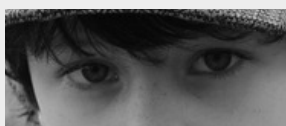
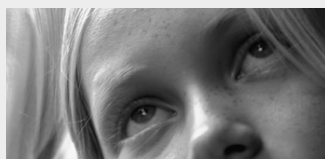
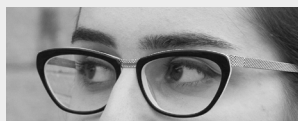
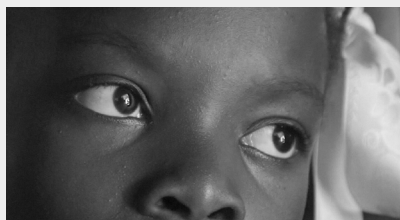
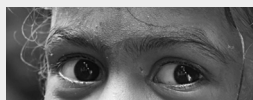
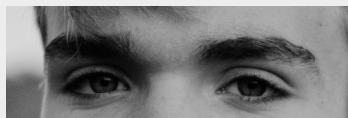
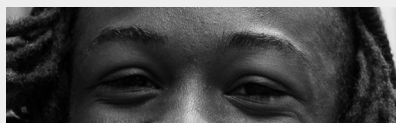
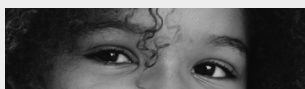
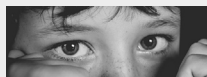


[orgs.]

Antonio Paulo Valim Vega | Daniel Carlos Berisso | Dúlcima Sangalli |  
Elizabeth Martinchuk | Geraldo Antonio da Rosa | José Antunes de Souza Pomiecinski |  
Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli | Maura Emilia Ramos

# Olhares da Educação na América Latina



**Olhares da  
Educação na  
América  
Latina**

## **Fundação Universidade de Caxias do Sul**

*Presidente:*  
Dom José Gislon

### **Universidade de Caxias do Sul**

*Reitor:*  
Gelson Leonardo Rech

*Vice-Reitor:*  
Asdrubal Falavigna

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

*Pró-Reitora de Graduação:*  
Terciane Ângela Luchese

*Pró-Reitora de Inovação e Desenvolvimento Tecnológico:*  
Neide Pessin

*Chefe de Gabinete:*  
Givanildo Garlet

*Coordenadora da EDUCS:*  
Simone Côrte Real Barbieri

### **Conselho Editorial da EDUCS**

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

## **Comitê Editorial**

Alberto Barausse  
*Università degli Studi del Molise/Itália*

Alejandro González-Varas Ibáñez  
*Universidad de Zaragoza/Espanha*

Alexandra Aragão  
*Universidade de Coimbra/Portugal*

Joaquim Pintassilgo  
*Universidade de Lisboa/Portugal*

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

Juan Emmerich  
*Universidad Nacional de La Plata/Argentina*

Ludmilson Abritta Mendes  
*Universidade Federal de Sergipe/Brasil*

Margarita Sgró  
*Universidad Nacional del Centro/Argentina*

Nathália Cristine Viccelli  
*Chalmers University of Technology/Suécia*

Tristan McCowan  
*University of London/Inglaterra*



[orgs.]

Antonio Paulo Valim Vega | Daniel Carlos Berisso | Dúlcima Sangalli |  
Elizabeth Martinchuk | Geraldo Antonio da Rosa | José Antunes de Souza Pomiecinski |  
Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli | Maura Emilia Ramos

# Olhares da Educação na América Latina



© dos organizadores

1ª edição: 2024

Preparação de texto: Laura Deves Alves

Leitura de prova: Maria Teresa Echevengú Maldonado

Editoração: Ana Carolina Marques Ramos

Capa: Ana Carolina Marques Ramos

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

045 Olhares da educação na América Latina [recurso eletrônico] / org. Antonio Paulo Valim Vega ... [et al.]. – Caxias do Sul, RS : Educs, 2024.  
Dados eletrônicos (1 arquivo)

Vários organizadores e autores.

Modo de acesso: World Wide Web.

Textos em português e espanhol.

Trabalhos apresentados na III Jornada Internacional de Pós-Graduação em Educação Brasil-Argentina: um olhar latino-americano da filosofia da educação na contemporaneidade

DOI: 10.18226/9786558073550

ISBN 978-65-5807-355-0

1. Educação - Filosofia - América Latina. 2. Educação - América Latina.  
3. Sociologia educacional. 4. Professores - Formação. I. Vega, Antonio Paulo Valim.

CDU 2. ed.: 37.013.73(7/8=134)

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação – Filosofia – América Latina	37.013.73(7/8=134)
2. Educação – América Latina	37(7/8=134)
3. Sociologia educacional	37.013.78
4. Professores – Formação	37.011.3-051

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

Direitos reservados a:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul  
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul  
– RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197

Home Page: [www.ucs.br](http://www.ucs.br) – E-mail: [educs@ucs.br](mailto:educs@ucs.br)



# Sumário

<b>Prefácio</b>	<b>9</b>
<i>Joanne Cristina Pedro</i>	
<b>Apresentação</b>	<b>14</b>
<i>Antonio Paulo Valim Vega</i> <i>Geraldo Antonio da Rosa</i>	
<b>PARTE I: Olhares ético-políticos na educação</b>	
<b>La perspectiva de la donación en la construcción ético-política de una idea de enseñanza</b>	<b>19</b>
<i>Andrea Ruth Novick</i>	
<b>Invisíveis da constituição docente no programa de residência pedagógica</b>	<b>22</b>
<i>Cristiane Backes Welter</i>	
<b>Transmisión educativa y misión política</b>	<b>31</b>
<i>Daniel Berisso</i>	
<b>Um olhar latino-americano sobre a educação na contemporaneidade</b>	<b>43</b>
<i>Débora Borges Thomas</i>	
<b>¿Cuál es el destino de nuestras democracias?</b>	<b>53</b>
<i>Miguel Andrés Brenner</i>	
<b>Sobre la urgencia de la ecocrítica: Su potencial pedagógico-político</b>	<b>61</b>
<i>Pablo Cosentino</i>	

## **PARTE II: Olhares sobre práticas educativas e formação docente**

**Motivações e intersubjetividades para a sustentabilidade da vida: Paulo Freire e As Cartas Pedagógicas** **69**

*Antonio Paulo Valim Vega*

**Problemáticas actuales y futuras de la propuesta formativa “Especialización en Docencia Universitaria”** **82**

*Elizabeth Martinchuk*

**Espiritualidade enquanto jornada para a transcendência: possíveis perspectivas para a formação docente na América Latina** **97**

*José Antunes de Souza Pomiecinski*

*Geraldo Antonio Rosa*

**Conselho de Classe nas práticas ordinárias da escola: um sobrevoos sobre a produção do conhecimento na área da educação** **105**

*Lilian Carla Molon*

*Nilda Stecanela*

**Formar docentes: desde la experiencia, la existencia y la emancipación** **117**

*Maura E. Ramos*

**Educação permanente em saúde: espaço de participação e formação de profissionais da saúde** **126**

*Dra. Nanci da Silva Teixeira Junqueira*

*Dr. Geraldo Antonio da Rosa*

*Dra. Nilva Lúcia Rech Stedile*

**El cuidado como mandato y compromiso ético-político sobre el rol docente** **137**

*Natalia Vozzi*

**O processamento cognitivo da leitura na cultura digital** 156  
*Raquiani Francieli Odorcick*  
*Carina Maria Melchior Niederauer*

### **PARTE III: Olhares para a educação na diferença**

**Educación y alteridad: Una perspectiva ética** 167  
*Andrés Ramírez*

**Cuerpos periféricos e insurrectos: algunas reflexiones sobre subjetividades y gobernanza** 174  
*Iván Ariel Fresia*

**Educação das relações étnico-raciais: uma possibilidade da educação brasileira para a construção de uma sociedade antirracista, democrática e mais humana** 180  
*Joelma Couto Rosa*

**Projeto de extensão Origens, Histórias e Trajetórias LGBTQIA+: percepção de estudantes bolsistas e a relação com o pensamento de Paulo Freire** 187  
*Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli*

**A lógica neoliberal, racismo e educação** 198  
*Maria Zilda de O. Valim*

**Quando a vida transcende a morte: Construções de imagens e referenciais de gênero em breves reflexões sobre a obra Antígona de Sófocles** 208  
*Natália Eilert Barella*  
*Eliana Rela*

**Da leitura do mundo à leitura da palavra** 216  
*Querubina Aurélio Bezerra*

**Racismo algorítmico** 223  
*Walter Gómez*



## **PARTE IV: Olhares para a decolonialidade**

**Pré-escola em tempo integral: entre a sociologia da infância e a filosofia da libertação** 229

*Dejair da Rosa Bento*

**A mediação literária como prática decolonial** 237

*Dúlcima Sangalli*

*Lívia Berro Mezacasa*

**Ética da libertação para uma pedagogia decolonial** 248

*Erison Teixeira Emer*

**Filosofía de la Educación y la memoria de nuestros pies en las escuelas** 255

*Gabriel Pranich*

**La potencia de la Filosofía de la Educación desde la perspectiva Decolonial en la formación de licenciadas en Educación Física: el caso de los cuerpos no hegemónicos-decoloniales** 264

*Gloria Zelaya*

**Educação para a cidadania global: um olhar a partir das epistemologias do sul** 274

*Thainá Cristina Guedes*

*Carolina Schenatto da Rosa*

**Autores e Organizadores – Argentina** 284

**Autores e Organizadores – Brasil** 288

**Posfácio** 296

*Dra. Simone Côte Real Barbieri*

# Prefácio

Por isso vivemos aqui, orgulhosos de  
nossa América, para servi-la e honrá-la.  
Não vivemos como futuros servos nem  
como aldeões deslumbrados, e sim  
com a determinação e a capacidade  
de contribuir para que seja estimada  
por seus méritos, e para que seja  
respeitada por seus sacrifícios [...].  
[José Martí]

Recebi, com muito afeto, o convite para prefaciar esta obra que reúne os artigos dos trabalhos apresentados na III Jornada Internacional de Pós-Graduação em Educação: Brasil – Argentina, a qual teve como tema “Um olhar latino-americano da Filosofia da Educação na Contemporaneidade”.

Laçando um olhar atento aos 28 trabalhos apresentados, sendo 12 argentinos e 16 brasileiros, as memórias afetivas de egressa da UCS e de entusiasta das epistemologias contra hegemônicas, que muito se materializam no contexto latino-americano, integraram uma leitura crítica e sensível das pesquisas que compõem um grande mosaico de proposições diversas e comprometidas com a produção do conhecimento na área da Educação.

Um vasto campo de temáticas compõe este mosaico de pesquisas/escritas, apresentadas, debatidas dialogicamente, que vão desde a Formação Docente, Educação em Saúde, Práticas Educativas, Participação Cidadã, Pedagogias Feministas, dentre outras, nos quais podemos observar claramente pressupostos éticos e políticos que afirmam uma Educação latino-americana, diversa, amparada em epistemologias decoloniais, situada historicamente e antirracista.

Observamos também que tais pressupostos estão claramente posicionados e que se reafirmam, como um fio condutor, ao se colocarem no tensionamento e no enfrentamento dos efeitos epistêmicos do colonialismo, dentre eles, o julgamento ao qual os sujeitos conquistados são submetidos por seus conquistadores (ou invasores?).

Ações como essa, que integram povos irmãos, se perfazem como uma importante contribuição ao estímulo desse enfrentamento e do avanço em relação às “velhas formas de pensar” amparadas em paradigmas eurocêntricos.

O conceito de colonialidade de poder dá margem à compreensão de como os colonizados não somente foram submetidos a uma profunda exploração de todos os seus recursos, mas também a uma hegemonia de sistemas de conhecimento eurocêntricos. Uma Educação que reflita sobre essa colonialidade torna-se cada vez mais necessária como disparadora de reflexões que considerem epistemologias mais abrangentes, para além do projeto da Modernidade<sup>1</sup>.

Da mesma forma, movimentar as discussões a partir das lentes da perspectiva latino-americana da Filosofia da Educação, semeia novos campos para fortalecer a concepção de Educação, inserida em um processo global de produção de existência humana, enquanto prática social emancipatória, determinada materialmente, levando em conta, ainda, o horizonte da superação efetiva das estruturas opressoras históricas.

Educação que se forja, ancorada em uma concepção de realidade que respeite as diversidades, as culturas, o gênero e as relações de poder implicadas no processo de construção de conhecimento, como Fals Borda (2007) descreve, integrando ao mesmo tempo subversão e amorosidade. Subversiva posto que objetiva uma mudança estrutural na cultura dominante, regida pelo horizonte da utopia, e, amorosa porque não se mina em estruturas genocidas, patriarcais e escravocratas, somente guiando-se por sentimentos utilitaristas e funcionamentos autoritários.

A herança da violenta colonização não se dá apenas mediante imposições político-econômicas, mas também, mediante o desconhecimento, a desqualificação e o silenciamento, quando não a destruição, de povos originários. No enfrentamento desta herança,

---

<sup>1</sup> Paludo (2005) afirma que este projeto, começa a constituir-se no século XIV, na Europa, consolidando-se no século XIX sendo representativo da hegemonia de uma nova ordem que se propaga pelo mundo. Nessa nova ordem, em linhas gerais, o Estado consolida o modo capitalista de produção e uma ideologia que o sustenta, assumindo um papel coercitivo e burocrático, havendo níveis profundos de desigualdade de acessos por parte da população aos direitos fundamentais e à participação política (ainda assim, os avanços democráticos ocorreram no espaço da sociedade civil, mesmo que essa democracia não seja, de fato, para todos).

abarcam a dimensão sentipensante<sup>2</sup> da Educação dialoga diretamente com as epistemologias decoloniais, à medida que se relaciona com a construção de um sujeito que concilia racionalidade e emoções, e avançam para além do projeto da Modernidade.

