possível observar e analisar os efeitos que a intervenção havia causado na realidade educacional na escola, pois foi modificada devido à conscientização sobre a violência, apresentando resultados em que se observou que a agressividade diminuiu drasticamente e a instituição passou a ter um ambiente seguro e acolhedor para toda a comunidade escolar. Há de se destacar que ao desenvolverem os trabalhos também houve mais entrosamento entre os alunos da escola. Aqueles que estavam chegando se sentiram como parte da sala e da escola, criando uma ligação emocional com os colegas, professores e com toda a escola.

É importante ressaltar que muito se fala do poder da educação de transformar vidas, mas essa experiência de intervenção veio como uma determinação superior, do diálogo dos próprios agentes participantes da realidade, todos abraçando a ideia e mostrando a verdadeira força da educação humanizada, não em longo prazo, mas num curto espaço de tempo de apenas três semanas.

Relato de Projeto de intervenção em outra escola da periferia do município de Uberlândia: o Projeto da Paz

Aqui relatamos e analisamos o projeto desenvolvido na segunda unidade escolar da rede municipal de ensino de Uberlândia, situada também em uma zona periférica e de comunidade com grande índice de vulnerabilidade social. A escola tem em torno de 1098 estudantes divididos em três turnos e como 4 modalidades de ensino infantil, fundamental I e II e EJA e os Alunos do AEE- Atendimento Educacional Especializado, que são crianças que têm alguma deficiência.

O projeto de paz na escola se deu por meio da conscientização dos alunos sobre a cultura da paz. A escola sempre procura desenvolver, ao longo do ano letivo, um projeto que envolva toda a comunidade escolar e que valorize o trabalho coletivo. No ano de 2019, o trabalho realizado na escola teve como foco a paz e a não agressividade social, como respeitar o espaço do outro para que todos vivam em harmonia ou em paz no ambiente escolar. A instituição procurou desenvolver um projeto visando à sociabilidade dos alunos em função das amizades e da paz em todos os ambientes de convívio, em especial na escola com os colegas e profissionais pertencentes à comunidade escolar.

A equipe de gestão pedagógica e os demais profissionais da escola juntamente com seus alunos vêm promovendo programas que buscam trabalhar, coletivamente, atitudes em prol de um bem maior que garante a Cultura da Paz na comunidade escolar, de maneira que a amizade, o respeito ao próximo, a paz, as ajudas mútuas e coletivas possam transformar os sujeitos e a convivência humana no cotidiano escolar.

A aplicação do projeto na escola se deu de maneira interdisciplinar, e alguns objetivos precisam ser apresentados, pois retratam a ideia central do projeto e, além disso, detalham os processos trabalhados. São objetivos do Projeto:

- Propiciar à comunidade escolar, estudantes e profissionais uma reflexão quanto à cultura de paz como objetivo de todos.
- Provocar a socialização de todos com o intuito de eliminar os preconceitos existentes na sociedade, em especial na escola.
- Incentivar a busca por conhecimento e habilidades socioemocionais dos professores participantes.
- Respeitar as diversidades culturais, sociais e religiosas.
- Gerar um ambiente agradável de socialização e aprendizagem coletiva.

Para que esses objetivos fossem alcançados, foram desenvolvidas diferentes estratégias pedagógicas, conversas em salas de aula como construção de conhecimento por alunos e professores; diálogo sobre violência, bullying, brincadeiras agressivas e xingamentos, violência gera violência; construção coletiva de cartazes em prol do tema paz; construção da ação educativa coletiva, um dia de auditório com apresentações culturais sobre a paz, músicas, teatro, leitura de produção de textos coletivos; momento de louvores ecumênicos de alunos da comunidade e professores e, para finalizar, um lanche coletivo, resultado de doações de cada criança participante da escola e socializado com todos. O projeto foi desenvolvido nos três turnos da escola.

Os resultados alcançados mostram processos de recusa da violência e a importância de espaço de expressão dos membros da comunidade escolar para novas sociabilidades.

Considerações finais

Os resultados dos Projetos de intervenção nas duas escolas públicas de educação básica, apresentados e analisados, fortalecem a argumentação de que a educação pode fomentar espaços de sociabilidade e vivências culturais, vinculados a não

violência. São projetos escolares que vislumbram uma sociedade humanizada, necessários para a construção de um futuro repleto de seres humanos capazes de conviver sem o uso da violência para superar conflitos. Fortalecem, ainda, a ideia de que a escola é um ambiente complexo capaz de produzir e desenvolver diferentes conhecimentos, mas também de cuidar das dimensões socioemocionais do desenvolvimento humano, fomentando empatia e valorização do outro.

As análises dos projetos mostraram que foram necessárias ações no sentido de repensar valores e atitudes dos partícipes, ou seja, mediação pedagógica, fomentando, assim, autoconhecimento, conscientização, valorização do outro nas relações interpessoais, busca da resolução de conflitos, propiciando o enfrentamento coletivo dos problemas, lidando tanto com os desafios no processo de ensino-aprendizagem quanto com a vulnerabilidade de todos que fazem parte do processo educacional.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125791>. Acesso em: 07 out. 2020.

DUSI, Miriam Lúcia Herrera Masotti; ARAÚJO. Claisy Maria Marinho de; NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. CULTURA DA PAZ E PSICOLOGIA ESCOLAR NO CONTEXTO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, n. 1, p. 135-145, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educ Pesq.* [online]. 2001, v. 27, n. 1, p.87-103. ISSN 1678-4634. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022001000100007>. Acesso em: 18 nov. 2020.

A INTEGRALIZAÇÃO DO ENSINO HÍBRIDO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Iara Garcia Pinto

Introdução

No último ano o mundo passou por transformações em decorrência da crise sanitária causada pela covid-19, popularmente conhecido como coronavírus. Devido à sua letalidade e à alta taxa de transmissão, qualquer aglomeração precisou ser evitada, o que ocasionou a suspensão das atividades escolares presenciais ao redor do mundo, atingindo desde alunos da Educação Básica a estudantes das Instituições de Ensino Superior.

No Brasil, o Ministério da Educação – MEC, por meio das portarias nº 343, de 17 de março de 2020, e n.º 544, de 16 de junho de 2020, decretou a substituição das aulas realizadas presencialmente por atividades remotas e a distância que utilizem recursos educacionais digitais, provocando transformações nas instituições de ensino e em toda a comunidade escolar:

Art. 1º Autoriza, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (BRASIL, 2020).

Com este novo panorama de atividades remotas e conteúdos *on-line*, a realidade de alunos e professores se transformou, assim como a continuidade do ano letivo de 2020 e os subsequentes, exigindo modificações na educação pública em todo o Brasil, além da integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs na comunidade escolar. Em todo o país as secretarias de educação seguem definindo a melhor forma de retorno presencial das escolas

públicas em conjunto com os órgãos de saúde. Com tantas incertezas, o Ensino Híbrido mescla a modalidade presencial com o ensino à distância, que surge neste contexto como uma solução para a volta às aulas, integrando a educação ao mundo digital.

As TDICs oportunizaram a construção de novas metodologias de ensino que modificaram a relação aluno – professor, possibilitando assim um processo de ensino e aprendizagem colaborativo e voltado para o mundo digital. Deste modo o conceito de *Blended Learning* se tornou realidade. O Ensino Híbrido é uma inovação disruptiva que visa romper as barreiras físicas impostas na sala de aula tradicional, personalizando a educação a partir das necessidades e potencialidades do aluno. Com a inovação na abordagem, métodos e no formato do ensino, a sala de aula se torna mais efetiva, envolvendo os estudantes na aquisição de competências e habilidades que se adaptem à nova realidade mundial, conectada por tecnologias. Deste modo, as fronteiras da sala de aula deixam de existir, tornando o ensino multidisciplinar, provocando a inovação tecnológica da comunidade escolar, utilizando áreas virtuais de conhecimento, formação e colaboração compartilhada. Para Levy (1996), a virtualização do conhecimento altera a existência dos espaços e temporalidades, tornando a informação algo além do espaço físico.

Quando uma pessoa, uma coletividade, um ato, uma informação se virtualizam, eles se tornam “não-presentes”, se desterritorializam. Uma espécie de desengate os separa do espaço físico ou geográfico ordinários e da temporalidade do relógio e do calendário. É verdade que não são totalmente independentes do espaço-tempo de referência, uma vez que devem sempre se inserir em suportes físicos e se atualizar aqui ou alhures, agora ou mais tarde. No entanto, a virtualização lhes fez tomar a tangente. (LEVY, 1996, p. 21).

Diante dessa realidade, a utilização das TDICs possibilitou uma inovação educacional em que tempo e espaço se encontram em um novo formato mais flexível, desenvolvendo a educação em espaços múltiplos de conhecimento, conectando o presencial e o virtual. O ambiente educacional atual, de ensino remoto emergencial, demanda mudanças significativas na estruturação da

educação básica, evocando uma substancial mudança na organização e no planejamento escolar, além do rompimento dos limites entre realidade presencial e virtual. Inserindo as tecnologias de forma integrada à prática docente, a aprendizagem passa por diversas possibilidades de exploração e descoberta. Portanto, utilizando como base o cenário educacional emergencial provocado pela covid-19 e a inserção das TDICS na educação básica, o objetivo deste artigo é analisar conceitos referentes ao Ensino Híbrido e de que forma essa metodologia está sendo implementada na Rede Pública de Ensino em todo o País.

Metodologia

Para o desenvolvimento do artigo em questão, foi utilizado o modelo de pesquisa de análise documental e bibliográfica, baseando-se nos estudos de Bacich (2015) e Moran (2015) sobre o Ensino Híbrido, também sendo utilizados os conceitos abordados por Lévy (1998), Castells (1999), Almeida (2004) e Bastos (1998), sobre a utilização das tecnologias na sociedade e no meio educacional, além dos estudos de Freire (1997) sobre a autonomia do estudante, correlacionando os estudos dos autores com a integralização do Ensino Híbrido e os documentos oficiais produzidos pelo MEC como as portarias nº 343, de 17 de março de 2020, nº 544, de 16 de junho de 2020, e o Relatório de Atividades: Ações do MEC em Resposta à Pandemia de covid-19, que analisam a implementação das TDICs na educação e a utilização do *Blending Learnig* como uma metodologia educacional no contexto da pandemia do coronavírus.

O uso das TDICs na educação

Inúmeras modificações na realidade mundial foram causadas pelo desenvolvimento das tecnologias utilizadas pelo homem. Segundo Rodrigues (2001 apud VERASZTO *et al.* 2008, p. 62) “a palavra tecnologia provém de uma junção do termo tecno, do grego *techné*, que é saber fazer, e logia, do grego *logus*, razão. Portanto, tecnologia significa a razão do saber fazer”. Neste sentido tecnologia seria o estudo da causa, da razão e do processo para a construção e transformação do conhecimento.

Bastos (1998) conceitua tecnologia associando o termo à percepção, criação, manipulação e transformação de produtos, serviços e insumos ao longo de contextos econômicos, históricos, sociais e culturais existentes na evolução humana.

[...] a tecnologia pode ser entendida como a capacidade de perceber, compreender, criar, adaptar, organizar e produzir insumos, produtos e serviços. Em outros termos, a tecnologia transcende à dimensão puramente técnica, ao desenvolvimento experimental ou à pesquisa em laboratório; ela envolve dimensões de engenharia de produção, qualidade, gerência, marketing, assistência técnica, vendas, dentre outras, que a tornam um vetor fundamental de expressão da cultura das sociedades. (BASTOS, 1998, p. 21-22).

Portanto, a utilização das tecnologias como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem agrega contribuições significativas para a educação, tornando a relação aluno-professor mais dinâmica através da inserção de recursos e metodologias diferentes das utilizadas tradicionalmente no ambiente escolar.

Almeida (2004) cita a potencialidade e os impactos do uso da Tecnologia da Informação e Comunicação - TIC, não somente no contexto educacional, evidenciando os benefícios desta tecnologia nos âmbitos culturais e sociais em que o aluno está inserido.

O advento das tecnologias de informação e comunicação resultante da junção entre informática e telecomunicações, gerou novos desafios e oportunidades para a incorporação das TIC na escola em relação à representação e comunicação de idéias. O uso de ambientes virtuais de aprendizagem numa perspectiva de interação e construção e colaborativa de conhecimento evidenciaram a potencialidade de promover o desenvolvimento de habilidades de escrever, ler e interpretar textos. Daí decorre o grande impacto desses ambientes não só no sistema educacional, mas também no desenvolvimento humano e na cultura brasileira, de tradição essencialmente oral. (ALMEIDA, 2004, p. 7).

Lévy (1998) e Castells (1999) analisam a utilização das TDICs e as suas modificações na sociedade, desde o século passado. Para esses autores, as relações existentes são decorrentes da informação, do seu processamento e da geração de conhecimento possibilitada pela sua existência, aliada com a realidade virtual em crescimento. Em consonância com estes autores, teóricos como Bacich (2015) e Moran (2015) analisam o uso das TDICs no contexto escolar na abordagem pedagógica da utilização de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem. Sob este aspecto, Freire (1997) enfatiza a importância de construir a autonomia dos alunos, valorizando os conhecimentos empíricos e a individualidade do discente, saindo da educação tradicional e desenvolvendo uma educação progressista.

Neste contexto, o Ensino Híbrido abrange esta nova realidade mediada pelas TDICs que há muito tempo vem sendo enfatizada por teóricos e autores educacionais, seja pela conexão de espaços presenciais e digitais, seja pelas transformações no currículo escolar, proporcionando a reconstrução do tradicional e a redefinição da prática escolar.

A inserção das TDICs na realidade escolar das escolas públicas de todo o país se iniciou nos anos 80 com a criação da Secretaria Especial de Informática - SEI, que implementou projetos como o EDUCOM em 1983, o FORMAR em 1986 e a criação do Centro de Informática na Educação - CIED em 1988, e na década de 90 para difundir os laboratórios de informática nas escolas públicas foi criado o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - PROINFO.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - BNCC foi criada em 1996 e em todos os níveis de ensino, do fundamental ao superior, indica a implementação das TDICs na educação. A importância do uso das TDICs também é ressaltada por outros documentos oficiais na década de 90, como os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN, que afirmam:

É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de

aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras. (BRASIL, 1998, p. 96).

Em 2014, na criação do Plano Nacional de Educação-PNE, foi abordado na meta 7 a integração das TDICs na educação básica, de acordo com as estratégias 7.12, 7.15 e 7.20:

[...] 7.12) incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas;

[...] 7.15) universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação;

[...] 7.20) prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet. (BRASIL, 2014).

Esta meta visa “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” (BRASIL 2014), em consonância com as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

Sendo também evidenciada a integralização das TDICs nas competências 1, 2 e 5 da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, em que são explanados conceitos,

procedimentos e habilidades que abordam o uso das TDICs nas competências gerais da educação básica.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

[...]5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017).

Portanto, há 40 anos são desenvolvidas políticas públicas que visam à integralização das TDICs na educação e, aliado a todos estes documentos oficiais, estamos vivendo um período educacional emergencial, sendo assim o grande desafio enfrentado pelo cenário atual, de retomada das atividades escolares presenciais, seria a implementação do Ensino Híbrido nas escolas públicas e a adaptação de conteúdos e metodologias utilizados no ensino presencial.

O Ensino Híbrido

Para Bacich *et al.* (2015 p. 51) “a expressão ensino híbrido está enraizada em uma ideia de educação híbrida, em que não existe uma forma única de aprender e na qual a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços”. A integração entre o mundo físico e o digital é explicitada por Moran (2015), que defende a interligação dos dois espaços em um só:

Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais blended, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. (MORAN, 2015, p. 16).

Nessa perspectiva, a integração do Ensino Híbrido no currículo e na prática docente da educação básica vai muito além do ensino expositivo, que simula uma sala de aula tradicional utilizando a exposição de conteúdos por videoaulas ou ofertando material didático digital. A plena integração requer a capacitação de professores e alunos na construção colaborativa do conhecimento em sala de aula, seja ela presencial, seja digital.

Para Moran e Bacich (2015), a implementação do Ensino Híbrido deve ser mediada pelas mudanças nos modelos curriculares existentes:

A educação híbrida precisa ser pensada no âmbito de modelos curriculares que propõem mudanças, privilegiando a aprendizagem ativa dos alunos — individualmente e em grupo, escolhendo-se fundamentalmente dois caminhos: um mais suave, de mudanças progressivas, e outro mais amplo, de mudanças profundas. No caminho mais suave, elas mantêm o modelo curricular predominante (disciplinar), mas priorizam o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas, como o ensino híbrido. (MORAN; BACICH 2015, p. 1).

A integralização do Ensino Híbrido no currículo das instituições de ensino ao redor do mundo já estava em desenvolvimento antes da pandemia, como reforça a pesquisa “*Online and Blended Learning: A Survey of Policy and Practice of K-12 Schools Around the World*”, realizada em mais de 50 países que visa coletar as diferentes experiências da utilização o ensino *on-line* e híbrido.

Cingapura relatou que o aprendizado online puro não é uma prioridade, pois a cidade é pequena e bem conectada. No entanto, o ensino híbrido é utilizado como um complemento do aprendizado em sala de aula. A Alemanha e a Dinamarca permitem que 25% da educação no ginásio - os três anos

entre o ensino médio e a universidade – podem ser on-line, embora a Alemanha indique que o ensino híbrido é uma grande parte da educação. A Itália usou LIM e a sala de aula 2.0 (ferramentas e projetos para aprimorar vários modelos de inovação na sala de aula) para fornecer recursos e dispositivos em uma sala de aula híbrida. (BARBOUR *et al.* 2011, p. 14, tradução nossa).

No Brasil, antes do contexto da pandemia, já havia várias experiências da transformação do ensino presencial em híbrido, com a homologação da portaria nº 4.059/2004 do MEC, que autorizou as instituições de ensino superior a incluírem até 20% das disciplinas no ensino semipresencial.

Art. 1º. As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1º. Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semipresencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

§ 2º. Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso. (BRASIL, 2004).

Em dezembro de 2019, ocorreu a ampliação da carga horária homologada pela portaria nº 4.059/2004, sendo atualmente possível as instituições de ensino superior ofertarem 40% das disciplinas de forma *on-line* de acordo com a portaria nº 2.117/2019, que dispõe sobre a oferta de carga horária de Ensino a Distância em cursos de graduação presencial. Essas transformações nos currículos das instituições de ensino são fundamentais principalmente devido ao atual cenário educacional do país, marcado pelo ensino remoto emergencial e pela retomada das atividades presenciais.

A implementação do ensino híbrido no contexto da pandemia

Na educação básica, a utilização do Ensino Híbrido já ocorria no âmbito das escolas particulares, porém foi apenas no contexto do ensino remoto emergencial e do retorno das atividades presenciais que a implementação desta metodologia nas escolas públicas de ensino foi sendo discutida em todo o país. No relatório de atividades (2021) do MEC, que apresenta as ações realizadas pelo governo durante a pandemia, no âmbito educacional, é explicitado que o Ensino Híbrido será utilizado na retomada das atividades presenciais, sendo atualmente esta implementação analisada e desenvolvida pelo governo.

[...] o MEC está empenhado na promoção de medidas, em caráter de urgência, para reduzir tanto as perdas decorrentes da suspensão de aulas presenciais quanto as dificuldades estruturais dos sistemas de ensino – muitas das quais já existiam antes mesmo da pandemia de covid-19. Garantir que todos os estudantes tenham acesso às escolas reabertas é um compromisso assumido pela pasta. Para isso, o Ministério está criando condições para que o retorno às aulas se adeque ao modelo híbrido de ensino, com aulas presenciais e remotas. (BRASIL, 2021, p. 5).

Em 28 de abril de 2020, o MEC publicou o parecer CNE/CP nº 05/2020, que dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da covid-19. Nesse documento foi determinado que, a partir do fomento do Banco Mundial, o Ensino Híbrido será implementado como uma modalidade de ensino regulamentada em todas as etapas da educação básica.

Com a publicação do Parecer CNE/CP nº 5/2020, ficou regulamentado que o ensino híbrido será considerado como prática em todas as etapas e modalidades da educação básica. Nesse sentido, especificamente, para as escolas do Novo Ensino Médio, a SEB, por meio do fomento com o Banco Mundial, lançará, em 2021, um programa piloto para apoiar a implementação da educação híbrida. (BRASIL, 2021, p. 16).

No relatório de atividades, também consta que, com a implementação do Ensino Híbrido, novas práticas e ferramentas pedagógicas deverão ser desenvolvidas para atualizar o modelo presencial existente em uma realidade híbrida com atividades presenciais e a distância.

Uma nova proposta pedagógica e novas ferramentas e insumos também devem entrar nessa perspectiva de ação, a saber: um sistema de aprendizagem adaptativa; desenvolvimento e utilização de aplicativo(s) para o apoio pedagógico; aprimoramento das conectividades (infraestrutura), entre outras possíveis soluções móveis para a educação híbrida. A ação deve culminar com a implementação de pilotos que serão modelos para a ampliação da política. (BRASIL, 2021, p. 17).

Em todo o país, as secretarias municipais e estaduais de educação desenvolveram ações e orientações para a continuidade das atividades escolares. No Pará, assim como em outros estados da federação, foi implementada a transmissão de aulas remotas pela televisão e celular, através do programa “Todos em casa pela educação”. No Maranhão, o governo realizou a entrega de chips de celular com acesso à internet para os alunos do ensino médio. Em Minas Gerais, foi criada a plataforma on-line “Estude em casa”, que possui planos de estudos, apostilas e atividades tutoradas para os alunos da rede pública do estado, abrangendo todos os níveis da educação básica.

No âmbito do Ensino Híbrido, as secretarias de estado de educação desenvolvem as suas próprias estratégias para a implementação da hibridização do ensino. Segundo o levantamento realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, no sudeste do país o estado de São Paulo lançou em maio de 2021 o “Guia Ensino Híbrido”, que possui estratégias e sugestões para o desenvolvimento das aulas em regime presencial e a distância. No estado mais populoso da federação, os professores da Educação Básica estão participando de cursos de capacitação para se adaptarem à nova realidade educacional, que entrará em vigor no retorno das atividades presenciais. No Rio de Janeiro e no Espírito Santo, as atividades presenciais já retornaram utilizando

o Ensino Híbrido como modalidade educacional e ofertando a metodologia de maneira opcional. No Sul do país, estados, como o Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina, adotaram a utilização de diversos modelos educacionais, sendo utilizados no retorno gradativo das atividades o Ensino Híbrido, o ensino remoto e as atividades a distância.

No Centro-Oeste, o Distrito Federal e o estado de Goiás estão com o retorno das atividades presenciais marcado para o segundo semestre deste ano, sendo também enfatizada a utilização do Ensino Híbrido neste processo. No Nordeste, estados como o Piauí, Ceará e Rio Grande do Norte já utilizam o rodízio de alunos e a hibridização do ensino. E no Norte do País, estados como Amazonas e Pará já utilizaram o Ensino Híbrido nas atividades escolares de 2020, porém com o aumento dos casos de covid-19, essas atividades foram suspensas. Nos demais estados da região, como Acre, Rondônia e Tocantins, as atividades estão sendo realizadas remotamente e o Ensino Híbrido atualmente está em discussão e planejamento.

Conclusão

Historicamente, a utilização das TDICs no Brasil se desenvolveu desde a década de 80, com a implementação de inúmeras políticas públicas educacionais que difundiram a utilização das TDICs na educação. Com a crise sanitária causada pelo coronavírus, a tecnologia ficou cada vez mais presente nas aulas de todo o país, tornando os meios digitais indispensáveis na continuidade das atividades escolares. Com o retorno das aulas presenciais, o Ensino Híbrido mescla a modalidade presencial e a distância, une a sala de aula tradicional e o uso dos meios digitais de comunicação, transformando a educação de maneira prática. Entretanto a sua implementação em todo o país ainda se encontra em fase de desenvolvimento pelo Ministério da Educação, que, em parceria com o Banco Mundial, busca o melhor cenário para que o Ensino Híbrido se torne realidade em todas as modalidades de ensino da educação básica. Portanto, apesar de ser uma metodologia utilizada por alguns estados, o ano letivo de 2021 e os subsequentes

serão de extrema importância para a implementação efetiva do Ensino Híbrido em todo o país, retornando as atividades presenciais de forma segura e atualizando a educação brasileira de acordo com o novo cenário mundial.

Referências

ALMEIDA, Maria E. B. *Tecnologia de informação e comunicação na escola: novos horizontes na produção escrita*. 2004.

BACICH, L.; Neto, A.; Trevisani, F. *Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre, RS. Penso, 2015.

BARBOUR, Michael et al. *Online and Blended Learning: A Survey of Policy and Practice from K-12 Schools around the World*. International Association for K-12 Online Learning, 2011.

BASTOS, João Augusto. A educação tecnológica-conceitos, características e perspectivas. *Revista Educação & Tecnologia*, v. 1, n. 1, 1998.

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. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 10/05/2021.