Fals Borda (2009) ao abordar as revoluções na América Latina e seu caráter inacabado, traz essa condição como um dilema ontológico que carece de uma transformação social profunda. Fato é que as significativas mudanças realizadas nesse contexto, pelas gerações passadas, foram importantes, mas a relevância de conectar ações que nos levem a indícios de uma identidade latino-americana permanece como um desafio estrutural com o qual a Filosofia da Educação pode contribuir.

Ainda dentro da perspectiva de enfrentamento dos paradigmas eurocêntricos, incluindo o Projeto da Modernidade, a produção político pedagógica de José Martí figura como tática de resistência no sentido de construção de uma educação emancipadora e libertadora, que possibilite aos sujeitos invisibilizados das classes oprimidas, descobrirem um caminho coletivo que a conduza ao desenvolvimento social e econômico tendo em vista a transformação social e a emancipação dos povos de nossa América.

Martí (2001), posicionando-se em defesa de uma América Latina coesa, fez oposição a visão estadunidense acerca da história dos países hispano-americanos circunscrita à violência, ignorância e barbárie, característica dos “povos não-civilizados”. Contrapondo-se à falsa dicotomia “barbárie e civilização”, repudiava qualquer prerrogativa de superioridade ou inferioridade racial entre os povos, ao afirmar o valor das perspectivas culturais autóctones.

Defende, ainda, a especificidade da América mestiça constituída por descendentes europeus, índios e africanos, refutando as teorias ligadas ao racismo científico e a europeização, afirmando que “não há batalha entre a civilização e a barbárie, e sim entre a falsa erudição e a natureza” (Martí, 2001, p. 16).

---

<sup>2</sup> Termo criado pelo sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, e apresentado por Neto (2018) apostando na possibilidade de um outro perfil de educador, investigador, militante e intelectual em contraposição à atitude fria e supostamente neutra do cientista positivista, tradicional e eurocêntrico. O sujeito sentipensante seria aquele que concilia racionalidade e emoções, ou, ainda, cabeça e coração, no enfrentamento dos obstáculos da vida, buscando trilhá-la pelo “caminho bom”.

Desse modo, todo processo de decolonização que se vislumbra, abrindo possibilidades de ascensão cultural para os povos subalternos, para os marginalizados e para os excluídos, exige sumariamente o reconhecimento e o respeito da dignidade dos indivíduos, reconhecendo e respeitando suas raízes. A perda da identidade do colonizado, advinda da alienação imputada pelo colonizador, reflete uma lógica de dominação forjada não só no genocídio físico e cultural, como no epistemológico também.

Severino (2021) defende que a Filosofia da Educação na América Latina precisa ser pensada e praticada sob uma chave decolonial, configurando-se como modalidade de etno-conhecimento e de interculturalidade, únicos caminhos viáveis para a compreensão da educação como mediadora efetiva da implementação de um projeto antropológico emancipador.

Interculturalidade, de acordo com Severino (2021) configura-se como uma premissa de todo diálogo entre os humanos. E por interculturalidade, compreende-se a postura de intercâmbio entre culturas diferentes, intercâmbio que se caracterize por uma efetiva interação e convivialidade entre elas, sempre tramada pelo reconhecimento e respeito mútuos, sem hierarquizações e hegemonia de umas sobre as outras.

Isto posto e conectados a esta trama de enfrentamentos e avanços epistemológicos entendemos que jornadas voltadas a produção de conhecimento, aglutinadoras de diálogos, reflexões e trabalhos com os que se seguem, são fundamentais para a multiplicação e difusão deste debate tão caro àqueles e àquelas que, no contexto da área da Educação, buscam a afirmação de uma identidade latino-americana e o avanço para uma realidade social que supere as marcas da violência estrutural de permeia nossa história como povo. Negar e/ou superar, contraditoriamente algumas tradições filosóficas, de acordo com Severino (2001) é também anunciar e construir novas filosofias como aporte de novos mundos possíveis.

*Joanne Cristina Pedro*  
Maio, 2024.

## Referências

FALS BORDA, Orlando. *Socialismo raizal e el ordenamento territorial*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo, 2007.

FALS BORDA, Orlando. Las revoluciones inconclusas em América Latina. *In: FALS BORBA, Orlando. Una sociología sentipensante para América Latina*. Compilador Victor Manuel Moncayo. Bogotá: Siglo del Hombre, 2009. p. 395-418.

MARTÍ, José. *Nossa América*. Havana: Centro de Estudios Martianos, 2001. p. 15-23. (Obras Completas; v. 6).

NETO, João Colares da Mota. Por uma pedagogia decolonial na América Latina: Convergências entre a educação popular e a investigação-ação participativa. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 84, jul. 2018.

PALUDO, Conceição. Educação Popular e Movimentos Sociais. *In: 8 Seminário Internacional de educação – Ed., cultura e trabalho: possibilidades e desafios da inclusão social*, 2005, Novo Hamburgo. *Anais [...]*. Novo Hamburgo-RS: Feevale editora, 2005. p. 61-72.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Pensando a educação em chave decolonial: por uma virada epistêmica da filosofia da educação na América Latina. *In: 5º Congresso Latino-americano de Filosofia da educação*, 2021, Bogotá/Colômbia. *Anais [...]*. Bogotá-Colômbia. 2021.

# Apresentação

## III Jornada Internacional de Pós-Graduação em Educação Brasil-Argentina: um olhar latino-americano da Filosofia da Educação na contemporaneidade<sup>3</sup>

*Antonio Paulo Valim Vega  
Geraldo Antonio da Rosa*

A III JIBA, promovida pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU-UCS), pela *Universidad Nacional Tres de Febrero* (UNTREF) de Buenos Aires e pelo *Instituto de Investigaciones en la Carrera de la Educación de la Universidad* de Buenos Aires, foi organizada e coordenada pelo professor Dr. Geraldo Antonio da Rosa, nos dias 11 e 12 de outubro de 2023. No total, foram seis rodadas relevantes de apresentação e de debate, em que se discutiu o pensamento latino-americano da Filosofia de Educação, a partir de ideias partilhadas em artigos completos, escritos pelos participantes do evento.

Docentes, estudantes e pesquisadores dos programas de Pós-graduação das três universidades foram provocados a escreverem sobre a temática “Um olhar latino-americano sobre a filosofia da educação na contemporaneidade”. Para tanto, foram produzidos vinte e oito trabalhos cujos resumos estão publicados em um Caderno de Resumos e podem ser acessados no link: <https://editoranaraiz.wordpress.com/>. Nos debates da Jornada Internacional, discutiram-se questões ético-políticas da educação, questionou-se sobre o que está ausente e presente na pedagogia, buscando compreensões e razões de educação, em pressupostos indissociavelmente éticos, nos discursos pedagógicos e filosóficos em voga.

Entre os tópicos que circundaram o tema do evento, as discussões voltaram-se à categoria do ensino cujos encontros e desencontros foram relacionados à macropolítica da prática institucional, enten-

<sup>3</sup> Texto revisado e ampliado, originalmente publicado no Boletim PPGEDU – UCS, Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado e Doutorado da Universidade de Caxias do Sul, Edição Verão/2023.

didática como gestão. Nesse âmbito, foram manifestadas críticas às práticas e às concepções ideológicas neoconservadoras e defensoras da neutralidade da educação. Noutra perspectiva, a reflexão sobre como fortalecer o ensino e a prática docente apontou que os docentes devem reconhecer atitudes, sentimentos e capacidades em relação a si mesmos e em relação aos outros, questionando permanentemente como ensinar e como promover coragem, humildade, amor, tolerância e como desenvolver o pensamento crítico-social e político-educativo em contextos de desigualdade e de injustiça social.

A problemática da formação de professores foi largamente debatida, pensando nos espaços formativos e na necessidade de intercâmbios institucionais, denunciando não só ausências de diálogo nesses contextos, mas também avanços nas disciplinas de formação docente. O processo de formação do professor, no desenvolvimento de si mesmo, na compreensão da espiritualidade e da satisfação pessoal e profissional, implica permanentes formas de desenvolvimento da pessoa. Entretanto, o imaginário social e as regulamentações postulam perfis associados à profissão docente, em âmbito tanto acadêmico quanto moral, conduzindo discussões sobre a história do trabalho docente. O fazer na educação, em contextos de turbulências conceituais, sociais e culturais, é questionado quanto às formas de construção e de realização educacional, justamente por visar ao desenvolvimento sustentável.

Ampliando o debate para além da formação docente, discutiu-se a educação permanente como política pública para orientar a capacitação profissional em serviços de saúde, pensando em como essa proposta contribui para os processos de consolidação hospitalar, à medida que desenvolve habilidades e capacidades profissionais no cuidado em saúde, em nível internacional. Além dessa temática, houve trabalhos sobre a investigação do ensino de Filosofia em diversos espaços escolares e a contribuição das pedagogias feministas nas experiências educativas dos jovens.

Na esteira de uma filosofia e pedagogia da diferença, houve também estudos questionando a universalidade da ciência, da economia e dos discursos hegemônicos nas políticas neoliberais, mascaradas de democracia e de progresso, o que requer descolonizar as novas tecnologias de informação e comunicação para transformar e libertar. Contudo, a ética da libertação e a pedagogia decolonial são



colocadas em confronto, visto que esta última procura aproximar as concepções e relações em que se encontra o movimento decolonial, entendido como ação em movimento. Entretanto, agregou-se ao debate filosófico da educação a questão da memória, por meio da metáfora “nossos pés nas escolas”.

Assim, a conexão das temáticas foi produzindo ecos sobre a filosofia da educação e a perspectiva decolonial, em que se incluiu o debate sobre a formação de licenciados em educação física, como elemento alternativo, isto é, um espaço de resistência e de libertação do corpo, como elemento capaz de denunciar as práticas coloniais e colonizadoras. A lógica neoliberal, o racismo e a educação estabeleceram diálogos reflexivos entre autores clássicos da Filosofia, da Literatura negra e da Pedagogia, anunciando que a compreensão de diferentes caminhos e campos científicos ajuda no entendimento da vida, servindo de alerta para que se busque uma educação étnico-racial, como política de estado, no combate ao racismo e à intolerância em prol de uma sociedade mais humana, antirracista e democrática.

Em outra perspectiva, discutiram-se também os seguintes temas: a) a proposta de pré-escola em tempo integral, articulada às práticas pedagógicas cotidianas, realizadas em uma escola de ensino fundamental; b) o programa de Residência Pedagógica (MEC – CAPES – UCS), como campo de vivência ao licenciado, mediado pela interação entre o ensino universitário, a pesquisa acadêmica e a prática de docência nas escolas de educação básica brasileira, fazendo uma análise das regulamentações e práticas realizadas pela UCS, em dois processos, nos anos 2020 e 2022; c) a percepção de estudantes bolsistas de ensino médio e superior, do *campus* Caxias do Sul e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Sul (IFRS), sobre o projeto de extensão Origens, Histórias e Trajetórias de LGBTQIA+, um olhar para si; d) o campo de pesquisa e as práticas avaliativas da escola, visando ao conselho de classe, como prática ordinária da escola, por meio do qual o estado da arte poderá ser buscado.

Outros temas de estudo, como o imaginário, hermenêutica, relações sociais e de gênero, na obra grega *Antígona*, de Sófocles (497-406 a.C.), foram apresentados na jornada e entrelaçam a análise e o debate numa visão moderna e mitológica, evocando teorias alternativas para problemáticas atuais. Além desses, numa proposta

filosófico-pedagógica, são resgatados elementos dos estudos freirianos para estabelecimento de um diálogo com a história de vida do próprio Freire, como em *A carta pedagógica*, uma contribuição didático-pedagógica para a ação de escrever, destacando elementos textuais do gênero *carta*, em que figuram a leitura de mundo e a leitura da palavra, como processo de alfabetização em distintos níveis de ensino.

Nesses termos, o diálogo e a literatura foram debatidos como estratégias de uma pedagogia decolonial, combinando escuta e fala, para a mediação na leitura de textos literários. A literatura foi abordada como um produto construído pelo ser humano e como instrumento de arte e estética, capaz de educar e ensinar. Na esteira da comunicação, foram apresentados estudos acerca das diferenças de processamento cognitivo em atividades de leitura, com base em materiais impressos e em ambientes digitais. Discutiram-se aspectos cognitivos da leitura, a influência das funções da memória para a compreensão leitora e as diferenças no processamento cognitivo em ambientes digitais.

Enfim, com esta breve revisão dos trabalhos apresentados, pode-se dizer que as discussões trataram sobre questões filosófico-pedagógicas e, mesmo que os estudos revelassem tópicos distintos, estavam conectados à proposta do evento e ao contexto social-econômico e político-cultural do atual momento histórico. De acordo com essas temáticas, encaminharam-se debates e indagações sobre uma possível ecocrítica latino-americana quanto ao pensamento pedagógico, filosófico e político da educação.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Os artigos em idioma português já estão publicados na Revista *GepesVida* (v. 10, n. 24, 2024) e têm a devida autorização para divulgação nesta publicação. Disponível em: <https://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/issue/view/35>.

# **PARTE I**

## **Olhares ético-políticos na educação**

# La perspectiva de la donación en la construcción ético-política de una idea de enseñanza

*Andrea Ruth Novick*

El presente texto proviene del proceso de elaboración de mi tesis de maestría, en la cual propongo un entramado entre filosofía de la educación y didáctica. En la misma indago sobre la presencia o ausencia de la perspectiva de la donación en la prácticas de enseñanza.

Esta presentación se organiza en torno a tres ejes que desarrollo en la tesis: enseñanza como donación, transmisión de la herencia y transposición didáctica como traducción intercultural.

Para ello, conviene establecer que el primer acercamiento a la noción de don proviene de la década de 1920 a partir de estudios del antropólogo Marcel Mauss, quien refiere al don como un intercambio simbólico que tiene como principal atributo la obligación de devolver de algún modo lo recibido. Se trata, en términos del autor, de una economía del don que se vincula básicamente con la demostración de poder entre coterráneos y con aspectos religiosos y morales, se podría decir, con la cultura de los grupos tribales polinesios por él estudiados.

Jacques Derrida (1995) propone romper el círculo económico del dar que obliga al otrx a devolver, esto no debe ser así por una cuestión de justicia, ya que se dona aquello que a su vez nos fue dado. El don, entonces, es transgeneracional y, por lo tanto, es transmisión de la herencia. Para entender mejor esto, tenemos que partir de pensar en la donación como una cuestión de hospitalidad, de acogida y de libertad, porque no pone a nadie en deuda.

Entonces, enseñar desde esta premisa implica una toma de posición respecto de la otra persona como un ser irreductible a mismidad alguna. De este modo la transmisión en la clase se torna transmisión de la herencia, posibilitando, siguiendo a Hassoun

(1996), que cada ser humano pueda hacer su propia reelaboración de lo dado. O, pensando con Derrida (1983), que cada ser humano pueda serle infiel a su herencia, entendiendo que el reconocimiento de errores o contradicciones no implica aniquilar una idea, sino avanzar en su construcción. A enseñar desde este foco, exactamente, yo le llamo “enseñanza como donación”, y lo considero un acto de amor, en el cual el objeto a donar es conocimiento, entendiendo que la persona heredera “no es solamente alguien que recibe, es alguien que escoge, y que se pone a prueba decidiendo” (Derrida, 1983:16).

No tengo dudas de que la inclusión de la perspectiva de la donación en el campo disciplinar de la didáctica, puede contribuir a desarrollar durante la formación docente un posicionamiento responsable ante los otros. Se trata de la construcción de una intención éticopolítica de la idea de enseñanza, la cual constituye la especificidad del trabajo docente.

Creo también que la enseñanza así concebida necesita como correlato principal la reflexión profunda sobre los procesos de transposición didáctica que indefectiblemente se producen cuando enseñamos, comprendiendo nuestra enseñanza como la versión que cada docente puede lograr acorde al momento privado de su propio proceso de elaboración. Versiones que compondrán nada más ni nada menos que la herencia de otros, y que ofrecen a cada docente la posibilidad de no ser guardianes de las formas hegemónicas del conocimiento. Versiones entendidas como un esfuerzo de traducción (Berisso, 2015), es decir, ya no solo como la predisposición a, si no muy especialmente, desde la necesidad de, compartir lenguajes.

Un último aspecto que quiero mencionar es esa especial situación del dar derridiano que es el “dar lo que no se tiene”. Esta expresión, tomada desde varias corrientes del psicoanálisis a partir de la década de 1960, es instituida por Jacques Lacan aludiendo a la necesidad de amor como el reconocimiento de una carencia y su búsqueda en un otro. Desde la filosofía, Jacques Derrida (1995) recupera la idea de “dar lo que no se tiene” vinculando la misma al tiempo de cada persona: a aquel tiempo que se da y se agota, transformándose en algo que no se tiene pero que se continúa dando por amor, existiendo aparentemente distintos niveles de conciencia respecto de este fenómeno, tanto por parte del dador como de quien recibe.

La comprensión de esta cuestión es tan compleja como necesaria de ser advertida por parte de quienes enseñan, porque la idea de carencia es de por sí inquietante y lleva a la pregunta de qué es lo que no tenemos cuando damos clase. Obviamente, muchas pueden ser las respuestas, pero me interesa aquí aquella que se vincula a la intención ético política que he mencionado. Me refiero a advertir que aquello importante que no se tiene es el acontecimiento. Ese momento imprevisto, disruptivo, “estallido de sentido” (Bárcena.2005:18) que es portado, producido por alguien, en ese espacio en que docente y estudiantes, mediados ambos por los contenidos, protagonizan el devenir de la clase. Ese momento, yo creo, es el que potencia la construcción de conocimiento colectivo.

Asumir la enseñanza con esta mirada respecto de la otra persona – esa que circunstancialmente pasa por nuestras vidas como estudiante –, es de por sí un posicionamiento ético y político. Se trata, siguiendo a Berisso (2018:24) de un dar o un “brindarse propiamente educativo”.

## Bibliografía

Berisso, D. (2015). *¿Qué clase de dar es el dar clase? Alteridad, donación y contextualidad*. Buenos Aires: Antropofagia.

Berisso, D. (2017). Filosofía y educación; entre afectos y apatías. En Cervini, R., Berisso, D., Pascual, L., Gómez, S., Juarrós, F., Porro, S., Levy, E. (2017). *El fracaso escolar. Diferentes perspectivas disciplinarias*. Bernal: Secretaría de Posgrado, Universidad Nacional de Quilmes Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/724>.

Derrida, J. (1995). *Dar (el) tiempo. La moneda falsa*. Barcelona: Paidós.

Roudinesco, E., Derrida, J. (2009). *Y mañana, qué...* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2. ed.

# Invisíveis da constituição docente no programa de residência pedagógica

*Cristiane Backes Welter<sup>5</sup>*

## Introdução

A prescrição do invisível na legislação educacional brasileira parece, num primeiro momento, algo imponderável ou leviano. Ocorre que a legislação brasileira normatiza processos, fatos e pessoas, invisibilizando aqueles cujos resultados ou situação institucional situam-se abaixo da linha de corte, conforme os critérios estabelecidos como válidos tendo em vista a metodologia quantitativa empregada.

O objetivo deste artigo é sinalizar essas marcas de invisibilidade da constituição docente dentro das regulamentações que promulgam o Programa de Residência Pedagógica (RP) e dentro das práticas formativas desenvolvidas junto à estudantes da graduação na Universidade de Caxias do Sul – UCS.

O RP é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores no Brasil e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Nesse contexto de formação docente, a UCS participou de dois editais, a saber: Edital 001/2020 e Edital 023/2022; organizando um Projeto Institucional que visava a implementação deste Programa por meio de dois subprojetos: uma na área de Alfabetização e outro na área de Educação Física. Para isso era preciso contar com o apoio de diferentes agências formadoras; eram elas: escolas-campo e secretarias de educação municipal e estadual; além de licenciandos (chamados no edital de residentes); professores das escolas de educação básicas conveniadas (chamados de preceptores); e os professores universitários (chamados de coordenadores de núcleo).

<sup>5</sup> Doutora em Educação, Universidade de Caxias do Sul – UCS.

Consideramos que o RP criou um espaço de valorização da docência na UCS, pois privilegiou a articulação o exercício da práxis junto a formação em andamento do licenciando, funcionando como laboratório de vivência e análise do funcionamento das diferentes concepções pedagógicas. Ainda assim, muitos aspectos da constituição docente tornaram-se desafios que invisibilizam parte dessa mesma identidade que estava sendo forjada. Para isso, utilizou-se o olhar científico, construído a partir da abordagem do ciclo de políticas, proposta por Stephen J. Ball (1992; 1994; 2014). O referencial teórico também busca ancoragem no conceito de educação para a cidadania global crítica de Carlos Alberto Torres (2023), especialmente da compreensão de conexões globais que expressam um compromisso com o bem comum.

A legalização do invisível também envolve a regulamentação em editais governamentais que prescrevem quais as áreas prioritárias na formação de professores e distinguem atores e instituições e, por outro lado, invisibilizar pessoas e particularidades de algumas escolas. Por isso, é necessário deter o olhar para esse aspecto, uma vez que ele, para além dos pressupostos históricos, conjugam as redes discursivas, registradas e simbólicas, que forjam um lugar da constituição do ser docente em formação.

Organizamos o artigo, num primeiro momento, identificando regras e normas sobre a formação de professores expressas nos editais publicados pela CAPES: Edital 001/2020 e Edital 023/2022 e como elas contribuem para a construção de uma cidadania global Crítica, a partir do olhar de Torres (2023). Já num segundo momento, analisamos as práticas realizadas pelos licenciandos em Pedagogia da UCS nas escolas-campo, parceiras do RP, a partir do ciclo de políticas proposto por Ball (2014). Finalizamos quando sinalizamos aspectos sobre a constituição docente nos quais é possível identificar que muitos aspectos invisibilizados nesse processo junto ao programa RP.

## **Editais RP Números 001/2020 e 023/2022: do contexto de produção do texto legal ao contexto da prática**

Ao enviar um projeto institucional ao Edital 001/2020 da CAPES, a UCS contava com a oferta de dezesseis licenciaturas, sendo



a universidade comunitária do Estado do Rio Grande do Sul com o maior número de licenciaturas com ofertas em andamento naquele momento. Ainda assim o edital 001/2020 da CAPES exigia que cada projeto institucional iniciasse a suas atividades com, no mínimo, dois núcleos constituídos em áreas diferentes, sendo que uma delas deveria ser um tema prioritário para o programa RP. Optou-se pela temática da alfabetização, considerando que naquele momento histórico o então Governo Bolsonaro havia publicado o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) e promulgado a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em todo o território nacional. A área prioritária permitia maior pontuação e, conseqüentemente, maior probabilidade de aprovação do referido projeto institucional.

Outro regramento exigido pela normatização prevista no Edital 001/2020 da CAPES era a quantidade mínima de licenciandos participantes. Isso exigiu da UCS a priorização de cursos com um quantitativo maior de estudantes matriculados, evitando a perda de recursos ou inviabilização do projeto como um todo. Esse quantitativo era representado por: seis escolas parceiras; 48 residentes com bolsa CAPES, seis preceptores com bolsa CAPES; dois docentes coordenadores de núcleo com bolsa CAPES e um coordenador institucional com bolsa CAPES. Dessa forma, foram realizadas discussões com os Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) dos Cursos de Licenciatura da UCS e definiu-se que a participação como sub-projeto seriam dos cursos de Pedagogia (com a temática prioritária de Alfabetização) e de Educação Física (devido ao número de alunos matriculados e potencialmente bolsistas residentes).

Ainda regulamentando a prática docente proposta nesse processo formativo, o edital n. 001/2020 da CAPES exigia que as atividades do RP fossem organizadas em uma estrutura muito rígida que compreendia três módulos de 138 horas, que totalizam 414 horas e são distribuídos da seguinte forma: (a) Preparação da Equipe (36h por módulo): Curso de formação de preceptores e de residentes; estudo e discussões sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino (20h por módulo); Preparação do residente para participação no programa: familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola (16h por módulo); (b) Atividades de formação do Residente com acompanhamento pedagógico por Docentes Orientadores (87h por módulo): Diagnóstico

da realidade escolar, mediante observação semi-estruturada em sala de aula (35h por módulo); Elaboração de plano de aula (12h por módulo); Regência com acompanhamento do preceptor (40h por módulo); Protagonismo dos Preceptores como Co-formadores; (c) Monitoramento (15h por módulo): Reuniões pedagógicas, Fóruns e visitas técnicas da Coordenação Institucional durante o processo de execução dos subprojetos – fortalecimento do vínculo Escola, Secretarias e Universidade Avaliação da intervenção pedagógica e Elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador (15h por módulo).

O Edital 023/2022 do RP da CAPES mudou as quantidades de bolsistas residentes de 24 por subprojeto para 15 bolsistas. Retirou a exigência da área prioritária, mas foi publicado em um período marcado pelos impactos ocasionados, pelo projeto de lei (PLN) 17/2021 para a efetivação do pagamento das bolsas. Os bolsistas não receberam o pagamento das bolsas nos meses de outubro e de novembro de 2021, devido a não existência de disponibilidade orçamentária federal. Isso paralisou as atividades na escola e gerou um grande desgaste junto a todos os sujeitos envolvidos, tanto os bolsistas que tiveram sua organização comprometida, quanto à execução dos planejamentos nas escolas; as crianças envolvidas nas práticas; comprometendo também, a motivação e a aprendizagem dos residentes. Mesmo sendo reestabelecido o pagamento em dezembro, houve grande descrédito do Programa RP na UCS e poucos novos licenciandos sinalizaram interesse participar do novo projeto institucional lançado. Com isso, o novo projeto institucional aprovado pela CAPES em 2022 e as novas bolsas recebidas novembro de 2022 não receberam o número mínimo inscrições de licenciandos. Isso acarretou o encerramento do projeto RP na UCS em 2022.