BRASIL. *Portaria Nº 544 de 16 de junho de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 10/05/2021.

BRASIL. *Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: maio 2021.

BRASIL. *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em maio 2021.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: maio 2021.

BRASIL. *Resolução Nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: maio 2021.

BRASIL. *Portaria Nº4.059, de 10 de dezembro de 2004*. Dispõe sobre a regulamentação da modalidade semipresencial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em: maio 2021.

BRASIL. *Portaria Nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019*. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: maio 2021.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 05/2020*. Dispõe sobre a reorganização do calendário escolar e as atividades não presenciais em razão da Pandemia da covid-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: maio 2021.

BRASIL. *Relatório de Atividades*: Ações do MEC em Resposta à Pandemia de covid-19, 2021 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=183641-ebook&category_slug=2020&Itemid=30192. Acesso em: maio 2021.

CASTELLS Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: paz e terra 1999.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO AMAZONAS. *Resolução Nº 012/2020*. Dispõe sobre o retorno das atividades escolares presenciais no estado. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/>. Acesso em: maio 2021.

DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE BELÉM. *Decreto nº 96.378/2020*. Dispõe sobre o retorno das aulas presenciais nas escolas municipais de Belém. Disponível em: <http://sistemas.belem.pa.gov.br/diario/>. Acesso em: maio 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

LEVY, Pierre. *O Que é Virtual?* Rio: Editora 34, 1996.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

MORAN, José Manuel. BACICH, Lilian. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. *Revista Pátio*, nº 25, junho, 2015, p. 45-47.

MINAYO, Maria C. S. (Org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, 80p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Situação da educação no Brasil (por região/estado)*. 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/covid-19-education-Brasil>. Acesso em: maio 2021.

RODRIGUES, Anna M. M. Por uma filosofia da tecnologia. In: Grinspun, Mírian P. S. Z. (Org.). *Educação Tecnológica: Desafios e Perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 75-129.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARÁ. *Todos em casa pela educação*. 2020. Disponível em: <http://www.seduc.pa.gov.br/pagina/10557-todos-em-casa-pela-educacao>. Acesso em: maio 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO. *Governo inicia distribuição de chips para estudantes da 3ª série rede pública estadual*. 2020. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/governo-inicia-distribuicao-de-chips-para-estudantes-da-3a-serie-rede-publica-estadual/>. Acesso em: maio 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Estude em casa*. 2020. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: maio 2021.

VERASZTO, Estéfano.; SILVA, Dirceu.; MIRANDA, Nonato A.; SIMON, Fernanda O. Tecnologia: Buscando uma definição para o conceito. *Revista Prisma.Com*, n. 7, p. 60-85, 2008.

CONTRIBUIÇÕES DE L. S. VIGOTSKI PARA O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

*Andreia Ferreira Sant Ana
Abaporang Paes Leme Alberto
Orlando Fernández Aquino*

Introdução

Lev Semionovitch Vigotski é o fundador da psicologia marxista, seus estudos superaram as bases naturalistas e evidenciam o papel preponderante das relações sociais no processo de desenvolvimento humano e de aprendizagem. Suas obras representam contribuições significativas para a Teoria Histórico-Cultural e conseqüentemente para a Didática Desenvolvimental, ambas enraizadas epistemologicamente na filosofia marxista.

É importante pontuar que a filosofia marxista explica o papel exercido pelas condições sociais sobre o processo de desenvolvimento, educação e transformação do sujeito. Vale ressaltar que fora da atividade social não é possível conceber sua formação e desenvolvimento físico e intelectual (AQUINO, 2016).

Nesse contexto, Vigotski desenvolveu conceitos que nortearam sua teoria: situação social do desenvolvimento, relação instrução-desenvolvimento, desenvolvimento humano, unidade entre conceitos cotidianos e científicos, Zona de Desenvolvimento Próximo e diagnóstico do desenvolvimento.

Busca-se com o presente estudo apresentar tais conceitos, suas interrelações e importância da obra de Vigotski para a organização e desenvolvimento do ensino-aprendizagem, a saber para a Didática Desenvolvimental.

Para elaboração deste trabalho, foram utilizadas as memórias produzidas a partir da leitura dos textos de Aquino (2016), Prestes, Tunes e Nascimento (2015),

Vigotski (1997), bem como as discussões ocorridas durante a apresentação do tema em aula da disciplina Didática: Teoria e Prática, ministradas pelos professores Dr. Orlando Fernández Aquino e Dra. Adriana Rodrigues, integrantes dos cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós- Graduação da Universidade de Uberaba – Uniube, no primeiro semestre de 2021.

Breve biografia de Vigotski

Lev Semionovitch Vigotski nasceu em 1896 na cidade de Gomel, na Bielorrússia, no seio de uma culta família judaica. Aos 17 anos terminou o ginásio e entrou na Faculdade de Medicina. Também foi admitido na Universidade Imperial de Moscou e iniciou o curso em setembro de 1913. Um mês depois se transferiu para o curso de Direito da mesma Universidade. Estudou ainda História e Filosofia na Universidade Popular Chaniavski.

Em 1917, Vigotski voltou para sua cidade natal Gomel e realizou intensa atividade como professor de Literatura e Psicologia Pedagógica e se dedicou a atividades culturais. É no âmbito desses cursos que Vigotski organiza o gabinete de psicologia, espaço onde germinaram ideias apresentadas no 11º Congresso Russo de Psiconeurologia, em Petrogrado, no início de 1924 (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2015).

Alguns meses depois, Vigotski passa a integrar um grupo de pesquisadores no Instituto de Psicologia da primeira Universidade de Moscou e se envolveu no campo de educação das crianças cegas e surdas.

É necessário pontuar que a época em que Vigotski realizava tais estudos se refere ao momento histórico da Revolução Russa, quando a sociedade necessitava da formação de um novo homem que viveria a nova sociedade socialista.

Em 1926, Vigotski publicou o livro “Psicologia Pedagógica”, logo após assumiu o papel de líder intelectual na “troika” formada com Luria e Leontiev no Instituto de Psicologia.

Para tanto, os estudos da “troika” provocaram uma espécie de revolução na interpretação da consciência, através da psicologia fundamentada na organização do comportamento do homem, superando as bases naturalistas e fenomenologistas. Tais estudos teriam suas raízes em bases materialistas e nas teorias de Marx e Engels.

Concluindo, Vigotski é considerado o fundador da Psicologia marxista. Escreveu mais de 200 trabalhos de amplo impacto intelectual no seu campo, influenciando de maneira considerável a sua época e os tempos atuais. Morreu em 11 de junho de 1934. No entanto, os conceitos desenvolvidos por ele atualmente têm sido estudados e reconhecidos como uma das maiores contribuições para a Teoria Histórico-Cultural e conseqüentemente para o desenvolvimento e a organização intencional do processo ensino-aprendizagem. O conceito de situação social do desenvolvimento, para Vigotski, é ponto de partida para a aprendizagem que se descreve a seguir.

Situação social do desenvolvimento

Vigotski fundou a psicologia do homem, em que se valoriza o papel da cultura e das relações sociais para o desenvolvimento do ser. Para o autor, a situação social de desenvolvimento se caracteriza como o ponto de partida para a aprendizagem de uma criança e para todas as mudanças que haverão de ocorrer em sua personalidade. É na situação social que se encontra uma fonte de possibilidades e elementos que contribuirão de maneira significativa para a transformação do indivíduo. Vale considerar a explicação da situação social de desenvolvimento nas palavras de Vigotski (1997, p. 264):

Al inicio de cada período de edad la relación que se establece entre el niño y el entorno que le rodea, sobre todo el social, es totalmente peculiar, específica, única e irrepitable para esta edad. Denominamos esa relación como situación social del desarrollo em dicha edad. La situación social del desarrollo es el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen em el desarrollo durante el período de cada edad. Determina plenamente y por enterro las formas y la

trayectoria que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad, ya que la realidad social es la verdadera fuente del desarrollo, la posibilidad de que lo social se transforme em individual. [...] la primera cuestión que debemos resolver, al estudiar la dinámica de alguna edad, es aclarar la situación social del desarrollo.

Sobre a citação anterior, é importante pontuar que a relação entre a criança e o meio social se caracteriza como algo único. Para exemplificar, pode-se considerar que duas irmãs podem conviver com a mesma família, mesma igreja e fazer os mesmos passeios, no entanto a maneira como cada uma se apropria de tais relações sociais é algo único, pessoal e totalmente peculiar.

Em outras palavras, a situação social de desenvolvimento define o quadro de vida, a existência social do indivíduo, caracteriza o conjunto das condições internas do indivíduo, construídas a partir de suas interações sociais e dos papéis que o indivíduo ocupa socialmente. Esse conjunto, ou essa situação social atual, representa o momento inicial para todas as mudanças que ocorrerão em sua personalidade durante o desenvolvimento. À medida que vai se desenvolvendo, a situação social também se transforma e torna-se o novo ponto de partida para o desenvolvimento a seguir, conforme esclarece Vigotski (1997, p. 265):

No debemos olvidar que la situación social del desarrollo no es más que el sistema de relaciones del niño de una edad dada y la realidad social; si el niño ha cambiado de manera radical, es inevitable que esas relaciones se reestructuren. [...] la nueva situación del desarrollo pasa a convertirse en el punto de partida para la edad siguiente.

Para concluir, a situação social de desenvolvimento está diretamente relacionada com a capacidade do ser humano de aprender considerando a sua relação única com o meio social em cada idade. É importante ressaltar que, para que tal desenvolvimento ocorra, o indivíduo conta com a instrução de um adulto ou de uma pessoa mais experiente. É sobre a relação dialética entre instrução e desenvolvimento que se trata a seguir.

Unidade entre instrução e desenvolvimento

Instrução vem do latim *instruere*, que significa inserir, introduzir, ensinar, mas também significa acervo de conhecimentos adquiridos. Ou seja, tem de maneira implícita a ação ativa do sujeito na sua autoinstrução. Em russo, instrução significa ensino-aprendizagem (AQUINO, 2016).

É interessante dizer que embora a expressão ensino-aprendizagem expresse a ideia de questões dissociáveis, na perspectiva histórico-cultural, ela apresenta-se como uma unidade. A palavra russa utilizada por Vygotsky para expressá-la é – *obuchènie* – cuja tradução é instrução. Em outras palavras, nesse contexto a palavra instrução carrega a ideia tanto de ensino quanto de aprendizagem, numa relação de unidade e dialética.

Para maior esclarecimento dessa relação entre instrução e ensino-aprendizagem, é válido pontuar a questão da instrução enquanto atividade colaborativa. De modo, que o adulto mais experiente, ou o professor, orienta intencionalmente a criança, de maneira que ela, por sua vez, realize uma atividade de maneira consciente, autônoma e ativa.

Para Vygotsky a instrução boa é aquela que vai adiante do desenvolvimento, despertando e provocando as funções mentais que estão em maturação, que podem ser desenvolvidas com a ajuda colaborativa de alguém mais experiente, conforme evidenciado em sua explicação sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos:

El desarrollo del concepto científico de carácter se produce en las condiciones del proceso de instrucción, que constituye una forma de singular de cooperación sistemática del pedagogo con el niño. Durante el desarrollo de esta cooperación maduran las funciones psíquicas superiores del niño con la ayuda y participación del adulto. (VIGOTSKI, 1997, p. 183).

Constata-se que a instrução se baseia no ato de colaboração mútua que ocorre entre um adulto e uma criança em desenvolvimento. Prestes, Tunes e Nascimento

(2015, p. 14) afirmam que “a instrução ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento.”

Em síntese, os conceitos desenvolvidos por Vigotski em relação ao desenvolvimento e instrução possuem uma unidade indissociável. Para o autor, o desenvolvimento da criança ocorrerá principalmente através do processo de instrução, com ações intelectuais mútuas entre quem ensina e quem aprende. Tal fato proporcionará que a criança se aproprie dos significados não só de ordem espontâneas, mas também dos significados não espontâneos que exigem um maior processo de generalização. É sobre a relação de conceitos cotidianos e científicos que se descreve a seguir.

Desenvolvimento humano: a unidade entre os conceitos cotidianos e conceitos científicos

Uma grande característica no pensamento expresso por Vigotski é a forte relação que os conceitos mantêm entre si, desse modo, o desenvolvimento pode ser comparado a um espiral dialético. O conhecimento marcado no topo está ao mesmo tempo impulsionando novos conhecimentos para frente e puxando conhecimento que vieram antes dele. Este espiral que representa o desenvolvimento humano forma “uma mola” que faz o indivíduo saltar, dando-lhe autonomia.