Com o propósito de subsidiar o debate sobre o contexto de produção do texto dentro da análise dos Editais do RP, partimos da concepção de que crianças, jovens e adultos são portadores do direito ao pleno desenvolvimento humano. No caso brasileiro, a referência a essa educação de qualidade está posta no Art. 205 da Constituição Federal do Brasil – CF/88 (Brasil, 1988), que preconiza o desenvolvimento pleno da pessoa como o objetivo maior de tudo que for efetivado na área da educação. Cury (2005) reforça que a busca pela qualidade na educação passa pelo reconhecimento de si

e do outro, com o pleno desenvolvimento de suas capacidades e pelo diálogo com o outro reconhecido como igual:

Ora, o pleno desenvolvimento da pessoa, objetivo maior da educação, posto em nossa atual constituição, em seu art. 205, não poderia se realizar sem a busca da igualdade e da liberdade para as quais o desenvolvimento efetivo da capacidade cognitiva é tanto uma marca registrada do humano quanto uma condição desse desenvolvimento. Assim sendo, esta marca devém universal. Ela é a condensação de uma qualidade humana que não se cristaliza já que implica a produção de novos espaços de conhecimento, de acordo com momentos históricos específicos (Cury, 2005, p. 19).

Essa indicação de Cury (2005) remete a norma constitucional que impõe a educação de qualidade como um direito social próprio da cidadania. Dessa forma, alerta que é papel da sociedade brasileira, especialmente dos educadores, a interpretação dos documentos legais e sua qualificação dentro dos sistemas de ensino brasileiros, pois no contexto da regulação é possível afirmar que a pretensão de oferta e acompanhamento de uma educação de qualidade. Se o edital 001/2020 preconiza tantos elementos da constituição docente, não seria essa regulação impregnada das intencionalidades das políticas públicas daquele período, conforme Ball e referido por Mainardes (2006), o contexto de produção do texto. Os discursos produzidos naquele período formam valores e ideias que se dirigem aos públicos escolares e são implementados por meio de textos legais, fundamentando a possibilidade de regulação dos processos educacionais mediante o financiamento de práticas formativas dos futuros docentes.

No diálogo com tantas contradições, Ball (2001, p. 102) nos auxilia a tentar ler a realidade como ela é, desde o nível macro das políticas educacionais até o nível micro. Nesse sentido, o autor lembra que o espaço de atuação é híbrido e a ação apresenta uma espécie de “bricolagem” entendido como um “processo constante de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais”. A intenção é investir em tudo que possa fazer com que a educação funcione na lógica da interconexão numa troca constante de lógicas globais e locais.

Investindo na reflexão para compreender as variáveis que são apresentadas no contexto da Produção do Texto, Torres (2023) sinaliza que as universidades estão em uma encruzilhada e precisamos

levar nossos alunos e alunas a desenvolver conhecimentos nesse mundo de constantes mudanças, mas também perceber essa hibridade que operam mudanças constantes. Esse olhar irá perceber como as políticas são sempre “aditivas, multifacetadas e filtradas”, por Ball (2001, p. 103). De fato, é possível perceber que existem variações de intensidade entre as políticas, embora elas partam de uma mesma vertente ideológica. Assim, a UCS ao propor seu projeto institucional para o programa RP optou por organizar poucos subprojetos que pudessem focar o papel de educação para a cidadania global mesmo enfrentando os dilemas (priorizar poucos cursos; priorizar somente estudantes de duas licenciaturas; dar ênfase em uma área prioritária) que o próprio programa propunha no seu bojo.

Na análise do contexto da prática, valemo-nos da discussão de Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 86) para explicitar o que entendemos por invisíveis. São procedimentos que “mascaram a passividade das políticas educativas na redução da desigualdade e [favorecem a] permanência de um sentimento de superioridade do grupo dominante”. Por isso, é preciso considerar nessa análise, as vivências dos licenciandos no período de efetivação do Programa RP na UCS.

As práticas vivenciadas ao longo do período de ocorrência do Programa RP na UCS permitiram aos licenciandos dialogar com os sujeitos constituintes da comunidade escolar, envolvendo docentes, discentes, funcionários da instituição e mesmo (de modo bastante informal) alguns familiares. Tal movimento foi necessário para compreender quais as demandas se faziam presentes no espaço, entender a dinâmica interna da instituição e configurar o que Tardif (2014) classifica como saber experiencial. Esse movimento demonstra a relevância de programas como o RP para a constituição docente: possibilita o acesso à sala de aula de escolas públicas e torna concreto o contato com a prática docente, evidentemente propiciando momentos de incertezas, escolhas e questões atitudinais requeridas ao exercício docente, atreladas, porém com muitas particularidades, àquelas propostas teoricamente durante a formação. Quer dizer, compreende-se a potência que o programa possui para a qualificação profissional, uma vez que promove momentos de atuação prática, reflexões acerca das propostas pedagógicas, de forma dirigida e acompanhada pelo docente regente.

No curso de Pedagogia, no que tange a área prioritária do Programa as percepções sobre a prática dos docentes nas escolas públicas parceiras contribuíram com a compreensão de que desde a educação infantil deve-se fundamentar as práticas docentes tendo a concepção da criança como um sujeito ativo em seu processo de aprendizagem, estimulando-a à participação, autonomia e construção coletiva de conhecimentos. Aproximando as vivências ao ramo de estudo da alfabetização e letramento, o programa configura-se como um fértil campo ao licenciando que percebe o despertar da identificação visual dos grafemas, a partir de práticas relacionadas à consciência fonológica, aprendizagens amplamente ligadas ao ato de aprender a ler e a escrever. Ainda abordando a potencialidade desse processo, Soares (2018) deixa clara a relevância de manter o texto como eixo central do ensino, sempre buscando formas de conectá-lo ao vivido pelas crianças. E tal movimento foi amplamente percebido pelas práticas realizadas, que contaram com a produção autônoma das crianças, cantigas e horas do conto associadas aos interesses do grupo, trazendo de forma totalmente conectada às práticas, o letramento. Cabe destacar, que a educação infantil não possui como objetivo alfabetizar, mas tais movimentos de aproximação da criança ao uso social da escrita foram caminhos abertos para aprendizagens futuras, de modo a impactar significativamente seu desenvolvimento.

Além das indicações acima, os bolsistas residentes em diálogo com as docentes preceptoras das escolas públicas parceiras do Programa RP UCS, levantaram várias dificuldades em determinadas situações e propunha a exploração de outros espaços e recursos após discussões nos encontros com os pares nas reuniões formativas na Universidade. Esse movimento promoveu aprendizados, além de estar conectada a outras práticas vivenciais relacionadas a formação docente que vivenciava naquele momento.

## **Considerações finais**

Este artigo analisou as regulamentações e as práticas realizadas pela UCS durante sua participação em dois editais do Programa RP, a saber: Edital 001/2020 e Edital 023/2022; buscando evidenciar aspectos invisíveis na constituição docente. Concluiu-se que, no

contexto da Produção do Texto Legal, muitas temáticas de pesquisa da área de educação e da Pedagogia são invisibilizados no RP, porque foram priorizadas áreas que eram de interesse dos Plano Nacional de Alfabetização e Base Nacional Comum Curricular, impedindo que outras pesquisas também relevantes para a docência nas escolas públicas fossem escolhidas pelos proponentes dos projetos institucionais ao RP. Isso permite questionar os indicadores alcançados e divulgados relativos ao nível de qualidade e desenvolvimento da educação básica brasileira.

Já no contexto da prática é possível marcar o fortalecimento da autonomia dos licenciandos em Pedagogia na gestão de sala de aula e a compreensão da unidade entre conhecimentos teóricos e os saberes da práxis, a partir do desenvolvimento de atividades de pesquisa-ação nas escolas de Educação Básica parceiras no Programa RP. Ao visualizar a trajetória dos licenciandos compartilhadas em seminários de encerramento do Programa RP, percebo que as ações de compreensão da realidade escolar dentro das escolas públicas são necessárias, porém invisibilizadas na constituição docente. A participação da UCS no Programa RP favoreceu a compreensão dos licenciandos sobre a importância da organização interna de uma instituição escolar pública e de seus diferentes ambientes e materiais, bem como a percepção sobre o trabalho docente (planejamento, horas de atuação, divisão de tarefas, entre outros).

Os invisíveis da constituição docente no Programa de Residência Pedagógica da UCS estão vinculados aos elementos não tangíveis numericamente: não é número de bolsistas priorizadas, mas a qualidade das práticas e a reflexão sobre elas que permite perceber quão valiosa é a produção de aprendizagens oportunizadas pelo programa. A atual preocupação é de que o Residência Pedagógica da UCS possa se consolidar em editais futuros, sem quantidade mínima de estudantes, mas como uma oportunidade real a todos os acadêmicos ligados à educação que assim desejarem, pois certamente trata-se de um excelente investimento público para a formação e qualificação da constituição docente.

## Referências

- BALL, Stephen J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BALL, Stephen J. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BALL, Stephen J. *Educação Global S.A.: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270 p.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. Brasil, 1996.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 03 jun. de 2015.
- BRASIL. *Projeto de Lei do Congresso Nacional*. PLN 17/2021. Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/pesquisa/-/matéria/149591>. Acesso em: 25 jan. 2022.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. v. III. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. *Educação intercultural: desafios e possibilidades*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- SOARES, Magda Becker. *Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2018.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TORRES, Carlos Alberto. *Fundamentos teóricos e empíricos da educação para a cidadania global crítica*. Caxias do Sul-RS: EDUCS, 2023.

## Transmisión educativa y misión política

Daniel Berisso

### La misión educativa como micropolítica descolonial

El concepto de “misión” puede ser entendido como mediación entre los niveles micropolítico<sup>6</sup> y macropolítico de la educación, es decir, entre la política que se hace cuando se da clase (Frigerio & Diker, 2005) y la política de la institución entendida como gestión. El hecho de que se haga política cuando se transmite o da clase es ya todo un problema, dado que si por “política” se entiende la adhesión a un determinado interés sectorial, ello tropieza con la correcta apreciación de que la donación educativa debe ser ideológicamente desinteresada.

La relectura de la dialéctica del amo y el esclavo de Hegel puede sumar luz – entre los muchos argumentos que admite el tema de la no neutralidad axiológica (Trilla, 1992) – de cara al espinoso tema de la diferencia entre educar y “bajar línea”. Toda práctica de formación debería ilustrar acerca de las condiciones de dominio en las que se da, habida cuenta de que constituye un bien imparcial para todos y todas. De este modo, sólo es para todos y todas, en el sentido más cabal de las expresión, en la medida de que logre dar cuenta del dominio existente o potencial de algunos y algunas. Cuando se retacea la difusión y comprensión de ese dominio, pues, se está siendo parcial, dado que se invisibiliza y, por lo tanto, protege al grupo que eventualmente lo ejerce. Por otra parte, la condición

<sup>6</sup> Puede considerarse “micropolítica” un concepto ligado al deseo de sí y del otro, es decir, como manifestación del poder del sujeto en su diferencia o con su alteridad. Se alude, por lo tanto, a la singularidad – como diría Spinoza – de lo que puede un cuerpo o a la “interpelación” – como diría Levinas – del otro en la situación cara-a-cara. Tomo este concepto de Guatari y Rolnik, quienes definen a la cuestión micropolítica como la de “una analítica de las formaciones del deseo en el campo social” (2013: 181). Fieles a las categorías empleadas por Deleuze para distinguir los niveles de la actividad política, dichos autores denominan “molecular” a esta política del deseo y la singularidad, y “molar” a la política representativa. Es importante señalar, en concordancia con nuestro planteo de articulación dialéctica entre lo micro y lo macro – transmisión y gestión – una consideración de la citada fuente al respecto: “(...) las luchas sociales son al mismo tiempo molares y moleculares” (*ibíd.*).



educativa exige salir del lugar del Amo, y esto requiere tanto de energía poética como de vocación alteritaria en el sentido de la escucha a la interpelación del otro que indica Levinas. De ello resulta que el símbolo que representa el polo del “esclavo” no debería remitir a la figura tradicional de la víctima “impotente”, sino más bien al profundo lazo que solidariza la potencia y la vulnerabilidad humanas. Es decir, la educación como virtud (Cullen 2009, 1997) es microfísica y performativamente aliada de la vulnerabilidad y la potencia, y está en contra del poder de los “poderosos” que, dada su pretendida invulnerabilidad, son poética y humanamente impotentes. Así puede reinterpretarse, en una línea que pone en armonía a supuestos contrarios como F. Nietzsche (1995) y P. Freire (2010), la sentencia de que “el hombre educado es necesariamente no Amo sino Esclavo” (Kojève, 1982 p. 12). La posición del “esclavo/a”, por lo tanto, es decir, la de aquel sujeto que representa el espíritu de toda educación, es la de la alteridad o la diferencia – *différance*, de acuerdo con J. Derrida – esto es: la del excluido/a real o potencial de todo sistema o práctica de autoafirmación. La comprensión de la dialéctica alteridad-diferencia es, a mi entender, la base de una renovada lectura de la *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire (2010). No se trata solo de un oprimido en su pobreza material, se trata también de un negado en su potencia poética.

Dos advertencias más con respecto a la dupla alteridad-diferencia. La alteridad – destinataria del cuidado del otro – debe ser entendida de modo contrafáctico y no empírico. Este grupo fácticamente despreciado u oprimido, por ejemplo, debería ser tenido en cuenta en tanto otredad, más allá del interés meramente sindicalista en la defensa de tal o cual colectivo empíricamente focalizado. Y es preciso evitar que la diferencia – dimensión central del cuidado de sí – sea entendida como refugio personal en el individualismo, dado que ni el sujeto es el yo, ni el sí mismo es el individuo.