A fala, no sentido de domínio da língua, é o primeiro instrumento propulsor, quando recorremos a esta dinâmica das relações de conceitos que pulsam o desenvolvimento. Pela fala, a criança se relaciona com o mundo através das pessoas e ainda se relaciona com o desenvolvimento íntimo de conceitos.

Normalmente, as crianças aprendem neste processo por meio do ato da repetição intelectual da formação de conceitos de palavras. A formação dessas palavras e seus significados podem ser formados em duas grandes ordens: os significados espontâneos e os não espontâneos.

Segundo Vigotski (1997), os significados não espontâneos, por demandarem esse ato mais complexo de generalização (ato de abstração de uma palavra em relação a seus significados e equivalentes conceituais), só podem ser formados por meio do ato de “instrução”.

En esencia, el problema de los conceptos no espontáneos, y en particular los científicos, es un problema de instrucción y desarrollo, ya que los conceptos espontáneos posibilitan la aparición de los conceptos no espontáneos a través de la instrucción, que es la fuente de tu desarrollo (VIGOTSKI, 1997, p. 218).

O autor ainda ilustra esse aspecto da instrução atinente aos significados espontâneos e não espontâneos fazendo um paralelo ao idioma nativo e ao idioma estrangeiro.

Así, en cierto sentido, con el mismo derecho con que distinguimos los conceptos espontáneos de los no espontáneos, podríamos hablar de desarrollo espontáneo del lenguaje en el caso de la lengua materna y no espontáneo en el del idioma extranjero. Si comparamos los resultados de las investigaciones expuestas en el presente libro y las dedicadas a la psicología del aprendizaje del idioma extranjero veremos que confirman plenamente la legitimidad de la analogía que defendemos (VIGOTSKI, 1997, p. 199).

Para o autor, a criança nasce e aprende seu idioma nativo de forma fluída, a exemplo do que ocorre com as palavras espontâneas. Por outro lado, o aprendizado de um idioma estrangeiro exige a formação de novas correlações e aprendizados a partir do que já se compreende de sua língua materna, ou seja, à semelhança do que seria os significados não espontâneos.

Vale considerar a citação de Vigotski (1997, p. 259) referente às relações entre esses conceitos.

el concepto cotidiano, al situarse entre el concepto científico y su objeto, adquiere toda una serie de relaciones nuevas con otros conceptos y se modifica él mismo en su relación con el objeto. La analogía conserva también su fuerza aquí. Pero más adelante cede el puesto a lo contrario. Mientras que durante el aprendizaje del idioma extranjero el sistema de significados previo aparece dado de antemano por la lengua materna y establece la premisa necesaria para desarrollar un nuevo

sistema, en el desarrollo de los conceptos científicos el sistema surge junto con su desarrollo y ejerce una acción transformada en los conceptos cotidianos. Esta diferencia es mucho más importante que la semejanza en todos los restantes, ya que refleja lo específico del desarrollo de los conceptos científicos a diferencia del desarrollo de nuevas formas de lenguaje, como el idioma extranjero en el lenguaje escrito.

Ao inserir-se no aprendizado de outra língua, o aluno busca embasar relações com a língua materna e seus conceitos cotidianos. A partir desta base, de conceitos cotidianos e conhecimento de sua língua, os conceitos da língua estrangeira vão “atravessar”, buscar relações, construir uma lógica e assim o aluno vai assimilar os novos conhecimentos.

É importante retratar que, através do resgate do domínio da língua materna, o aluno imprimiu nestes conceitos existentes um maior domínio, transformando-os também. Eis aqui a dinâmica do desenvolvimento. Este espiral constante em que conceitos criam conceitos ao mesmo tempo que transformam conceitos existentes é o que imprime o progresso do indivíduo. Este é um ponto central para o desenvolvimento.

Vigotski utiliza-se de duas instâncias de fala. A fala externa, aquela que é expressa para acessar o mundo através das pessoas e a fala interna, que é o principal acesso às funções superiores do indivíduo, funções que caracterizam o comportamento consciente do homem como memória, pensamento e formação de conceitos cotidianos e científicos.

Para Prestes, Tunes e Nascimento (2015, p. 25): “Os conceitos cotidianos são formados com base nas ações concretas da criança em seu cotidiano, de maneira empírica.” Ou seja, o desenvolvimento é característico das relações sociais que o indivíduo mantém. As relações, seja com os outros, seja com as próprias funções superiores, estão sempre propulsionando conceitos.

Conhecimento científico é aquele que se adquire de forma mediada, por isso a principal referência é a educação. O aluno vai adquirindo tais conhecimentos

através de conceitos apresentados por um mediador. O desenvolvimento do conhecimento científico está intimamente relacionado com o desenvolvimento da consciência.

Por consiguiente en el fundamento de la toma de conciencia está la generalización de los propios procesos psíquicos, lo que conduce a su dominio. En este proceso se refleja ante todo el papel decisivo de la enseñanza. Los conceptos científicos, con sus actitudes totalmente distintas hacia el objeto, mediados a través de otros conceptos con su sistema jerárquico interno de relaciones mutuas, constituyen la esfera en que la conciencia de los conceptos, es decir, su generalización y dominio, surgen, al parecer, en primer lugar. Una vez que la nueva estructura de la generalización ha surgido en una esfera del pensamiento, se transfiere después, como cualquier estructura, como un determinado principio de actividad, sin necesidad de aprendizaje alguno, a todas las restantes esferas del pensamiento y de los conceptos. De este modo, la toma de conciencia viene por la puerta de los conceptos científicos. (VIGOTSKI, 1997, p. 213)

O conhecimento científico está ligado ao papel de um “professor”, alguém para ensinar, alguém que ofereça novos conceitos. Esta sucessão de novos conceitos, a partir dos que já haviam sido percebidos, forma o conhecimento tipo espiral. Ele vai se enrolando em relações mútuas e se desenvolvendo, assim elevando o indivíduo a galgar novos conhecimentos e desenvolver os que já estavam assimilados. Esta oferta de conceitos, através do ensino, é o conhecimento científico.

A unidade entre estes conceitos está na íntima ligação entre os dois. Eles obviamente influenciam um ao outro. A aquisição dos conceitos científicos depende dos conceitos já assimilados que quase sempre originaram no conhecimento cotidiano. Esclarecendo: quando um aluno chega em idade escolar, por exemplo, com um bom nível de maturação de conhecimentos cotidianos há de se prever que o desenvolvimento do aluno encontrará maior facilidade do que se este mesmo aluno chegasse com um baixo nível de maturação e conhecimentos cotidianos.

Todas essas explicações de ordem técnica e prática são de vital importância para que se chegue à constatação de que a instrução é fundamental para o desenvolvimento da criança e nas relações dos conhecimentos cotidianos e científicos. Ademais, pontua-se que esse desenvolvimento mediado pela instrução possui intrínseca relação com o que o autor denomina de “zona de desenvolvimento próximo”. Conceito que será descrito logo a seguir.

Zona de desenvolvimento próximo

Inicialmente é importante mencionar que Prestes (2015) alerta para alguns problemas relativos à tradução dos trabalhos desenvolvidos por Vigotski. Assim sendo apresenta o entendimento de que a melhor tradução para o termo zona *blijaichego razvitia* não seria exatamente como zona de desenvolvimento próximo ou proximal conforme amplamente utilizado, mas sim seria mais correta a utilização do termo Zona de Desenvolvimento Iminente.

Alerta, ainda, que tanto utilizando-se a tradução como zona de desenvolvimento próximo/proximal ou iminente o mais importante é entender que referido conceito diz respeito a uma relação existente entre instrução, desenvolvimento e ao que se denomina de ação colaborativa, pois, de acordo com o seu entendimento, o que Vigotski nos explica é que a ação colaborativa de um adulto seria capaz de criar possibilidades de desenvolvimento da criança, promovendo, assim, a aprendizagem.

A partir da leitura dos textos de Vigotski, pode-se depreender que a Zona de Desenvolvimento Próximo ou Proximal ou Iminente será verificada analisando-se o seu desenvolvimento atual e, notadamente, a constatação de que existem tarefas que a criança atualmente apenas consegue desenvolver com a ajuda/colaboração de adultos, espera-se que em breve a criança conseguirá desenvolvê-las sem a referida ajuda. Conforme conceituado por Vigotski (1997, p. 239):

Esa divergencia entre la edad mental o ell nivel de desarrollo actual, que se determina con ayuda de las tareas resueltas de forma independiente, y el nivel que alcanza el niño al resol-

ver las tareas, no por su cuenta, sino em colaboración, es lo que determina la zona de desarrollo próximo.

Desse modo, pode-se dizer que o que realmente é importante para a visualização da referida zona de desenvolvimento próximo não é o nível atual de desenvolvimento intelectual da criança e muito menos a sua idade biológica, mas sim o seu desenvolvimento potencial próximo, ou seja, aquilo que poderá ser alcançado em breve, portanto o desenvolvimento mental prospectivo.

Para tentar sintetizar o significado do referido conceito, pode-se afirmar que a criança, quando auxiliada por um adulto e devidamente estimulada por este, tende a desenvolver habilidades e conhecimentos superiores ao seu potencial atual. Essa ajuda ou auxílio encaminhará a criança de modo que algum tempo depois essa poderá realizar a referida tarefa sem ajuda ou colaboração.

Assim sendo, analisando-se o referido conceito e seus impactos para a educação, pode-se afirmar que o ensino adequado será aquele que alavanca o desenvolvimento da criança, que faz com que ela esteja sendo preparada para sempre alcançar um nível à frente. O ensino será produtivo quando faz com que o desenvolvimento da criança aconteça.

Em suma, por zona de desenvolvimento próximo (ou iminente) devemos entender uma área entre o nível de desenvolvimento real da criança e o nível de desenvolvimento potencial que ela poderá atingir em breve, desde que seja estimulada mediante a colaboração de um adulto. Essa ação colaborativa de um adulto seria a alavanca para possibilitar que a criança se desenvolva, de modo que deixará de necessitar da colaboração do outro para a execução das tarefas, culminando, portanto, com a aprendizagem. Para que o professor saiba identificar a zona de desenvolvimento próximo, é necessário realizar o diagnóstico de desenvolvimento.

Diagnóstico do desenvolvimento

Vigotski ficou conhecido mundialmente por ser um importante estudioso dedicado ao desenvolvimento de um modelo teórico que analisasse o desenvolvimento infantil. O autor destaca a importância da psicologia, enquanto ciência científica, para a busca e compreensão da realidade:

La investigación científica, por eso, es el medio indispensable para conocer la realidad. Hoy día, la psicología pasa del estudio puramente descriptivo, empírico y fenomenológico de los hechos a la investigación de su esencia interna. Decir que la psicología estudia los complejos de síntomas de los diversos períodos, fases y estadios de desarrollo infantil, significa decir que estudia sus indicios externos (VIGOTSKI, 1997, p.253)

Nesse sentido, o autor faz uma crítica aos grupos teóricos que se dedicam a estabelecer um diagnóstico para o desenvolvimento infantil somente com base na periodização das crianças. Há grupos que consideram o desenvolvimento baseado na dentição das crianças – a partir da calcificação –, outros se baseiam na evolução da sexualidade ou mesmo no desenvolvimento das glândulas de secreção internas.

Todos esses modelos teóricos de diagnóstico são profundamente criticados por Vigotski (1997, p.254), já que eles não consideram as peculiaridades do desenvolvimento da criança:

Sabemos ya dónde buscar su verdadero fundamento: hay que buscarlo en los cambios internos del propio desarrollo; tan sólo los virajes y giros de su curso pueden proporcionarnos una base sólida para determinar los principales períodos de formación de la personalidad del niño que llamamos edades .

Restringir a análise do desenvolvimento infantil apenas a critérios etários ou baseados no amadurecimento do aspecto físico das crianças não permite um diagnóstico eficiente. Ademais, para Vigotski, o diagnóstico de desenvolvimento não deve se pautar somente em uma coleta de dados através de testes e

medições, tendo em vista que ele não se revela como um somatório de operações matemáticas.

Essa análise em prol da criação de um diagnóstico de desenvolvimento infantil deve buscar diversas fontes para análise e estudo dos dados obtidos. Nesta senda, há inclusive a importância do meio social para esse desenvolvimento:

El valor teórico de eso principio diagnóstico radica en que nos permite penetrar en las conexiones internas dinámicas-causales y genéticas que condicionan el proceso del desarrollo mental. Hemos dicho ya que el medio social origina todas las propiedades específicamente humanas de la personalidad que el niño va adquiriendo; es la fuente del desarrollo social del niño que se realiza en el proceso de la interacción real de las formas ideales y efectivas (VIGOTSKI, 1997, p.270).

Para o autor, há uma forte influência do meio social para o desenvolvimento infantil. É neste meio social, envolto de interações humanas, que a criança vai adquirindo conhecimentos e moldando a sua própria personalidade. O meio social proporcionará às crianças uma troca de experiências que auxiliará neste processo de desenvolvimento, aliado aos demais analisados pelo autor.

Por outro lado, ilustra que ainda existe o “diagnóstico clínico”, modelo que busca verificar o estágio de desenvolvimento a partir do diagnóstico interno de desenvolvimento da criança. Essa análise passa pelo estudo desses sintomas através da analogia com os diagnósticos feitos pelas ciências médicas (VIGOTSKI, 1997).

Deve ser pontuado que o autor atribui especial relevo à utilização do recurso do diagnóstico de desenvolvimento para a compreensão do atual estágio de desenvolvimento infantil. Para Vigotski (1997) todas as medidas práticas voltadas para a educação e aprendizagem da criança precisam conhecer o diagnóstico de desenvolvimento, uma vez que estão relacionadas aos traços peculiares de cada idade.

Nesse sentido, o autor esclarece que a análise do estágio atual de desenvolvimento de uma criança, bem como de sua zona de desenvolvimento proximal, é feita através do que chamou de “diagnóstico normativo de la edad”. Neste modelo, busca-se estudar o nível de desenvolvimento de uma criança através da análise de normas ou padrões de idades com seus consequentes estágios de desenvolvimento a partir de indícios ou sintomas externos (VIGOTSKI, 1997). Esclarecendo, conhecendo o nível de desenvolvimento real (aquilo que a criança é capaz de realizar sozinha) e a Zona de Desenvolvimento Próximo (aquilo que é capaz de realizar com ajuda colaborativa) é que se realiza o diagnóstico do desenvolvimento.

Considerações finais

Lev Semionovitch Vigotski foi o líder da “troika”, equipe que revolucionou a interpretação do desenvolvimento humano, através da psicologia marxista, superando as bases naturalistas e fenomenologistas e valorizando as relações sociais. Seus estudos realizados na época foram de encontro às necessidades de formação de um novo homem e trouxeram significativas contribuições para a teoria histórico-cultural. Atualmente, suas obras são de grande relevância para os processos de ensino-aprendizagem.

Os conceitos de situação social do desenvolvimento, instrução, desenvolvimento humano, conceitos cotidianos e científicos, Zona de Desenvolvimento Próximo e diagnóstico do desenvolvimento apresentam inter-relações que evidenciam a importância do convívio social para o desenvolvimento do indivíduo. A partir do entendimento de tais conhecimentos, é possível compreender que, para que a aprendizagem seja de fato eficiente e significativa, o professor deve considerar cada aspecto, a fim de intervir de maneira intencional e satisfatória em sua prática docente.

Referente à situação social do desenvolvimento, é importante que o professor compreenda que se trata do ponto de partida da aprendizagem. É conhecendo a

realidade do aluno, assim como sua história familiar, que o professor conhecerá fontes de possibilidades que influenciarão diretamente o desenvolvimento escolar de seu aluno.

Já a compreensão do conceito de instrução e sua unidade com desenvolvimento orienta o professor a agir de maneira colaborativa, contribuindo para que o aluno entre em atividade de maneira ativa e consciente com o intuito de aprender o que o professor se propõe a ensinar. Dessa maneira, ambos são atuantes, de modo que o processo ensino-aprendizagem não seja algo bilateral, mas uma unidade.

Ao que se refere às relações dos conceitos cotidianos e científicos, trata-se da importância de valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, considerando-os de tal forma que sejam uma espécie de base para a construção dos conhecimentos científicos, sendo estes de responsabilidade da escola ensinar.

Sobre a Zona de Desenvolvimento Próximo, é exatamente a área em que o professor deve atuar diretamente. É necessário que antes ele realize o diagnóstico de desenvolvimento, ou seja, conheça aquilo que o aluno é capaz de realizar sozinho (nível de desenvolvimento real) e sua capacidade de realizar com ajuda colaborativa. Conhecendo a Zona de Desenvolvimento Próximo do aluno, o professor define a área em que deve planejar ações colaborativas para que o aluno avance. Esclarecendo: é com foco nessa área que o professor trabalhará com atividades desafiadoras, que levem o aluno a pensar e conseqüentemente a se desenvolver.

Concluindo, apropriar-se dos conceitos desenvolvidos por Vigostisk e colocá-los em prática significa contribuir para uma aprendizagem eficiente. Dessa maneira, o professor atuará na Zona de Desenvolvimento Próximo com intencionalidade, a fim de potencializar o desenvolvimento das neofomações psíquicas através de conteúdos, objetivos, métodos, condições e organização da sua prática pedagógica. Agindo assim, o aluno se apropriará de conhecimentos, hábitos e habilidades acumulados historicamente, será capaz de aplicar na prática e terá

motivação para aprofundar na formação científica. Ou seja, será uma prática pedagógica que contribuirá de maneira geral para a construção de uma vida melhor do indivíduo e conseqüentemente uma vida melhor e mais autônoma para a sociedade.

Referências

AQUINO, Orlando F. Fundamentos epistemológicos da ciência Didática: contribuições de Mikhail A. Danilov. *Educação Unisinos*. v. 20. n. 2. p. 234-244, maio/agosto, 2016.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Ruben. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obras dos principais representantes russos*. Andréa Maturano Longarezi, Roberto Valdés Puentes (Orgs.). 2ª Edição. EDUFU: Uberlândia, 2015.

VIGOTSKI, L. S. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: *Obras Escogidas*. T. II. Segunda Edición. Madrid: Visor, 1997, p. 181-285.

VIGOTSKI, L. S. El problema de la edad. In: *Obras Escogidas*. T. IV. Segunda Edición. Madrid: Visor, 1997, p. 251-273.

OS JOGOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Juliana Ribeiro Quirino

Sandra Gonçalves Vilas Bôas

Introdução

A sociedade moderna ainda depara com algumas dificuldades para oferecer uma educação escolar que atenda às necessidades dos alunos com deficiência, uma vez que o eixo central da proposta inclusiva é proporcionar condições de aprendizagem para todos os educandos, independentemente do fato de existir a deficiência.

É pertinente esclarecer que alunos com deficiência são “aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.” (BRASIL, 2008). A palavra “aluno” origina-se do termo latim *alumnus*, referindo-se à pessoa que se dedica à aprendizagem. O termo “deficiência” deriva do latim *deficientia*, o qual significa impedimento ou restrição para execução de algumas das atividades cotidianas habituais, devido à alteração das funções intelectuais ou físicas de um indivíduo.

A alfabetização é um processo que vai além de decodificar palavras e memorizar símbolos. Necessita de um conjunto de metodologias, estruturas e habilidades psicomotoras que proporciona a compreensão das formas de representação gráfica da linguagem. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017, p. 89), “sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se ao longo dos três anos seguintes a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos [...]”.

Ao olharmos para a inclusão no ciclo de alfabetização, faz-se necessário compreender que os alunos com deficiência intelectual, nessa etapa, necessitam de práticas que oportunizem, potencializem e atendam às suas necessidades e individualidades.

Alfabetizar numa proposta lúdica por meio dos jogos, enquanto ferramenta de apoio e metodologia diferenciada, pode contribuir para despertar o interesse desse estudante no processo de construção do conhecimento, sendo um importante aliado durante a alfabetização. Nesse sentido, a pesquisa ora apresentada neste artigo teve como objeto investigar as narrativas sobre a prática das professoras que atuam no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental quanto ao uso dos jogos no processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual. Com esse propósito, estabeleceu-se o seguinte questionamento: “Como um grupo de professores de uma escola pública do município de Uberlândia/MG compreende e emprega os jogos no processo de alfabetização das crianças com deficiência intelectual?”.

O estudo delineou-se pela pesquisa de campo, na abordagem qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados os questionários *on-line* com a utilização do Google Forms e entrevistas semiestruturadas viabilizadas por videoconferências na plataforma do Google Meet. Participaram da pesquisa quatro professoras alfabetizadoras, sendo três com especialização em Educação Especial e todas com experiências em alfabetização.

Para compor o percurso teórico abordamos o uso do jogo como ferramenta de ensino no processo de construção do conhecimento em fase de alfabetização, considerando o conceito de alfabetização sob a perspectiva enunciada por Kramer (2002) e Soares (2018), que compartilham seus pensamentos e experiências valiosas sobre alfabetização, leitura e escrita; Kishimoto (1998, 2011), Ignachewski (2011) e Souza (2016), as quais demonstram que o brincar surge ao longo da história da humanidade relacionado à criança e à educação, além de tratarem do lúdico no processo de alfabetização e da função dos jogos no

desenvolvimento integral da criança; Carneiro (2007), Mantoan; Prieto; Arantes (2006), que propõem argumentos e orientações consistentes sobre a prática pedagógica para se alcançar uma Educação Inclusiva, assim como a inclusão em uma perspectiva reflexiva quanto às formas de ensinar.

Nas palavras de Tuzzo e Braga (2016, p. 152), “a relação entre um conjunto de fatores (causas) faz surgir um fenômeno (o efeito), que chamamos de objeto – fenômeno”. É “no sujeito e no objeto que o fenômeno se instala, se operacionaliza e se constrói enquanto lugar de pesquisa.” (TUZZO; BRAGA, 2016, p. 147). Assim, como possibilidade de análise dos dados da pesquisa qualitativa, utilizamos o método da triangulação, uma vez que houve relação entre sujeito (professores), objeto (utilização de jogos para alfabetização) e fenômeno (prática docente), viabilizando a integração e a compreensão de diferentes perspectivas e a reflexão sobre as práticas pedagógicas educativas.

Para compreender os dados, realizamos uma análise em três eixos: no primeiro, refletimos ao final da descrição de cada pergunta acerca das práticas alfabetizadoras, bem como sobre a compreensão das professoras em relação ao jogos e sua utilização enquanto recurso lúdico; no segundo eixo, ao final de cada pergunta da entrevista, discorremos sobre o que foi dito, buscando compreender a aplicação dos jogos no processo de alfabetização das crianças com deficiência intelectual; por fim, no terceiro eixo, evidenciamos o cruzamento desses dois processos de coleta de dados.

Uma síntese do estudo realizado para o embasamento teórico e articulação com o tema abrangendo artigos impressos e virtuais, livros, dissertações e teses é o que apresentamos na seção seguinte.

Referencial teórico

Nesta seção, abordamos os estudos sobre deficiência intelectual, inclusão, alfabetização e jogos, que foram realizados em plataformas e *sites* de pesquisa

acadêmica como SciElo, Google Acadêmico, Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.

Deficiência intelectual: jogos enquanto ferramenta pedagógica para alfabetizar em uma perspectiva inclusiva

De acordo com Carneiro (2007), a Educação Inclusiva é o conjunto de recursos educacionais decorrente da execução de políticas articuladas que reprovam qualquer maneira de discriminação e isolamento, garantindo a qualquer cidadão brasileiro a oportunidade de escolarização.

Ao longo dos anos, a deficiência intelectual – DI recebeu várias denominações e classificações, que incessantemente passaram por reformulações e reestruturações, adequando-se ao contexto e às concepções de cada momento. Atualmente, utiliza-se a denominação “Deficiência Intelectual – DI” por estar em concomitância com a Associação Americana de Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento - AAIDD, a qual indica que “A deficiência intelectual é uma deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que abrange muitas habilidades sociais e práticas cotidianas. Essa deficiência se origina antes dos 18 anos.” (AAIDD, 2010).

Na perspectiva da Educação Inclusiva, para os alunos com DI, é importante que os professores e a escola como um todo considerem suas especificidades durante o processo educativo. Planejar a atuação docente adotando novas práticas pedagógicas ou reelaborando aquelas existentes, utilizando materiais didáticos acessíveis, são condições necessárias para que a inclusão aconteça. Esta prerrogativa encontramos enunciada nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001):

[...] a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar

com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada. (BRASIL, 2001, p. 40).

Assim, alfabetizar os alunos com deficiência intelectual é um processo que exige do professor a utilização de estratégias diversificadas para a aprendizagem. Além disso, a sala de aula deve ser um ambiente estimulador que favoreça ao estudante a construção do processo de alfabetização de modo a ampliar suas competências de leitura e escrita, havendo o aproveitamento de suas potencialidades e suas vivências.

Para Kramer (2002, p. 98), “alfabetizar-se é compreender o mundo, comunicando-se e expressando-se [...] alfabetizar não se restringe à decodificação e à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo”. Soares (2018, p. 64) entende a alfabetização como a “aquisição do sistema convencional de escrita”. No entanto, a autora distingue-a do letramento, “entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (SOARES, 2018, p. 64). Sobre essa distinção, a autora ressalta que acontece tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem.