## Educar con y para el otro

El uso de la palabra “misión” en el campo educativo puede sugerir que se está sobrevalorando la figura del educador y ubicando al estudiante en el lugar del destinatario pasivo de dicha tarea. Lo mismo sucede cuando se habla de las misiones evangelizadoras, misión de

caridad, o de “misión del intelectual”, al modo que va desde Platón a la Ilustración. La “misión” como “retorno a la caverna” remite a la frustración y hasta a la condena a muerte del sabio, tal como sucedió con Sócrates. En general el término “misión” puede aludir a la tarea que un encomendado o elegido debe llevar a cabo, en el sentido de moldear o formar verdaderos seres humanos a partir de la “arcilla” o la materia prima que representa un “buen salvaje”. En estos casos, quien ocupa el lugar de discípulo/a o aprendiz es más objeto que sujeto de misión política. Este proceso podría incluso enunciarse como “misión para otro”, en la medida en que el maestro representa la prédica de un bien que, ya sea por comodidad o por ignorancia, es negado o no apreciado lo suficiente por el supuesto beneficiario. Es claro que, cuando el que se niega tiene razonables resistencias, y el valor del caso se termina imponiendo por la fuerza o la penetración ideológica, estamos ante una misión colonizadora. Ahora bien, el hecho de que nuestro planteo ético-político nos pare en contra de la colonización pedagógica deja en pie la necesidad de una misión en sentido opuesto, esto es: una misión pedagógica decolonial. Salvo que se piense que el colonizado descubrirá solo el bien que le es más propio, lo cual es difícil que así ocurra, sin un esfuerzo educativo que lo haga posible. El hecho de que no se deba hablar por el colonizado es un principio clave de toda educación progresista, dado que se asume que todo colonizado/a es fruto del silenciamiento operado por aquellos que han hablado o pretendido hablar por ella o por él. Ahora bien, ¿que nos queda entonces? ¿que las personas colonizadas hablen por sí mismas? Habría que retomar el texto de Gayatri Spivak (1992) hasta involucrarnos en el profundo intrínquilis educativo de esa doble imposibilidad, la de hablar por, y la de que el otro hable por sí mismo.

Lo dicho revela el rasgo más resistente de una ilustración que – más allá de sus odiosos elitismos – puede asociarse a vientos centroeuropeos, aún necesarios para oxigenar pensamientos locales. En efecto, se puede estar en contra de la ilustración sí y solo sí un docente puede ilustrar acerca de sus peligros y, valga la expresión: generar ilustres sospechas acerca sus alcances. Comprender la persistencia, y saber habitar el centro de esta paradoja, es el tema central, a mi entender, de una crítica auténticamente liberadora, ante la siempre renovada influencia de filosofías europeas.

La otra forma que se suele oponer a aquella que obra “para el bien del otro” es la del bien común o, mejor dicho, la del bien que se construye colectivamente. La coproducción de realidad es siempre una alternativa democrática ante la amenaza de despotismo ilustrado, es decir, de “todo para el otro, pero sin el otro”. Entonces, la preposición “con” entra a rivalizar con “para”, y se instala el supuesto de cierta tirantez entre la transmisión, que transmite un bien para el otro, y la formulación según la cual se construye un bien con el otro. Un objetivo central de la presente propuesta – bien a tono con las enseñanzas de Paulo Freire – es combatir el supuesto de que cuando se transmite-para no se construye-con y viceversa. Negar la construcción, en aras de levantar el principio de una donación absoluta ante un otro pasivo, es lo propio de la misión pedagógica autoritaria que tanto combatimos. La patología opuesta, digamos, consiste en negar la donación en beneficio de un colectivismo que asume de manera vergonzante la asimetría docente, como si fuera asimilable al privilegio de un déspota. Aquí se sostiene una dialéctica entre ambas, transmisión y construcción, en el marco de la fórmula que denominamos: autoridad-alteridad.

## Lo lírico y lo profesional

El concepto de transmisión como misión puede dar lugar a un equívoco frecuente, el mismo del que suele valerse el observador romántico o lírico para oponer lo misional a lo profesional. De este modo, la misión pedagógica pareciera descansar sobre una autopercepción heroica e idealizada, según la cual se concibe la enseñanza como militancia o apostolado, subestimando todo aquello que parece más prosaico: la carrera docente o el pago por los servicios educativos. La tipificación ideal, que divide aguas entre misión y profesión – profeta y profesor – se verifica en personalidades ejemplares, tanto del orden profano como del sagrado. Sócrates, quien aludía a la misión que le fuera encomendada por Dios con el símil de un “tábano” que mantiene despierta a la Polis, defendía el principio del ocio (σχολή) y la entrega desinteresada. Es emblemática su disputa contra los sofistas a quienes se suele considerar el antecedente clásico de la docencia como profesión y, por consiguiente, del cobro de honorarios profesionales. Aquí se considera seriamente el reverso de esta contienda entre líricos y profesionalistas; es decir: hay sobradas

razones para considerar que el hecho de que la educación sea una actividad que combina lo profesional con lo misional no va en desmedro del cobro. No sólo no va en contra, sino que lo exige y a la vez determina que, como tal, la docencia debería ser uno de los oficios mejor pagos. En otras palabras: el hecho de que la educación sea una profesión que hace posible un bien que “no tiene precio” es el factor que justifica con creces que tendría que gozar de una excelente retribución económica. Por el contrario, considerar a la educación bajo la lógica del trabajo como mercancía – es decir, considerar que tiene precio – es lo que conduce a la baja remuneración que se le asigna en las sociedades capitalistas dependientes. Cuando se considera a la educación como un puesto de trabajo más en una sociedad de mercado, ésta queda demasiado supeditada a la lógica mercantil de la oferta y la demanda. Sin embargo, estamos ante un bien que no puede quedar sujeto a la demanda de quien lo recibe, dado que toda educación demandada requiere de una educación básica previa – no necesariamente demandada – que debe exigirse a priori y está por fuera de todo precio.

En otro lugar (Berisso, 2015) hemos observado que el lenguaje sociológico y de gestión, que caracteriza a las Ciencias de la Educación, tiene su costado patológico en la posible caída en obsesiones metodológicas y burocráticas. A su vez, la subjetividad introspectiva y reflexiva que alienta la formación filosófica conlleva como potencial deformación la tendencia a la soberbia intelectual y el culto a la reflexión aislada. Sin embargo, felizmente – y esto lo digo en calidad de profesor universitario ante estudiantes de una y otra carrera – no siempre predominan los sectarismos que operan como las derivas “patológicas” de cada perfil o vocación. Por el contrario, más de una vez se percibe el entusiasmo ante la conversación, y en el diálogo se potencian los presupuestos comunes entre una y otra carrera. Pero ¿hasta cuándo, en cada trayecto personal, durará el ímpetu de esta fusión de horizontes? ¿Cuáles son los vicios de carácter y las debilidades formativas de nuestros futuros profesionales que dificultan un encuentro enriquecedor? ¿En qué otros espacios y a través de qué discursos se hallará renovado y fortalecido el intercambio?

Tal como ha sido dicho más arriba, el término “misión” no se pretende remitir a una actividad religiosa, protocolar o institucional, como cuando se habla de “misión evangelizadora” o de “misión di-

plomática”. En todo caso, se procura aludir a ese hilo profundo que, si conecta con lo institucional, lo hace a través de una dialéctica entre el orden y la subjetividad; digamos: entre los lazos organizacionales más objetivos y dimensiones tales como la diferencia y la alteridad. En definitiva, la misión consiste en un ideal de liberación, mucho más que en el *factum* de la administración. Empero, cuando la política se aparta del campo popular y se convierte en mero gerenciamiento – es decir, en mera gestión – queda disociada de ese sentido amplio y a la vez profundo que aquí denominamos “misional”.

Atacar a la política como mera “gestión” no significa en modo alguno caer en lo que se suele llamar “antipolítica”. Al contrario, la expresión “antipolítica” es indeterminada y abstracta. En suma, defender la política como misión implica oponerse a la política como mera gestión. O dicho en otros términos: si la misión a la que nos referimos representa el entramado del interés individual con el interés colectivo, debe tenerse en cuenta que, desde la forma gerencial de la mera gestión, se suele gestionar en favor de los intereses de los grupos de poder económico y de sus aliados políticos.

## Niveles de la relación política-educación

Pueden considerarse tres instancias políticas claves – pensando lo político en sentido amplio – en materia de educación. La primera es la política nacional que es el área macroinstitucional bajo la que se encuentra la institución, escuela o universidad. La segunda demarcación es la institución misma donde se da clase que, más allá de las directivas que emanan de los órganos superiores, posee estrategias y organigramas específicos, con un sector dirigenal que le es propio. A la tercera expresión le mantenemos el nombre de “política”, aunque debe considerarse como forma ontológica diferencial: se trata de la “política” que se hace cuando el maestro o la maestra, la profesora o el profesor, dan clase. Ahora bien, más allá de la variedad ontológica de lo político en este caso – y de las controversias acerca del carácter político de la trasmisión – es importante concentrarse en este nivel: el de la política que se hace cuando se da clase. Es más, incluso mi primera idea de “transmisión docente” fue luego ampliada con la expresión “transmisión educativa”, a sólo efecto de disipar la idea de que se estuviera aludiendo exclusiva-

mente al proceso efectuado en un espacio escolar. Empero, aquí se considera que la transmisión, como misión, trasciende el marco de los lugares académicos o escolarizados; algo así como lo ya apuntado por Aristóteles, y los griegos en general, quienes consideraban el alto valor de la educación extraescolar para el logro de aspiraciones sociales, éticas y políticas.

El interrogante que suscita dicha interpretación, es el de si no estaremos cayendo en un reduccionismo inconducente al soslayar la dimensión macroestructural y concentrarnos en la micropolítica – la política del dar clase –, dicho en términos deleuzianos: en el espacio molecular y no en el nivel molar de la cuestión política. La verdad es que se trata más de una opción teórica y/o metodológica que de la impresión de que se pueda prescindir de la institución. El sentido político que habita en la transmisión áulica no significa que con ello baste para modificar la realidad, o que sólo a través de la praxis cara-a-cara se pueda construir un frente que desplace la lógica representativa y cancele la importancia de las “altas esferas”.

Para ser más justos con la categoría “misión”, digamos que no necesariamente se está aludiendo a algo bueno, esperanzador o provechoso. Las misiones de las órdenes religiosas que llegaron con los conquistadores, si bien unas más benevolentes que otras, todas adhirieron al salvajismo de los nativos y muchas contribuyeron a su persecución, dudando de su humanidad y promoviendo su servidumbre. Hoy, ya lejos de esas aventuras entre crueles y utópicas, en el transcurso del tercer milenio y tras el anuncio ideológico del “fin de las utopías”, es común oír hablar de “misión empresarial” o de “misión del FMI”. En un caso se trata de la misión de un conjunto de accionistas, grupos de interés o *stakeholders*, que militan por valores de autoafirmación y – más allá de las retóricas pseudo-humanistas – suelen menospreciar el bienestar de la comunidad a la que pertenecen. La ideología “universalista” del FMI es como la encarnación laica y cínica del salvacionismo propio de las viejas órdenes religiosas; sólo que ahora bajo la prédica del “salvataje” que exige de sacrificios, requerimientos y controles profanos. Se trató, en aquellos casos, de la deuda como “culpa” del infiel, ante misioneros enderezados contra la herejía y el pecado. Hoy se asiste a la deuda como obligación que somete a los pueblos, de cuyo control se encargan misioneros que se congregan en pro del interés de los mercados.

Es cierto que ningún político – so pena de caer en un devastador sincericidio – expresaría públicamente: “y sí, lo que yo hago es mera gestión, exenta de todo compromiso profundo, de todo patriotismo”. Entonces, ¿cómo darse cuenta? ¿cómo expresar con pretensión de verdad que una actividad política es o se ha convertido en mera gestión? Es fácil, aunque el diagnóstico nunca sea del todo exacto. Puede considerarse que una práctica institucional es o se ha convertido en mera gestión – o lo que es lo mismo: en pura gobernabilidad sin gobierno real – cuando su ejercicio está subordinado a misiones tales como las empresariales o la de grupos financieros como el FMI o el Banco Mundial. No estamos en contra de la palabra “gestión”, por supuesto; la clave es distinguir entre misión y gestión, y comprender que una mera gestión – sin misión patriótica – suele quedar sometida al servicio de misiones que les son ajenas.

En el ámbito propiamente educativo es lícito hablar de la gestión de un directivo, siendo impropio el término para referirse a la labor docente. Empero, el hecho de que “misión” pueda aplicarse plausiblemente en un caso u otro, da la pauta de que podría ser un nexo dialéctico inmejorable para aludir a una relación virtuosa entre el nivel macro y el nivel micropolítico que se articulan en toda educación. Sin embargo, la tesis que se sostiene aquí es que, en los contextos dominados por lo que en líneas generales se conoce como “neoliberalismo”, dicha dialéctica se encuentra irremediablemente interrumpida, dado que la política institucional queda expreso adherida a la condición de mera gestión. De ahí que el postulado de la transmisión como misión sea digno de considerarse necesario, aunque insuficiente para optimizar al máximo el potencial político de las relaciones pedagógicas. Es decir, concentrarse en la transmisión como misión política no significa desatender la relevancia del *factum* institucional. Significa adentrarse en la enorme importancia de esa (micro) política que se hace cuando se da clase, sin que ello vaya en desmedro de una integración a nivel macro. Lo que sucede es que dicha politicidad, dada la incapacidad misional de las estructuras dirigenciales, suele quedar relegada al espacio áulico de la relación pedagógica. El acuse de malestar ante semejante divorcio, no obstante, no debería conducir al desánimo ni a la desatención de la praxis específica que se da en la transmisión docente. Y, sin embargo, tampoco deberíamos asistir a la micropolítica del dar clase

como si se tratase de un hecho incondicionalmente celebratorio, fermento de una transformación de la vida social a partir exclusivamente del yo-tú de la vida escolar.

Lo dicho en el párrafo anterior, se justifica ante cierto amague de retirada de la praxis institucional para refugiarse en reductos tales como la política inmediata de la diferencia o la pedagógica interpersonal del cara-a-cara. Acá se reconoce la existencia de una vía larga (Ricoeur, 1994) necesaria, aunque perturbada y difícil, ante una vía corta – la relación directa con alumnas y alumnos – digna de ser investigada y transitada, pues está siempre “a la mano” de maestras y maestros, más allá de cualquier *statu quo* que imprima a las cúpulas el carácter de mera gestión. Esto no significa que una micropolítica tal sea una especie de *top secret*, que esté a salvo de persecuciones y condenas, o que no ponga en riesgo el pellejo de quien la practica. Y, sobre todo, vale destacar más que nunca el carácter ético-político de la (trans)misión docente, pues desde la política ejercida como mera gestión se suele promocionar la imagen de una “excelencia” basada en el carácter políticamente neutral de la transmisión. Vale subrayarlo, se utiliza el argumento correcto – aunque mal usado – de que “cuando se educa no se baja línea”. El mal uso de esta verdad de perogrullo consiste en que, en la versión tecnicista y neoliberal de la misma, se confunde politicidad con proselitismo. De este modo, se utiliza contra el carácter necesariamente partisano de toda buena educación, la misma vara con que se descalifica el partidismo y el adoctrinamiento. Resulta paradójico, pero el maridaje que se establece entre política como mera gestión y neutralismo político de la transmisión confluye en un estado de cosas que, pese a la asepsia ideológica declamada, milita al servicio antipatriótico de las misiones empresariales y de los organismos internacionales de crédito.

## Reflexiones de cierre

Vale la pena reforzar lo de la necesidad de la vía corta, entreviendo siempre la insuficiencia que, en el fondo, exige de la promesa de una articulación con la vía institucional. No obstante, el hecho de que la dialéctica no se cumpla no invalida sino refuerza la importancia de la transmisión como misión.



Quedémonos con la advertencia de este desacuerdo total o parcial entre los espacios representativos y aquellos marcos más directos y microfísicos. Considérese esta tensión, sobre todo, ante una serie de discursos, entre éticos y políticos, prestos a considerar la educación bajo la forma estético-expresiva de un cuidado de sí (Foucault, 1994) – y del otro – ante eventuales “estados de dominación”. Estas alternativas micropolíticas, más en el campo de las “prácticas de libertad” que en el de la liberación, no parecen inquietarse ante el divorcio entre lo micro y lo macro. Hasta parecen alentar un desacuerdo insalvable entre dichos niveles, lo que en educación arrojaría el saldo de una dialéctica imposible entre transmisión y gestión.

Repasemos un puñado de fórmulas micropolíticas, en cuya lista – nobleza obliga – debería incluirme. Hay quienes proponen una “pedagogía de la radical novedad” o de “la educación como acontecimiento ético” (Bárcena & Melich, 2000). En una línea cercana a dicho planteo de una radical novedad, y con la mira puesta en la filosofía de A. Badiou, se sostiene el carácter político del acontecimiento en la relación pedagógica (Cerletti, 2008, p. 13). También, en un contexto afín al de estas teorías más disruptivas que dialécticas, J. Rancière en *El maestro ignorante* postula un concepto renovado de “ignorancia”, que abona una práctica docente tendiente a considerar la igualdad como punto de partida. El desacuerdo (Rancière, 2007) entre esta instancia “micro”, digamos, donde la justicia se pone en juego desde el vamos, y el orden institucional, donde la política se manifiesta como agenda de objetivos a cumplir, lleva a que la vivencia estético-expresiva de la igualdad – es decir: lo que para Rancière es la auténtica política – pueda verificarse en el contexto de la transmisión, y difícilmente ocurra en la estructura “arborescente” – es decir, vertical – propia de toda gestión. Yo mismo, en *¿Qué clase de dar es el dar clase?* (2015), eludo bastante el plano macro-institucional de la educación. Da la impresión de que quienes hablamos desde la filosofía tendiésemos a dejar ese espacio a politólogos, sociólogos, directivos o sindicalistas; de este modo, es dable hallar en filósofas y filósofos un pronunciado déficit en materia de intervención institucional y jerga de gestión. Pareciera que la utopía – o la “héterotopía”, considerando el contraste con el realismo de la institución – es lo único que al filósofo no lo aburre, lo único que en el fondo considera digno de placentera atención. Y la utopía, si bien nadie es tan

ingenuo en creer que sea realizable del todo, es claro que resulta un sueño mucho más acariciable en el rapport cara-a-cara del aula, que en los burocráticos y acomodaticios círculos de la política entendida como (mera) gestión. Es así que, en el citado libro, me preocupo por la dimensión ética (y política) de la transmisión como donación, focalizando la relación yo-tú de la experiencia áulica, y desatendiendo la posibilidad dialéctica de una articulación entre el dar clase y la política de la institución en la que la clase se da.

En lo que se refiere a dicha obra, de ningún modo se trata de afirmar que la hospitalidad del dar desplace totalmente la mediación institucional. Retomamos la idea de Cullen de que la educación es una esfera de la justicia (2009) que goza de cierta autonomía, esto es: puede concebirse una ética educativa intrínseca al acto de dar, sin que esto empañe la necesidad de establecer una “mediación normativa” (Cullen, 2009) con el organigrama y las estrategias explícitas de la institución en la que se está dando clase. Lo importante es que, si lo último no se da, o se da de manera muy pobre y limitada, para nada se destruye el valor específico de la práctica ético-política de quien educa. En otras palabras, la política concebida como mera gestión nunca aborta la capacidad docente de poner en práctica la transmisión educativa como misión política. El no darse – o darse tímidamente – de la mediación institucional no desactiva la fecundidad misional de la donación docente.

Es preocupante la imagen de que quien misiona, en su acto de “dar” como docente, se transforme rápidamente en mero gestor cuando pasa a ocupar un cargo directivo. La versión más pesimista de la cuestión es considerar que lo que se da – o la entrega – en una función, se empieza a retacear cuando se entra en la otra, aunque, claro está, el contenido de lo que se da en una y otra función es bien distinto.

## Referencias

- Bárcena, F. y Melich, J. (2000) *La educación como acontecimiento ético*, Barcelona, Paidós.
- Berisso, D. (2015) *¿Qué clase de dar es el dar clase?* Buenos Aires, Antropofagia.
- Cerletti, A. (2008) “La educación como problema filosófico y político” en *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires. Del estante, pp. 13-24.

- Cullen, C. (2009) *Entrañas éticas de la identidad docente*, Buenos Aires, La Crujía.
- Cullen, C. (1997) *Crítica de las razones de educar*, Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1994) "La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad" *Disset écrits* (1954-1988), t. N (1980-1988), París, Gallimard.
- Freire, P. (2010) *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Frigerio, G. & Diker, G. (2005) *Educación: ese acto político*, Buenos Aires, Del estante editorial.
- Guatari, F. & Rolnik, S. (2013) *Micropolítica. Cartografías del deseo*, Buenos Aires, Tinta Limón.
- Kojeve, A. (1982) *La dialéctica del amo y el esclavo en Hegel*, Buenos Aires, La Pléyade.
- Nietzsche, F. (1995) *Genealogía de la moral*, Madrid, Alianza.
- Rancière, J. (2007) *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Ricoeur, P. (1994) "La vida: un relato en busca de un narrador", en *Educación y política. De la historia personal a la comunión de las libertades*. Buenos Aires, Editorial Docencia, pp. 45-59.
- Spivak, G. (1998) "¿Puede hablar el sujeto subalterno?", *Orbis Tertius*, año 3 no. 6, p. 175-235.
- Trilla, J. (1992) "La actitud del profesor en el aula ante los conflictos de valor" en *Comunicación, lenguaje y educación*, 15, pp. 33-34

# Um olhar latino-americano sobre a educação na contemporaneidade

*Débora Borges Thomas*

## Introdução

Avultam em nossos tempos os reclamos de um olhar para a educação na contemporaneidade num período de notórias turbulências conceituais, sociais, culturais, políticas e ideológicas que implicam diretamente no fazer a educação numa sociedade cujos diversos cenários e tendências são prospectados, diagnosticados e vividos pelas pessoas.

De fato, quando se está diante do desafio de pensar filosoficamente a educação, necessário se faz verificar os saldos negativo e positivo da sua construção histórica. A humanidade possui um acervo que merece ser protegido e cultivado, ou seja, possui um conjunto de ações, tendências, ideologias, decisões, experiências compartilhadas, conquistas políticas, econômicas e sociais que, por seu valor, serviram de referência para as gerações.

A consciência dessa dimensão tem a ver com estratégias de crescimento e progresso social no plano educacional, de políticas educacionais de acesso e acesso de qualidade. E essa realidade se dá pela velocidade com que o mundo vem se desenvolvendo e exigindo criatividade, inovação e reinvenção constantes.

As mudanças e as transformações são necessárias para o fortalecimento do sistema educacional e é consenso que a educação latino-americana está voltada à educação de qualidade como um direito de todos, uma vez que a educação de qualidade apoia todos os direitos humanos. Nessa perspectiva, alguns autores chegam a definir cidadania a partir da própria educação (Aquino, 1998).

Por fim, pretende-se com o presente artigo, trazer uma reflexão sobre o sistema educacional brasileiro e, no que tange à educação

latino-americana, o desafio do efetivo direito ao acesso à educação de qualidade.

## **O desafio de pensar filosoficamente a educação latino-americana na contemporaneidade**

O cerne deste artigo trata de um olhar latino-americano sobre a filosofia da educação na contemporaneidade. Visto, porém, de um ângulo específico. De fato, quando se está diante do desafio de pensar filosoficamente o tema da educação, a filosofia possui um importante e destacado papel, ou seja, o de exercer livremente o pensamento na medida em que desenvolve um olhar sensível e crítico às práticas cotidianas da sociedade e da educação.

Nesse sentido, um elemento importante a ser considerado é a reflexão de que as práticas filosóficas não se conciliam com propostas distanciadas da educação na contemporaneidade, pelo contrário, é salutar que todo esse exercício seja feito na companhia de outros saberes capazes de colaborar com o desenvolvimento da capacidade crítica de avaliação de comportamentos e práticas contextualizadas no tempo e no espaço (Bittar, 2007).

É evidente que, ao se pensar filosoficamente a educação, verificamos o quanto, a partir da liberdade de escolha, se pode oferecer ao indivíduo e à sociedade pela educação. E este desafio nos remonta à frase, educar é substantivamente formar (Freire, 2002).

Assim, se a educação é o aperfeiçoamento das faculdades intelectuais é certo afirmar que a educação latino-americano e o pensamento pedagógico moderno foram estruturados em um contexto de transformações sob as mais diferentes dimensões da vida social, exigindo uma compreensão de como está estruturada a produção do conhecimento no mundo moderno.

Se durante os séculos XVI, XVII e XVIII as sociedades começariam os processos de mudanças culturais, científicas, socioeconômicas e políticas significativas, na atualidade somente sobreviverão projetos educacionais focados em competências técnicas, científicas, de humanização e transversais. Este conjunto mínimo de competências é o dispositivo que o ser humano desenvolve ao longo da vida e o torna capaz de realizar o bem, com criatividade e inovação, independente do seu grau de complexidade (Silva, 2017).

Em outras palavras, significa dizer que mais do que reserva de conhecimento intelectual, e o estudo das ciências humanas já evidenciavam isso, os pilares da sociedade estão no desenvolvimento do ser pessoa, na integração do pensar, do sentir e do fazer a educação, na medida em que o mundo líquido, proclamado por Zygmunt Bauman, é vivido por todos nós.

Dessa forma é que educar significa crescer. O conhecimento que se expande se reverte em maiores chances de novas criações e novos encontros de ideias, das quais se engendram ainda novas alternativas de ser e de se comportar (Bittar, 1999).

Nesse entendimento, se a educação visa capacitar as potencialidades humanas, significa dar às pessoas as condições para pensar, criticar, ensinar, aprender, trabalhar, comportar-se, avaliar. A carência desta formação significa, o revés, a falta de capacitação para pensar, criticar, ensinar, aprender, trabalhar, comportar-se, avaliar (Bittar, 1999).

Em um recente levantamento que avaliou a situação da educação em 150 países, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, divulgou um relatório em que o Brasil é o 8º colocado entre os países com maior número de analfabetos adultos. Já o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA (*Programme for International Student Assessment*), que elabora uma avaliação comparada em estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da educação básica obrigatória em diversos países, o Brasil aparece na 58ª posição do ranking, entre 65 países avaliados (Silva, 2017).