Aprender a ler e a escrever deve ser entendido como um processo de inúmeros aspectos, os quais propiciarão ao indivíduo situações em que ele seja um ser social atuante, considerando suas vivências e relações com seus semelhantes para que possa conceber a escrita. Assim como qualquer outra criança, as com deficiência intelectual podem se alfabetizar junto com os seus pares. No entanto, são fundamentais ações conjuntas entre ações governamentais, comunidade escolar e família contribuindo para um processo de alfabetização significativo, que contemple métodos adequados à turma e observe sempre a individualidade dos alunos. Deste modo, a flexibilização se apresenta como uma alternativa para o professor adaptar planos e atividades à medida que os educandos vão fornecendo-lhe indicações.

Paralelamente a esse processo, é importante que as propostas educacionais oriundas das ações governamentais estejam alinhadas ao processo inclusivo. Mantoan, Prieto e Arantes (2006) elucidam que “Se a inclusão for uma das razões fortes de mudança, temos condições de romper com os modelos conservadores da escola comum brasileira e iniciar um processo gradual, porém firme, de redirecionamento de suas práticas para melhor qualidade de ensino para todos.” (MANTOAN; PRIETO; ARANTES, 2006, p. 28).

Nesse sentido, alfabetizar em uma proposta lúdica, com jogos, atividades e metodologias diversificadas, pode despertar o interesse do estudante no processo construção do conhecimento, bem como permitir a reestruturação e a reelaboração em sua forma de compreender, pensar, sentir e interagir com a sociedade. Isso significa considerar elementos, relações e processos de cunho pedagógico que viabilizam a alfabetização.

Compreendemos que o uso de jogos no processo de alfabetização permite ao professor explorar momentos de prazer e imaginação junto aos alunos com deficiência intelectual nas atividades diárias, desenvolvendo as capacidades e habilidades cognitivas, pois “a utilização do jogo potencializa a exploração e construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico.” (KISHIMOTO, 2011, p. 42). A autora destaca que o jogo é capaz de auxiliar na linguagem da criança, proporcionando-lhe a elaboração do conhecimento significativo.

No que tange à definição de jogo, Bueno (2010, p. 25) esclarece que “o jogo é uma atividade que contribui para o desenvolvimento da criatividade da criança tanto na criação como também na execução. Os jogos são importantes, pois envolvem regras como ocupação do espaço e a percepção do lugar.”

Os jogos, enquanto suporte pedagógico, ao serem adotados no processo de ensino-aprendizagem, oportunizam aos alunos descobrir, perceber, vivenciar situações de aprendizagem, inclusive na vida social, tendo notáveis contribuições

à sua formação enquanto cidadãos e estudantes. Ademais, colaboram para as relações interpessoais por meio das regras de convivência social e participação.

Nessa direção e considerando os princípios da alfabetização na perspectiva da Educação Inclusiva, optamos por investigar a contribuição dos jogos, enquanto ferramenta pedagógica, no processo de alfabetização dos estudantes com deficiência intelectual. Além de estimular o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, o jogo deve ser pensado como um instrumento pedagógico para trabalhar conteúdos que fazem parte do currículo. No âmbito educacional, é importante que o jogo tenha objetivos estabelecidos pelo docente e o tempo ocupado pelas atividades lúdicas deve ser definido previamente, da mesma maneira que a organização e a disponibilização dos materiais ou objetos a serem usados.

Ao serem abordados de maneira sistematizada, intencional e planejada, os jogos proporcionam o desenvolvimento das habilidades relacionadas a linguagem, leitura, escrita, matemática, raciocínio, conhecimento, memória, entre outros, fazendo com que o ambiente escolar tenha sentido e significado.

Acerca do jogo, enquanto educativo, Kishimoto (2011, p. 40) pontua que “entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, o brinquedo educativo materializa-se no quebra-cabeça, destinado a ensinar formas ou cores, nos brinquedos de tabuleiro que exigem a compreensão do número e das operações matemáticas”.

Por meio de atividades lúdicas, os educandos têm a oportunidade de descobrir, inferir e experimentar situações de aprendizagem significativas e agradáveis. Os jogos podem despertar essa motivação, a imaginação, a linguagem comunicativa, a atenção, a concentração, dentre outras habilidades, e a construção do saber. Nesse sentido, “[...] eles [jogos] podem ser poderosos aliados para que os alunos possam refletir sobre o sistema de escrita, sem, necessariamente, serem obrigados a realizar treinos enfadonhos e sem sentido.” (BRANDÃO *et al.*, 2009, p. 13).

Apesar de todas essas indicações sobre a importância da utilização dos jogos no processo de aprendizagem, muitos educadores ainda dissociam o lúdico da vivência dos alunos em sala de aula, pois trabalhar de maneira lúdica exige planejamento, tempo e dedicação, além das dificuldades de organização e conservação da disciplina nas turmas numerosas.

Na intenção de proporcionar um apoio ao professor é que este estudo se desenvolveu, ademais, temos o propósito de contribuir para o processo de alfabetização dos alunos com deficiência intelectual. Uma vez posto o referencial teórico, a seguir discorreremos acerca da sistematização dos dados advindos dos questionários e das entrevistas abordando a compreensão das professoras em relação aos jogos enquanto recurso lúdico para alfabetização.

O que dizem as professoras sobre a utilização dos jogos como ferramenta pedagógica para a alfabetização?

Um educador que atua na perspectiva inclusiva não é aquele que proporciona o ensino diferenciado para alguns, mas sim aquele que organiza atividades variadas para todos os alunos, com ou sem deficiência; é aquele que incentiva o discente com deficiência a prosseguir nos níveis de conhecimento, entendimento e acomodação desse conhecimento; que usa métodos de ensino diversificados e dinâmicos.

Os momentos lúdicos como processos educativos precisam estar nas rotinas diárias das salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nas palavras de Souza (2016, p. 40), “o lúdico torna-se essencial no desenvolvimento do aluno, pois no brincar não se aprendem somente conteúdos, mas se aprende para a vida”. Para investigar a presença dos jogos enquanto ferramenta pedagógica, foi importante perguntarmos às professoras participantes da pesquisa quais recursos elas utilizam para auxiliar na alfabetização de estudantes com deficiência intelectual. Assim sendo, as docentes relataram utilizar material lúdico e concreto, jogos, assim como atividades adaptadas, como recursos auxiliares na alfabetização.

As ações das educadoras nos indicam o que Ignachewski (2011) reforça sobre a ludicidade ser uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não poder ser vista apenas como diversão. A autora ressalta ainda: “o desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural; colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento” (IGNACHEWSKI, 2011, p. 82).

De acordo com Souza (2016, p. 43), “por meio dos jogos, o educando explora muito sua criatividade, melhora sua conduta no processo ensino-aprendizagem e sua autoestima”. Posto isso, dialogamos sobre a compreensão acerca da utilização dos jogos no processo de alfabetização. Todas as professoras consideram importante e apresentam como justificativa a contribuição positiva desse recurso.

Adriana: *É um recurso muito importante, pois aproxima mais o aluno da aprendizagem, eles ficam mais interessados.*

Airam: *É positivo, porque proporciona à criança uma interação lúdica para o seu desenvolvimento cognitivo.*

L. Rodrigues: *A utilização de jogos no processo de alfabetização é importante, visto que proporciona ao aluno melhores condições de avanços em seus níveis de conhecimento, partindo [da ideia de] que, através dos resultados obtidos, é possível identificar o que não está dando certo, permitindo avançar naqueles resultados que deram certo.*

Tatiana: *Muito importante, pois o aluno aprende de forma lúdica.*

Considerando os aspectos positivos da utilização dos jogos, as professoras relataram que tal ferramenta contribui para o aprendizado dos estudantes, uma vez que possibilita desenvolver o conhecimento, fazendo com que eles fiquem mais interessados, permitindo ainda avaliar o processo de aprendizagem. Contudo, uma delas ressalta que “*Infelizmente na nossa realidade não dispomos de espaço adequado e atrativo para organizar atividades lúdicas fora da sala de aula*”.

Solicitamos às professoras que relatassem os tipos de jogos que utilizam durante o processo de alfabetização dos alunos com deficiência intelectual. Adriana, Airam e Tatiana já utilizaram: letras móveis; jogos de cores, de encaixe, de quantidade, de alfabeto, da memória (figura x palavra, hortaliça); bingo; dominó (figura x palavra, separação de sílabas); jogo Olho de Lince; encaixe de palavras com desenho; quebra-cabeça – todos fazem parte do acervo da escola, conforme consta na entrevista.

Figura 1 – Jogos de alfabetização disponíveis na escola



Fonte: Imagens organizadas pela autora. ¹

A partir das falas das entrevistadas, observamos que os jogos mais utilizados são o dominó e o da memória, tanto para alfabetização como para conceitos básicos da matemática. As professoras fazem uso do jogo enquanto função educativa. Conforme Kishimoto (1998, p. 19),

Se o professor escolhe um jogo da memória com estampas de frutas destinado a auxiliar na discriminação das mesmas, mas as crianças utilizam as cartas do jogo para fazer pequenas construções, a função lúdica predomina e absorve o aspecto educativo definido pelo professor: discriminar frutas.

Conforme Kishimoto (2011, p. 111), “os jogos educativos ou didáticos estão orientados para estimular o desenvolvimento cognitivo e são importantes para o desenvolvimento do conhecimento escolar mais elaborado – calcular,

¹ Em função da pandemia e o conseqüente fechamento das escolas municipais estabelecido pelo Decreto nº 18.689 de 15 de julho de 2020, as imagens dos jogos que fazem parte do acervo da escola vieram de busca na internet, no Google.

ler e escrever”. Com essa compreensão, indagamos sobre os critérios que são considerados para a escolha dos jogos. De acordo com as professoras:

Adriana: *O laudo e necessidade do aluno, sempre pensando em qual objetivo deve ser alcançado.*

Airam: *Dependendo do jogo, observo a funcionalidade do mesmo. Por exemplo: com o jogo Olho de Lince trabalho a percepção visual e auditiva, pois no jogo tem letras e imagens, o aluno precisa fazer associação entre imagem conforme a letra ditada.*

L. Rodrigues: *Nível de alfabetização que o aluno se encontra, as habilidades e capacidades para determinados tipos de jogos, aqueles que todos os alunos da sala possam participar.*

Tatiana: *A necessidade e o nível de ensino.*

A partir dessas respostas, entendemos que essas profissionais compreendem que a escolha do jogo deve: ser executada pelo professor; estar em sincronia com sua proposta de atividade; visar à construção de um novo conceito ou aperfeiçoar um já desenvolvido; atentar-se ao objetivo de aprendizagem, ao nível de alfabetização, às necessidades dos alunos com deficiência intelectual e às habilidades que o jogo possibilita desenvolver nesses educandos.

Nos diálogos com as professoras nas entrevistas, elas exemplificaram as possibilidades de ampliar a utilização do jogo. Airam, além de usar o jogo da memória seguindo as regras, exemplifica as possibilidades de explorá-lo:

Airam: *Depois que terminou o jogo, você pode trabalhar uma matemática, como o que é o mais, o que é menos, contar quantas fichas, contar quantos pares. Dependendo do jogo que está fazendo, porque geralmente, no caso, voltando no caso da minha aluna, seria ela reconhecer. Por exemplo, nós temos lá o jogo da memória de hortaliças, com coisas variadas, que você pode fazer o processo de classificação, o que é verdura, o que é legume, separação. Então, o jogo da memória dá para gente fazer muita coisa, dá para trabalhar muita coisa com uma criança.*

As ações docentes passam por vários desafios, especialmente quando ocorrem na perspectiva inclusiva. Proporcionar aos alunos com deficiência uma aprendizagem significativa requer do professor observação e constante renovação da prática.

A análise de dados implica a compreensão de como o fenômeno se insere no contexto do qual faz parte, é o processo que conduz à explicitação da compreensão do fenômeno pelo pesquisador. Em sequência, tecemos nossas reflexões sobre a prática docente do professor regente na alfabetização de estudantes com deficiência intelectual e a contribuição dos jogos para o processo de alfabetização, a partir das respostas dos questionários e das entrevistas.