É nesse sentido que deve-se desde já concluir que a educação é um problema de Estado e tem que ver com estratégias de crescimento e progresso social, ou seja, o problema da educação deve ser uma questão central de toda política pública (Bittar, 1999).

Ainda, segundo o autor, governos passivos no plano educacional são governos que apostam na miséria intelectual, na manipulação das massas, na sujeição do povo aos desmandos e às inconstitucionalidades. De outro modo, o bom governo se mede pela sua preocupação com as políticas sociais, entre os quais se incluem as políticas educacionais de acesso e de qualidade.

No Brasil, a consciência dessa dimensão, no plano federal, pode ser vista pela Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (Lei n. 9.394 de 1996), artigo 35, que dispõe que o Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
- II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Percebe-se, quando se fala em uma sociedade emancipada pela educação, que não se quer falar em um mero conjunto de direitos e deveres legais ou constitucionais, mas em uma sociedade ativa e participativa, interativa e crítica, consciente e dinâmica (Aquino, 1998), ou seja, uma educação voltada para a cidadania.

Nesse sentido, pode-se afirmar que educação para a cidadania é, sobretudo, uma conquista de uma sociedade que ao longo do tempo, tem experimentado profundas transformações políticas, sociais e econômicas. Mais ainda, pode-se afirmar que a educação não se limita a desenvolver capacidades científicas e técnicas, mas também tem o propósito de fortalecer o desenvolvimento sustentável em um processo de aprendizagem que prepare as pessoas para tomar decisões na sociedade, na economia, na ecologia, na equidade, em todas as comunidades, além de criar condições para traçar cenários futuros. Em síntese, a educação de qualidade é significativa no presente e prepara as pessoas para o futuro, construindo conhecimento, habilidades, competências, atitudes e valores (Silva, 2017).

Propugnar por um sistema de forte educação é propugnar pelo futuro da democracia (Bobbio, 1992). Essa preocupação é destacada

pela Constituição Federal de 1988, que dispõe em seu artigo 208, *in verbis*:

Art. 208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito subjetivo;

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Porém, o oferecimento do ensino obrigatório e gratuito não resultou no oferecimento de um ensino de qualidade e os índices preocupantes do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) fez com que o governo federal apresentasse uma Medida Provisória, que mais tarde se tornou a Lei n. 13.415 de 2017, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Esse resgate histórico é importante porque repercutiu diretamente no acesso às universidades, que no Brasil se dá pelo Vestibular e pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Isso se deve ao fato de que, ainda que o Novo Ensino Médio garanta um currículo que oportunize mais conhecimento de oportunidades e do mundo do trabalho, não há garantia de acesso ao ensino superior com condições igualitárias para todos e todas.

Em relação ao ensino superior brasileiro há de se destacar que os reclamos da sociedade têm produzido ecos também dentro dos muros universitários, repercutindo numa onda de modificações que se fizeram sentir no seu posicionamento focado no ensino de qualidade, em currículos mais flexíveis e personalizados, novas experiências que vão além das aulas tradicionais, e na internacionalização, por exemplo.

De igual forma, a qualidade da educação superior tem sido amplamente discutida, sobretudo a partir da criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), que instituiu um sistema de avaliação institucional global e integrador condizente a todas as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, sejam públicas ou privadas (Silva, 2017).

Assim, é por meio desta avaliação que é possível produzir índices para a mensuração da qualidade das IES, tendo em vista que este sistema de avaliação tem se apresentado como uma ferramenta estratégica e com o propósito de inserir as instituições num contexto



de inteligência competitiva, construindo o “autoconhecimento institucional” (Frauches, 2010).

É inegável que o SINAES trouxe uma inovação significativa para o cenário educacional brasileiro, pois permite que as instituições de ensino superior usufruam da possibilidade de desenvolver, aplicar, acompanhar e avaliar seus projetos institucionais, assim como a modificação permanente da metodologia de ensino, da modificação permanente das grades curriculares com as quais se estruturam os cursos e o aperfeiçoamento contínuo do seu quadro docente.

A avaliação da educação superior no Brasil é marcada na sua história pelo continuísmo de políticas públicas alinhadas com a regulação, tanto nas instituições públicas como nas privadas, alguns modelos institucionais nem sempre observaram as políticas públicas, ainda que ao se fazer uma retrospectiva da avaliação institucional no Brasil, vemos que ela é marcada pelas inferências governamentais que propõem o acompanhamento sistemático do desempenho institucional (Ristoff, 2011).

Em que pese haver muitos estudos que visam abordar a trajetória da filosofia da educação no Brasil desde os anos 1980, o presente artigo procura contribuir com olhar reflexivo sobre as tendências e desafios a serem observados de forma a apoiar os movimentos de inovação e mudança no campo do ensino, da pesquisa e do pensamento.

Não há dúvida, no contexto atual, que a educação na América Latina está ficando atrás de outras regiões do mundo em relação aos anos de escola e a escolaridade. Em 2021, a América Latina estava, em média, 2,5 anos de escolaridade atrás da média da OECD, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, (IDB, 2021).

A criação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), em 2007, representa um marco importante, já que veio contribuir sobremaneira para a melhoria dos processos educativos no Brasil, em consonância com o que dispõe o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto n. 6.094/2007), numa conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação.

Nesse contexto, é importante destacar que a qualidade da educação é inestimável no cenário brasileiro e na América Latina, como um todo.

Há uma tendência, além dos aspectos legais, o desenvolvimento das pessoas, a sustentabilidade, a inclusão, as novas tecnologias, que interferirão em maior ou menor grau para a confirmação ou modificação do caleidoscópio educacional vivido hoje e aqui demonstrado (Silva, 2017).

Isso significa dizer que o tópico do desenvolvimento humano trata-se de um dos grandes pilares da educação tanto no nível básico quanto no superior, seja no contexto latino-americano ou no mundial.

Sob esse ângulo, especificamente no estreitamento das relações culturais, científicas e educacionais entre instituições e pessoas dos países latino-americanos, cujas as relações têm sido marcada pelo distanciamento e desconhecimento recíprocos e pela ausência de um intercâmbio de ideias e de propostas comuns, temos uma necessidade e um desafio a serem superados. Necessidade, porque uma interação cultural entre todos os povos do continente latino-americano é condição imprescindível para a consolidação da unidade continental, o que, por sua vez, é base para sua sobrevivência com soberania. Desafio, porque são incontáveis os obstáculos que se agigantam dificultando, quando não inviabilizando, as iniciativas de aproximação e de agregação (Severino, 2019).

Formar pessoas é missão das instituições de ensino e este é um desafio que se impõe nos últimos anos em todos os níveis de ensino. Diz-se que a eficiência técnica segue regras técnicas, ou seja, são criadas para algum resultado. Desse modo, a educação de qualidade é significativa no presente e prepara as pessoas para o futuro, construindo conhecimentos, habilidades, competências, atitudes e valores.

Há estudos que indicam que as tendências mundiais de educação acenam para uma educação mais democrática e dinâmica, com práticas diferenciadas e metodologias inovadoras para desenvolver as habilidades do aluno do futuro.

Nesse contexto, podemos citar um modelo europeu, em relação ao Ensino Superior, criado em 1999, e denominado de Declaração de Bolonha, que tem como objetivos, entre outros:

- ◆ criar um sistema de graus acadêmicos facilmente reconhecíveis e comparáveis;
- ◆ promover a mobilidade dos estudantes, professores e pesquisadores;
- ◆ assegurar a elevada qualidade da aprendizagem e da docência;
- ◆ foco na aprendizagem ao longo da vida, abertura internacional e a garantia da qualidade (Silva, 2017).

Ainda, de acordo com o autor, como o processo não é imposto aos governos nacionais nem às universidades, torna-se um compromisso voluntário e intergovernamental de cada país signatário no sentido de reformar o seu próprio sistema de ensino.

Assim, os países que fazem parte da Convenção Cultural Europeia podem tornar-se membros, desde que declarem a sua intenção de aplicar os princípios do Processo de Bolonha no respectivo sistema de ensino superior. Devem ainda fornecer informações sobre a forma como colocarão esses princípios e intenções em prática (Silva, 2017).

Os exemplos citados acima são de uma base educacional exemplar reconhecida mundialmente e têm como alicerce uma maior valorização das diferentes formas de promover a educação e deve servir de reflexão para os países da América Latina na medida em que sustentam uma nova concepção de ensino em todos os seus níveis.

Nessa perspectiva, vale lembrar que não existe um processo de educação neutro. Educação ou funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade com ele, ou ela se torna a “prática da liberdade”, o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo (Freire, 1974).

Por fim, vale lembrar os quatro pilares da educação elaborados por Jacques Delors, em 1999: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, cuja complexidade traz um

melhor entendimento, assim como, a capacidade de garantir maior assertividade na resolução dos desafios atuais e futuros da educação latino-americana na contemporaneidade.

## Considerações finais:

O presente artigo objetivou traçar uma reflexão acerca da educação latino-americana na contemporaneidade, em virtude da complexidade e pela especial atenção que alcançou a partir da metade do séc. XXI.

Inicialmente, é importante destacar que a sociedade tem experimentado profundas transformações e o acesso à educação e o acesso à educação de qualidade requer eficiência e eficácia, criatividade, inovação e reinvenção constantes.

De igual forma, mais do que conhecimento intelectual, a educação na contemporaneidade reconhece o desenvolvimento do ser pessoa e a integração do pensar e do fazer. Em outras palavras, educação de qualidade é aquela que ajuda a construir uma sociedade plural, justa e democrática.

Falar em educação de qualidade é considerar que ao longo dos tempos a qualidade na educação tem se adaptado às realidades de um mundo que está experimentando profundas transformações. O conhecimento se expande e o processo educativo oferece alternativas intelectuais inovadoras e tem a ver com crescimento e progresso social.

Uma sociedade se desenvolve quando há incentivos educacionais concretos e palpáveis. De outro modo, a miséria intelectual se mostra quando não há políticas sociais e, entre as quais, as políticas educacionais de acesso e de qualidade.

Por fim, com acento reflexivo, o presente artigo procurou tratar a temática da educação de qualidade e seus princípios basilares no sentido de demonstrar um dos maiores desafios da educação latino-americana na contemporaneidade: propugnar um sistema de forte educação, assim como, fortalecer o sistema educacional com vistas a ser significativo no presente e em condições de preparar as pessoas para o futuro de maneira eficaz, bem-sucedida e voltada para a sustentabilidade.

## Referências

- ALMEIDA, Ana Maria Galvão de Barros; ALMEIDA JUNIOR, Fernando Frederico de. Jacques Delors e os Pilares da Educação. *Revista Científica Multidisciplinar*. v. 02, ano 03, n. 03, pp. 12-25, mar 2018.
- AQUINO, Julio Groppa (org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.
- BITTAR, Eduardo C. B. *A Justiça de Aristóteles*. Rio de Janeiro: Forense Universitária: 1999.
- BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de Abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Casa Civil. *Diário Oficial*, Brasília: DF, 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm).
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Dados do Ideb 2015 já estão disponíveis para consulta. *Gov.br*, 31 out. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/ideb/dados-do-ideb-2015-ja-estao-disponiveis-para-consulta>.
- FAGUNDES, Gustavo Monteiro; FRAUCHES, Celso Costa. LDB Anotada e comentada e reflexões sobre a Educação Superior. 2. edição revista e ampliada. Brasília: ILAPE, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- RISTOFF, P. José; ANDRADE, Adriana. *Tendências e Desafios da Educação Brasileira*. Santa Catarina: Insular, 2011.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. Desafios para a Filosofia da Educação na América Latina. *Filosofia da Educação na América Latina aproximações: perspectivas e diálogo*. São Paulo: Cartago, 2019. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/fc07d152-625a-4369-859d-03bd103c7aeb/Desafios%20para%20a%20filosofia...%20%282019%29.pdf>.
- SILVA, Renato. *Ensino Superior Privado*. Porto Alegre: Evangraf, 2017.

## ¿Cuál es el destino de nuestras democracias?

*Miguel Andrés Brenner  
Facultad de Filosofía y Letras, UBA*

### A modo de inicio

En los últimos años ha habido un notable aumento de los movimientos políticos de derecha en varias partes del mundo. Obvio, el crecimiento de las derechas políticas puede diferir según el país y el contexto específico. Es por ello que en este trabajo presentaré algunas tendencias generales y posibles explicaciones. Algunas pueden girar por las siguientes:

Quienes hayan experimentado una sensación de desplazamiento económico y cultural, pueden haber sido condicionados a un aumento en el apoyo a los movimientos de derecha. También, quienes pueden sentirse perjudicados por la falta de oportunidades económicas, la precariedad laboral y la creciente brecha entre ricos y pobres. El desplazamiento de seres humanos que brindan la sensación de la pérdida de identidad e integridad. El desencanto con los partidos políticos establecidos y la percepción de corrupción y falta de representación que han llevado a una mayor polarización política en muchos países. El uso de plataformas de redes sociales y la concomitante difusión de noticias falsas. Y, ante todo, una sensación de vida precaria constituida intencionalmente mediando los medios tecnológicos actuales.

La derechización es la decepción elaborada como resentimiento victimista<sup>7</sup>. Es el malestar que busca culpables en la lógica del chivo expiatorio: los trans, los ecologistas, las feministas, los migrantes, los planeros<sup>8</sup>, etc.