Resultados

Na pesquisa qualitativa, as vozes dos participantes trazem indícios que nos ajudam a compreender o contexto de pesquisa, uma vez que “os dados não provam; eles são construídos pelas perguntas dos autores, eles dão vozes aos sujeitos investigados” (BORBA; ALMEIDA; GRACIAS, 2018, p. 80). Nesse sentido, as indagações aqui apresentadas apontam: como as professores veem a utilização de jogos no processo de alfabetização dos alunos com deficiência intelectual? Quais jogos são utilizados durante o processo de alfabetização dos estudantes com deficiência intelectual? Quais critérios são considerados para escolha do(s) jogo(s)? e, por fim, apontam também as expectativas das professoras durante a alfabetização de alunos com deficiência intelectual e em que nível de alfabetização tais educandos se encontravam.

Conforme Souza (2016), as atividades lúdicas constituem uma ferramenta essencial para o desenvolvimento cognitivo e psicossocial da criança. Em relação aos recursos utilizados para contribuir para o processo de alfabetização, as entrevistadas declararam recorrer a materiais lúdicos, concretos, e aos jogos, possibilitando um ensino significativo, visto que procuraram diversificar e explorar os jogos.

É importante que o docente fique atento ao progresso de seus alunos, a fim de que as atividades lúdicas propostas estejam de acordo com o nível de desenvolvimento e favoreçam novas aprendizagens. Assim, os procedimentos realizados pelas professoras estão em concomitância com este fazer, pois, como diz Souza (2016), no processo de desenvolvimento das atividades, estas devem estar relacionadas com o referencial teórico utilizado pelo professor e com as necessidades específicas de cada estudante.

As entrevistadas afirmam que os jogos contribuem para a alfabetização; é essencial que haja uma organização para essa prática; os critérios de escolha dos jogos vão desde os objetivos que o docente tem em mente para a realização daquela atividade até sua adequação espaço-temporal; é importante que, ao planejar uma aula com a utilização dos jogos, considere-se o nível de alfabetização no qual o aluno se encontra, em consonância com as habilidades e as capacidades que o jogo escolhido possibilitará; a oportunidade de participação e interação entre todos os educandos no momento do jogo é perceptível.

Considerações finais

Ao se alfabetizarem, os alunos com deficiência intelectual poderão desenvolver a habilidade de comunicação através da leitura e da escrita, uma vez que serão capazes de atingir um nível de compreensão importante para aprimorar suas potencialidades, bem como desenvolver sua autonomia. Além disso, poderão experimentar tentativas, trocas, tolerância de erros e assim desenvolver os esquemas de conhecimento para observar, identificar, comparar, classificar, conceituar, relacionar e interferir.

Em relação à pergunta de pesquisa, qual seja, “como um grupo de professores de uma escola pública do município de Uberlândia/MG compreende e emprega os jogos no processo de alfabetização das crianças com deficiência intelectual?”, entendemos que as professoras participantes compreendem que os jogos em sala de aula são um importante aliado para o ensino no processo de alfabetização, por

serem uma ferramenta de apoio e um recurso diferenciado, pois contribuem de maneira relevante para a comunicação oral e a aquisição e o desenvolvimento da escrita e da leitura; permitem aos alunos compreender regras, aceitar limites, elaborar estratégias, raciocinar, concentrar-se, além de promoverem a descoberta do universo ao seu redor, pois os educandos aprendem a relacionar-se e a cooperar com os colegas, o que torna possível uma relação mútua, assim como o estabelecimento de relações com a comunidade escolar.

É importante observar que o jogo pode propiciar a construção de conhecimentos novos, um aprofundamento do que foi trabalhado ou, ainda, a revisão de conceitos já aprendidos, servindo como um momento de avaliação processual pelo professor e de autoavaliação pelo aluno. Além disso, permite ao docente explorar a imaginação dos estudantes com deficiência intelectual nas atividades diárias, desenvolvendo as capacidades cognitivas, como a atenção, a memória e a linguagem.

Vale ressaltar que as contribuições dos jogos para a alfabetização serão tão mais significativa à medida que o professor traga para a sala jogos que possibilitem a criação de estratégias, a comprovação, a justificativa, a argumentação, o espírito crítico; que favoreçam a criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal e a autonomia de discentes e docentes.

Ao adentrar o ambiente escolar, precisamos considerar algumas adversidades do dia a dia do professor que tornam mais complexo o exercício da profissão, como: a superlotação das salas de aula; as relações socioafetivas com os alunos, os pais, os pares; a pouca quantidade ou a escassez de material pedagógico; a ausência de formação continuada para professores regentes voltada para a Educação Inclusiva – exemplos de situações que dificultam aos professores dedicar-se ao compromisso de ensinar de maneira apropriada.

Desenvolver oportunidades para que todos tenham acesso ao ensino é essencial, pois, ao negar a matrícula de um aluno com deficiência ou deixar esse estudante

no fundo da sala de aula, sem o atendimento adequado devido à sua condição, a comunidade escolar está contrariando a Constituição Federal e as legislações que resguardam a inclusão, visto que o acesso à educação, em qualquer nível, é um direito incontestável. A inclusão acontecerá a partir do momento em que as práticas e os modelos de ensino reconheçam e valorizem as diferenças e as especificidades de todos os alunos.

Referências

AAIDD - AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. *Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports* (11th ed). The AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and classification. (2010). Disponível em: <http://www.aaid.org/intellectualdisability/definition>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BORBA, Marcelo de Carvalho; ALMEIDA, Helber Rangel Formiga Leite; GRACIAS, Telma Aparecida de Souza. *Pesquisa e ensino em sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; *et al.* *Manual Didático: Jogos de Alfabetização*. Pernambuco: MEC/UFPE/ CEEL, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*. Secretária de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

BUENO, Elizângela. *Jogos e brincadeiras na educação infantil: ensinando de forma lúdica*. 2010. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

CARNEIRO, Moacir Alves. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

IGNACHEWSKI, Ildamara. O lúdico na formação do educador. In: ROSA, Adriana

(Org.). *Lúdico e alfabetização*. 1. Ed. 2003. 7. reimpressão. Curitiba: Juruá, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Jogos, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

KRAMER, Sonia. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. 1.ed. n2. impressão. São Paulo: Ática, 2002.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

SOUZA, Claudenice Costa de. *Ludicidade: jogos e brincadeiras de matemática para a educação infantil*. Curitiba: Appris, 2016.

TUZZO, Simone Antoniacci; BRAGA, Claudomilson Fernandes. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. *Revista Pesquisa Qualitativa*. São Paulo (SP), v. 4, n. 5, 2016. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/38>. Acesso em: 22 ago. 2020.

Sobre os autores

Abaporang Paes Leme Alberto

Doutorando em Educação pela Universidade de Uberaba. Mestre em Educação, temática fenomenologia e tecnologia. Especialista em Novas Tecnologias para Educação. Licenciado em Computação e graduando em Psicologia UEMG/Ituiutaba. Servidor público na Universidade Federal de Uberlândia; professor de tecnologias; diretor voluntário na Casa dos Velhos Bezerra de Menezes. Temas de interesse: Psicologia, Filosofia, Computação, Novas Tecnologias para Educação, Competência Digital Docente e uso das TDs.

E-mail: a.alberto@ufu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1305-2294>

Adriana Regiane Gonçalves

Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a Educação Básica da UNIUBE. Pós-Graduação Lato sensu em Inspeção Escolar, Supervisão Escolar, Gestão Escolar: supervisão, orientação e inspeção. Pós-graduação em Arteterapia e Educação. Graduada em Pedagogia com Habilitação em Gestão Escolar. Graduada em Pedagogia com Habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério da Educação Infantil. Professora concursada no Município de Uberlândia/MG. Atua como Gestora da Escola Municipal Professor Mário Godoy Castanho. Membro do Grupo de Pesquisa em Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Direito de Aprender (FORDAPP). Integrante da Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão nas escolas de Educação Básica – RECEPE.

E-mail: adrianaregiane01@gmail.com e adrianarg@edu.uniube.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5727-713x>

Adriana Rodrigues

Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos - Ufscar. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE). Pesquisas temáticas envolvendo o processo de ensino-aprendizagem, didática e formação e desenvolvimento profissional de professores, nos diversos níveis e modalidades.

E-mail: adriana.rodrigues@uniube.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5435-394X>

Alicia Civera Cerecedo

Alicia Civera Cerecedo es Pedagoga por la UNAM, maestra y doctora en investigaciones educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y de estudios Avanzados (DIE, Cinvestav), institución en la que actualmente es investigadora titular. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel III. Ha trabajado en la línea de historia de la educación rural, la formación y profesión docente, la política educativa, educación y género, en México e Iberoamérica y procesos de internacionalización de la educación, siglos XX y XXI. En estos temas ha publicado numerosos artículos, capítulos de libro y ha coordinado libros y números de revista. Sus últimos proyectos de investigación han versado sobre la reforma educativa y la evaluación cualitativa de la práctica docente en México, la influencia de los profesores exiliados españoles en la escuela pública en México y los proyectos piloto de educación fundamental de la UNESCO en América Latina. Ha sido investigadora y ha coordinado y fundado varios programas de posgrado en El Colegio Mexiquense y en el DIE, Cinvestav. Ha sido miembro fundador, vicepresidenta y secretaria académica de la Sociedad Mexicana de Historia de la educación, y fundadora y directora de la Revista Mexicana de Historia de la Educación. Forma parte del Comité editorial de varias revistas científicas, entre ellas, de *Paedagogyca Historica* y de la *Revista Brasileira de História da Educação (RBHE)*. Ha participado en los

comités científicos y organizadores de varias conferencias internacionales como el Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación (Cihela) y la International Standing Conference for History of Education (ISCHE). Ha realizado estancias académicas, ha impartido conferencias, cursos y ha dirigido tesis en varias instituciones de educación superior de México, España, Brasil, Chile y Argentina.

E-mail: acivera@cinvestav.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0021-2911>

Andreia Ferreira Sant Ana

Mestranda em Educação pela UNIUBE. Pedagoga pela UEMG desde 2001 e psicopedagoga. Durante 20 anos exerceu a função de professora de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e de gestora escolar na rede particular e pública de Belo Horizonte e Contagem. Participou da elaboração de apostilas para Educação Infantil, ministrou palestras para estudantes do Curso de Magistério. Em 2018 concluiu o curso de graduação em Teologia pela FBMG.

E-mail: andreiasantanaaraxa@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2375-4350>

Angel Deroncele Acosta

Posdoctorado en Psicología Educativa y Psicología Organizacional. Universidad de Almería, España 2018; Universitat de València, España 2019. Grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, PhD. Máster en Ciencias Sociales y Licenciado en Psicología (título de oro) por la Universidad de Oriente, Cuba. Coordinador y miembro de proyectos internacionales de investigación en el área de Psicología y Educación, miembro acreditado de 5 redes de investigación, varios premios y condecoraciones nacionales e internacionales. Profesor de Universidade San Ignacio de Loyola.

E-mail: angel.deroncele@usil.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0413-014X>

Bárbara de Carvalho Ortega

Mestranda no curso de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e bolsista pela CAPES. Graduada em Pedagogia pela UFMS.

E-mail: barbarao.ortega@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7789-2682>

Eldis Roman Cao

Doctor en Ciencias Pedagógicas. Coordinador de la Maestría en Educación. Director General de la Red de Estudios sobre Educación. Director de proyectos de investigación. Ha publicado libros y artículos en revistas de impacto. Miembro de varios consejos científicos y editoriales de revistas académicas. Conferencista y profesor invitado en universidades latinoamericanas.

E-mail: eldis.roman@utm.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8552-7906>

Eloísa Gallegos-Santiago

Dra. en Ciencias de la Educación, Maestría en Docencia y Administración Educativa. Profesora de tiempo completo, Coordinadora de Tutorías de Tronco Común en la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Autónoma de Baja California, Profesora Investigadora en la licenciatura en Ciencias de la Educación. Cuerpo Académico Procesos de Enseñanza Aprendizaje, Consolidado.

E-mail: eloisa.gallegos@uabc.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7176-2991>

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (2016), com estágios nas Faculdades de Ciências da Educação das Universidades de Granada (Espanha) e Coimbra (Portugal). Doutora e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Estágio de doutoramento na Faculdade

de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (Portugal). Professora Titular da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Coordenadora do Programa de Pós-graduação (PPGEdu), Mestrado e Doutorado, para o triênio 2020-2022; desde a criação da Faculdade de Educação (2017), é coordenadora da Comissão Setorial de Pesquisa, Editora Científica do Periódico Intermeio (ISSN 2674-994). Para o desenvolvimento de pesquisas, o aprofundamento de conteúdos e práticas de ensino, a melhoria das interlocuções em extensão, bem como a organização e a qualificação das produções, toma como objetos a História da Educação, o Currículo (História, Políticas, Práticas, Tipos e Níveis), a Escola e Cultura Escolar e os Estudos Comparados (Método). Sócia individual da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED), Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Observatório de Cultura Escolar (OCE), desenvolvendo o Programa de Pesquisa com Textos/Documentos Curriculares. Em retrospectiva, nos biênios 2009-2011 e 2011-2013 coordenou o Programa de Pós-graduação em Educação; no biênio 2011-2012 foi vice-coordenadora do Fórum de Coordenadores de Programa de Pós-graduação em Educação (FORPRED); no período de 2011-2019, foi membro do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (UFMS). Pesquisadora Nível ID do CNPq.

E-mail: fabiany@uol.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7106-690X>

Félix Fernando Goñi Cruz

Doctor en Educación y Máster en Educación por la Universidad “Enrique Guzmán y Valle”, Licenciado en educación en la especialidad de Física-Matemática por la misma universidad. Docente investigador en la Universidad San Ignacio de Loyola, con amplia experiencia en docencia universitaria, vinculada a la Metodología de Investigación Científica, Estadística Aplicada a la Investigación, manejo del Paquete Estadístico SPSS y el Atlas.ti.

E-mail: felix.goni@epg.usil.p

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5982-9858>

Fernanda Telles Márques

Pós-doutorado pelo Programa Avançado de Cultura Contemporânea da UFRJ (2013-2015). Doutorado (2002) e Mestrado (1997) pela UNESP de Araraquara. Cientista social com licenciatura e bacharelado pela UNESP de Marília (1993). É professora da Universidade de Uberaba (UNIUBE). Membro do corpo permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado), foi coordenadora da linha de pesquisa Processos Educacionais e seus Fundamentos (2017-2019) e líder do Grupo de Pesquisa Espaços Plurais da Educação (2013-2017). Coordenou o projeto do programa federal Observatório da Educação - OBEDUC/CAPES (2013-2015) e pesquisas com fomento da FAPEMIG (Edital Universal). Atualmente é membro da Equipe Editorial da Revista Profissão Docente (Uniube) e do Colegiado do PPGE e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação na Diversidade para a Cidadania (GEPEDiCi). Desenvolve pesquisas na área da Antropologia educacional, com ênfase nos temas: educação na diversidade; abordagem interseccional; inclusão social e escolar; violências e educação e livro didático. Na graduação, atua no curso de Medicina, trabalhando com componentes de Educação em saúde e Antropologia da saúde-doença. Foi membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos de Audiovisual, Jornalismo e Publicidade e Propaganda. É membro efetivo da Associação Brasileira de Antropologia (ABA).

E-mail: fernanda.marques@uniube.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5943-3255>

Gercina Santana Novais

Doutora e mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (2005). Especialista em Filosofia e Pesquisa em Educação. Graduada em Licenciatura em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (1982). Graduada em Ciências Biológicas pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ituiutaba (1976). Foi diretora da extensão da Universidade Federal de Uberlândia - UFU no período de 2001 a 2008. Foi professora da Educação Básica de 1987 a 2009. Professora de cursos de graduação de 2011 a 2017. Foi professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade

Federal de Uberlândia. Foi secretária de Educação do Município de Uberlândia (2013-2016). Atualmente é professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a Educação Básica da Universidade de Uberaba – Uniube. É líder do Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas- FORDAPP. Coordenadora da Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica – RECEPE. Tem experiência nas áreas de educação, psicologia e políticas públicas, com ênfase em Psicologia e educação escolar, educação e inclusão social, gestão e produção de resultados educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo e educação; formação docente e práticas pedagógicas; metodologias participativas de trabalho pedagógico; dificuldades de aprendizagem; resultados educacionais, qualidade social da educação e inclusão escolar e social; educação popular; gênero e educação; gênero e violência intrafamiliar.

E-mail: gercinanovais@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7327-8375>

Iara Garcia Pinto

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Possui Pós-graduação Lato Sensu em Metodologias Ativas e TDICS na educação. Licenciada em Computação e em Pedagogia. Atualmente atua como professora na Educação Básica.

E-mail: iaragarcia06@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4285-2776>

Iáskara Sarah Felício

Graduação em Administração pela Universidade Presidente Antônio Carlos, 2012. Atuou como tutora presencial do Instituto Master de Ensino Presidente Antônio Carlos. Atuou como auxiliar administrativo do Instituto Master de Ensino Presidente Antônio Carlos. Experiência em Administração com ênfase em Administração Financeira. Discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a Educação Básica da UNIUBE. Membro do Grupo de Pesquisa em Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas

Pedagógicas (FORDAPP).

E-mail: iaskara.s.felicio@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4384-8143>

Jorge Hideo Yamamoto

Mestrando em Educação - Universidade Federal de Alfenas (Unifal) - (2020 - atual). Pós-Graduando em Direito Social: Trabalho e Previdência - PUC Minas - Poços de Caldas - (2020 - 2022). Graduado em Direito - PUC Minas - Poços de Caldas - (2015-2019). Pesquisador bolsista desde a graduação entre os anos de 2017 e 2018, com pesquisa aprovada pela FAPEMIG no início do ano de 2019 e suspensão. Estudante de pensadores como Platão e Henri Lefebvre.

E-mail: hideoyamam@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4197-0789>

José Eustáquio Romão

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, Brasil; Diretor e Professor no programa de Pós-Graduação (Doutorado e Mestrado Acadêmico) em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove); Secretário Geral do Conselho Mundial dos Institutos Paulo Freire; Diretor Fundador do Instituto Paulo Freire.

E-mail: jer@terra.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9276-0039>

Juliana Ribeiro Quirino

Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba. Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário do Triângulo (2008). Atualmente atua como professora regente na Educação Infantil. Já atuou como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Pré-Escolar, Educação Especial e Alfabetização.

E-mail: julianaprofa@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7131-3862>

Marcos Roberto de Faria

Doutor e mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com Bolsa Sanduíche (CAPES) pelo Departamento de Filosofia da Università Degli Studi di Udine - ITÁLIA (2008-2009). Bacharel e licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Atualmente é Professor Associado, lotado no Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas - MG, atuando como vice-coordenador do Programa de pós-graduação em Educação. É membro da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped), membro da Sociedade Brasileira de História da Educação e membro fundador da Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação e da Sociedade Brasileira de Retórica. E-mail: marcosfaria07@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9104-7626>

María Isabel Ramírez Garzón

Doctora en Educación, Universidad de los Andes. Becaria Fulbright Universidad de Illinois Urbana-Champaign, USA. Magíster y Miembro acreditado de tres redes de investigación educativa internacional. Intereses: educación superior, evaluación e innovación educativa. Licenciada en matemáticas, Universidad Distrital; Coordina Innovación Educativa en el CAE+E de la Pontifícia Universidad Javeriana, Colombia.

E-mail: mariai-ramirezg@javeriana.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0975-6528>

Mariel Michessedett Montes Castillo

Doctora en Formación del Profesorado en la Didáctica y Organización del Curriculum. Maestrías en Formación Docente e Investigación Educativa. Licenciaturas en Enseñanza del Inglés y Psicología. Profesora Investigadora de Tiempo Completo de la Universidad de Sonora; catedrática del Doctorado y Maestría en Ciencias Sociales; Coordinadora del Laboratorio de Educación y Servicios Educativos de la Universidad de Sonora LACSEUS.

E-mail: mariel.montes@unison.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5687-387X>

Orlando Fernández Aquino

Doctor en Ciencias Pedagógicas y Pósdoctor en Educación. Profesor-investigador del Programa de Posgraduación en Educación de la Universidad de Uberaba, Brasil. Líder del GEPIDE/Grupo de Estudios y Pesquisas en Instrucción, Desarrollo y Educación. Coordinador del Núcleo-Brasil de la Red de Estudios sobre Educación.

E-mail: orlando.aquino@uniube.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3784-8908>

Patricia Medina Zuta

Doctora en Psicología de la Educación y Desarrollo Humano en Contextos Multiculturales y máster en mención similar. Universitat de Valencia. Premio extraordinario otorgado por el Consell de Govern de València (España). Magíster en Gestión de la Educación (PUCP). Especialista en Audición, Lenguaje y Aprendizaje (CPAL). Investigadora y formadora en redes internacionales. Secretaria académica (Red de Estudios sobre Educación REED). Comité directivo (Red Kipus Perú).

E-mail: patricia.medina@epg.usil.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6315-9356>

Paulo Sérgio Souza Silva

Mestre em Educação -UNIUBE. Especialista em: Ética e Filosofia Política - UFU; Gestão de Recursos Humanos - UCAM, Gestão do trabalho pedagógico: Orientação, supervisão e inspeção - FTED; Ciências sociais da religião - FTED; Gestão escolar - FUTURA. Licenciado em Filosofia - PUC/MG e Bacharel em Teologia: doutrina católica (UNINTER). É inspetor escolar na Prefeitura de Uberlândia e professor de filosofia no ensino médio na rede estadual de ensino de MG.

E-mail: Paulo.estud@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2429-7067>

Reinaldo Matias Fleuri

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1988). Atualmente é professor e pesquisador da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), professor visitante nacional sênior na Universidade do Estado do Pará (UEPA/CAPES) e coordena a rede de pesquisas “Mover” - Viver em Plenitude: Educação Intercultural e Movimentos Sociais (UFSC/CNPq). Participa do Grupo de Trabalho de Educação Popular da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (GT06/ANPEd) desde 1992. Faz parte do Instituto Paulo Freire. É pesquisador Sênior do CNPq. Toda sua produção se encontra acessível em formato digital em www.mover.ufsc.br.

E-mail: rfleuri@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7372-1429>

Sandra Gonçalves Vilas Bôas

Doutora em Educação Matemática pelo PPGEM- Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP - Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho, campus Rio Claro (2017), a pesquisa buscou investigar “O desenvolvimento do Sentido de Número por meio da Educação Estatística no ciclo de alfabetização”. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2007), a pesquisa buscou investigar de que forma o trabalho com projetos pode contribuir para o Ensino de Estatística e a formação acadêmica e profissional dos alunos. Pós-Graduação Lato Sensu em Matemática Pura e Aplicada (1999) e Estatística Aplicada (2003), ambas pela Universidade Federal de Uberlândia. Possui graduação em Matemática pelo Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba (1985). Atualmente é professora aposentada da Prefeitura Municipal de Uberlândia e Professora titular do Programa de Mestrado Profissional em educação: formação docente para a educação básica da UNIUBE Campus Uberlândia, onde é membro titular do colegiado. Membro integrante

do Grupo de Pesquisa em Educação Estatística, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNESP-Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Rio Claro, e do grupo FORDAPP - FORMAÇÃO DOCENTE, DIREITO DE APRENDER E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em educação: formação docente para educação básica da UNIUBE - Universidade de Uberaba, campus Uberlândia.

E-mail: sandra.vilasboas@uniube.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2162-4635>

Tiago Zanquêta de Souza

Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Mestre em Educação, pela Universidade de Uberaba - Uniube. Especialista em Docência do Ensino Superior e em Gestão Ambiental. Especialista em Docência do Ensino Superior e em Gestão Ambiental. Licenciado em Ciências Biológicas. Professor do Programa de Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a Educação Básica. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos da Universidade de Uberaba. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa “Educação na Diversidade para a Cidadania (GEPEDiCi-PPGE/Uberaba)”. Segundo líder do Grupo de Pesquisa em Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas (FORDAPP-PPGEB/ Uberlândia). Membro do Grupo de Pesquisa em Práticas Sociais e Processos Educativos (PSPE-PPGE/UFSCar). Membro da REDECENTRO – Rede de pesquisadores sobre professores(as) da Região Centro-Oeste/Brasil. Coordenador da Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica – RECEPE. Tem pesquisas na área de educação, atuando nos seguintes temas: processos educativos em práticas sociais, educação ambiental, educação popular, extensão popular e formação de educadoras/es.

E-mail: tiago.zanqueta@uniube.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2690-4177>

Valdelice Rodrigues Dias

Doutoranda em Educação (UNIUBE). Mestre em Ciências da Educação (UNIUBE). Pós-graduada Lato senso em Metodologias (UEPA) e Ciência da Educação Uniube 233 (FAR). Licenciada em Pedagogia (UEPA), História (FTB) e Direito (FESAR). Efetiva no Estado do Pará. Especialista em Educação na SEDUC.

E-mail: alyce.projetos@gmail.com

ORCID. <https://orcid.org/0000-0003-1589-4265>



Pró-Reitoria de Pesquisa,
Pós-Graduação e Extensão
PROPEPE



Pró-Reitoria de
Educação a Distância
PROED



**PRODUÇÃO DE
MATERIAIS DIDÁTICOS**
Uniube



Uniube

*Universidade de Verdade
desde 1947*