<sup>7</sup> Fernández Savator, Amator y García López Ernesto. “La zona gris de la democracia”. <https://insurgenciamagisterial.com/la-zona-gris-de-la-democracia-hacia-una-politica-de-la-impureza/> (consulta; 31 julio 2023).

<sup>8</sup> Planeros: quienes por su situación de exclusión viven de planes subsidiados por el Estado, tratando de evitar así una eclosión social.

Éste es un brevísimo e incompleto panorama en el que desarrollaré mi exposición, pero ante todo como docente.

## Problema

Nos hallamos mundialmente inmersos en zonas de vulnerabilidad dentro de la incertidumbre provocada por la crisis global, en principio de base financiera. Desde aquí, también fuertemente climática (calentamiento global/ebullición global<sup>9</sup>), social, alimentaria, crisis de inmigración y de refugiados, crisis de las identidades, crisis de salud global, crisis producto de la pobreza, crisis de seguridad social e individual, crisis de seguridad cibernética, crisis energética y del agua, crisis de inseguridad bioquímica/nuclear, crisis de inseguridad nuclear ante el conflicto OTAN-Rusia en el que Ucrania se encuentra atrapada, crisis educativa global, crisis en la “creencia” de los partidos políticos en quienes se sostiene la democracia liberal. De ahí que en los discursos de nuestro presente sea lugar común un término tal como “tejido social”, provocativo y seductor, aunque indicativo de las condiciones de fragilidad de nuestras existencias como pueblo.

Más aún, en los discursos mediáticos hasta se niega la categoría de pueblo, al denominarse a las multitudes que festejan el triunfo en el campeonato mundial de fútbol con la metáfora “marea humana”, como “multitud, masa de gente que invade un lugar” (Real Academia Española). El mismo pueblo sería invasor del espacio público, el que solo sería una “comunidad imaginada”<sup>10</sup>, pero nada más que imaginada. Hasta, en el lenguaje popular y cotidiano ni se habla de ciudadano, por cuanto el ciudadano depende de los derechos jurídicos, y éstos ingresaron en una crisis jurídico global en la que no nos sentimos amparados, y el desamparo hace a la inseguridad de cada uno de nosotros.

---

<sup>9</sup> La era del calentamiento global terminó, la humanidad ha entrado en la era de la ebullición global, según el secretario general de las Naciones Unidas, António Guterres. <https://www.elfinanciero.com.mx/ciencia/2023/07/28/ebullicion-global-que-es-y-por-que-este-fenomeno-desplazo-al-calentamiento-global/> (consulta: 28 julio 2023).

<sup>10</sup> Anderson, Benedict (1993). “Comunidades imaginadas”. México, Editorial del Fondo de Cultura Económica. pp. 46-47.

## Entre certezas e incertezas

Mientras tanto, en el mundo los mercados financieros se pretenden certezas, aunque sean aquellos quienes establecen las condiciones para la incertidumbre. Por ende, en condiciones de inseguridad, en todo sentido, se establece la fragilidad social. Y desde la perspectiva, no ya de alguna comunidad, sino que cada individuo, hasta cada uno, solo, debiera ser su propio policía o custodio, lo que se manifiesta en la expresión aparentemente muy afectuosa del “cuidate” o del “*be careful*”, pero que manifiesta la presente inseguridad global. Y así, aparece un nuevo sujeto social, la “gente”, la gente como uno y no como otros, pues esos otros serían materia de exclusión social, y si fuera posible, fuera de nuestra mirada; o bien de “vecino”, porque hay quienes estando en el mismo espacio no lo sería.

## Grieta epistemológica

En ese fenómeno complejo, nuestra época es la de las *Fake News*<sup>11</sup> (noticias falsas). Sin embargo, en la praxis del aula de nuestras escuelas se continúan enseñando “verdades”, como si la época de la “posverdad” no existiera, como si la “opresión de los algoritmos” a partir de la inteligencia artificial fuese ausente. Es que sus patrones de conducta predeterminados son orientados considerando la colonialidad del poder, del saber, cuya discriminación étnica, social, racial, feminista, constituyen una especie de “*leitmotiv*”<sup>12</sup>, donde la identidad de los pueblos ya no cabría (y menos las crisis de identidades donde las hubiere), pues aquella es reemplazada por la categoría “perfil” con un sentido manipulador. La noción de perfil permite al algoritmo, a los programadores y analistas, sustituir al sujeto real con el registro de la actividad online del sujeto, o de gubernamentalidad algorítmica, donde se pretende redefinir la experiencia social a partir del acopio y modelado de datos de los usuarios. Cuando ponemos

---

<sup>11</sup> También existen los deepfakes. Son videos generados sintéticamente con tecnología basada en inteligencia artificial con el objetivo de crear secuencias falsas pero realistas. Se busca modificar la apariencia física e incluso la voz de las personas y hacerles decir o hacer algo que nunca dijeron o hicieron. Un video ralentizado o editado para sugerir un contenido distinto del original no es un *deepfake*, sino un video manipulado. <https://chequeado.com/el-explicador/que-es-un-deepfake-y-en-que-se-diferencia-de-un-video-manipulado/> (consulta: 8 julio 2023).

<sup>12</sup> Motivo central o asunto que se repite, especialmente en una obra literaria o cinematográfica.



un “me gusta” a publicaciones de otros en Redes Sociales/Digitales o escribimos en las publicaciones de otros en dichas Redes – viendo y compartiendo videos, memes, *flyers* –, cuando usamos aplicaciones al modo *Tik Tok*, cuando en alguna plataforma virtual fruncimos el ceño, etc, tengamos en cuenta que cada una de estas interacciones están siendo grabadas y monitoreadas en tiempo real. A ello hay que considerar el geolocalizador de movimiento desde el que hasta nuestros mínimos pasos son detectados.

Tan grave es la situación que me animo a mencionar una ruptura particular, una “grieta epistemológica”. Pareciera ya no interesar la verdad. La grieta se sustentaría en el “giro emocional” de base neuronal con su supuesto de universalidad no situada, pues el cerebro<sup>13</sup> y las neuronas serían unos y únicos, en tanto que las emociones señalan al otro con una fuerte carga agresiva, y sus consecuentes políticas de discriminación y de miedo al otro. O sea, la grieta parte de la emoción de odio o rechazo al otro, odio que se genera a partir del debilitamiento de la cohesión social, y el individuo tiende a quedarse solo. Aparece así el fenómeno de la inseguridad. El futuro se torna incierto. El miedo al otro hace que cada uno se encierre en sí mismo, perdiendo el sentido de solidaridad. La existencia vista desde el peligro, al que tanto hacen hincapié los medios sociales de difusión, construye el deseo de represión, es el alimento de las derechas y la ruptura de todo diálogo. El sentido de utopía (el mejor de los mundos posibles) es reemplazado por el de distopía (el peor de los mundos, ya no posibles, sino real).

Sabemos que las *Fake News* son más virales que otro tipo de comunicaciones, se viralizan más rápido y que las emociones juegan un rol clave. ¿Son mentiras, entonces? No: son frases que no se evalúan por su contenido racional sino por su contenido emocional; es

---

<sup>13</sup> Es usual en ciertos ámbitos escuchar que “el cerebro piensa”, cuando el cerebro no piensa, quien piensa se encuentra atravesado por múltiples variables epocales, histórico temporales, y el mismo pensar no es al modo del “pienso soy” cartesiano, sino que se encuentra dentro de un microcosmos humano, por lo que hasta se dice de un “sentipensar”. La expresión “sentipensar” fue acuñada por la filósofa y feminista española María Lugones. María Lugones es conocida por sus contribuciones en el campo de la filosofía política, la teoría feminista y los estudios poscoloniales. El término “sentipensar” es utilizado por Lugones para describir una forma de conocimiento que integra tanto la razón como las emociones, reconociendo la interconexión entre los aspectos cognitivos y afectivos de la experiencia humana.

decir: no proponen que algo sea verdadero o falso, sino que expresan una emoción<sup>14</sup>.

En cada acto de comunicación ponemos en juego un componente racional e informativo, con otro que es emocional. Las “noticias falsas” se alimentan, sobre todo, de ese segundo componente.

¿Qué son las *Fake News*? El término tiene variadas aristas y, aunque pensamos que sabemos a qué nos referimos, puede usarse para referirse a fenómenos diferentes. Veamos algunas de ellos. Por un lado, puede referirse a un tipo de noticias que difunden contenidos que describen hechos falsos o engañosos, o una estrategia engañosa diseñada para distribuir contenido que se sabe que es falso o engañoso. Por otro lado, puede usarse con la finalidad de desacreditar determinado contenido, no porque sea falso sino porque no me gusta o me conviene.

La verdad es que siempre se divulgó información falsa para obtener un beneficio a través de los medios disponibles en una época. La gran diferencia es que en Internet el impacto de este tipo de contenido es mucho mayor.

Las emociones juegan un rol clave en la difusión de estos contenidos. Sin embargo, ¿cualquier emoción? En particular el miedo o el odio, que nos lleva a una lectura sesgada de las *Fake News*, y las interpretamos según nuestra ideología sin chequear su contenido. Cuando nos invade el miedo o estamos enojados, tenemos una lectura menos crítica de lo que nos llega.

## Jesús crucificado, el pueblo crucificado

Las *Fake News* se oponen tanto a la verdad como a la vida. Esto lo entendemos así, como vida que crea vida, criterio de verdad de cualquier tipo de relación o producción humana. Esa verdad se identifica con la fuerza creativa o **רוּחַ** rúaj (hebreo), por lo que se materializa la

---

<sup>14</sup> La emoción aparece de forma espontánea, sin controlarla. Las emociones son temporales, suceden en respuesta a una situación concreta. Los sentimientos son un proceso de interpretación de estas emociones, por ello, somos completamente conscientes de ello y respondemos a partir de ello. Los sentimientos tienden a tener un grado de mayor permanencia. <https://ieeducacion.com/diferencia-entre-emocion-y-sentimiento/#:~:text=La%20emoci%C3%B3n%20aparece%20de%20forma,respuesta%20a%20una%20situaci%C3%B3n%20concreta> (consulta: 2 julio 2023). Precisando, tanto emociones como sentimientos son aspectos de la afectividad, y así como las emociones, por ejemplo de odio, son pasajeras, ese odio como sentimiento, se convierte en permanente.

identidad entre historia, verdad y vida, al decir del Evangelio según San Juan<sup>15</sup>. Un modo de ser es más verdadero cuanto más potencie la vida.

En tal sentido, liberación es liberación de la praxis globalizado-ra: es vida que crea vida<sup>16</sup>. Aclaremos un poco más.

Generalmente no se diferencia entre emancipación y liberación. Emancipado es el adulto. Emancipar (en latín *emancipare*) significa libertar de la potestad paterna, de la tutela o de la servidumbre, compuesto de *ex* “fuera”, *manus* “mano” o “potestad” y *capere* “coger”<sup>17</sup>. En latín *adultus* quiere decir “crecido”. La referencia, entonces, es a la *mayoría de edad*. Y se es mayor para considerarse a sí mismo como autor de los propios actos. Kant afirma en ¿Qué es la Ilustración?<sup>18</sup> que la salida del hombre de la *minoría de edad* requiere de la libertad de hacer uso público de la razón, lo que producirá el tránsito hacia la madurez, la emancipación de la humanidad. Uno mismo es culpable de la minoría de edad “*debido a la pereza y la cobardía*”, y en ello incurre la mayoría de los hombres. Es la razón de los doctos de la Europa<sup>19</sup> moderna y colonialista. Nos dice el filósofo: “*Entiendo por uso público de la propia razón el que alguien hace de ella, en cuanto docto, y ante la totalidad del público del mundo de lectores.*” Es la razón europea, blanca, masculina, adulta, docta, colonial, que actualmente nos vende la denominada “*posmodernidad*” conservadora, que reconocería múltiples racionalidades, diferencias, *verdades débiles* al decir de Gianni Vattimo, pero sin reconocer la forma del colonialismo del poder a través de la supuestamente incuestionable “*única razón*” del capitalismo neoliberal globalizado de base financiera, sin perfil ético<sup>20</sup> alguno, y los valores culturales que refuerzan su legitimidad.

---

<sup>15</sup> Jo. 14, 6.

<sup>16</sup> MARX, Karl. *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*. Biblioteca Virtual Espartaco. 2001. p 62 <https://pensaryhacer.files.wordpress.com/2008/06/manuscritos-filosoficos-y-economicos-1844karl-marx.pdf>.

<sup>17</sup> Corominas Joan, *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*, 8ª reimposición, 3ª edición, Editorial Gredos, Madrid, 1997, p. 226.

<sup>18</sup> Immanuel Kant, ¿Qué es la ilustración? [www.biblioteca.net](http://www.biblioteca.net) (consulta: 2 de abril de 2008).

<sup>19</sup> “*Jamás hay que olvidar que la ‘Aufklärung’ es un evento o un conjunto de eventos y de procesos históricos complejos, que se ubican en un cierto momento del desarrollo de las sociedades europeas.*” Michel Foucault, ¿Qué es la ilustración? [www.biblioteca.net](http://www.biblioteca.net) (consulta: 2 de abril de 2008). El periódico alemán *Berlinische Monatschrift* publicó, en noviembre de 1784, el escrito de Kant ¿Was ist Aufklärung? Foucault, con el mismo nombre, hace un análisis del mismo.

<sup>20</sup> Repulsa a los economistas del *establishment* relacionar ética con economía.

Desde aquí podemos preguntarnos si en la actualidad vale la posibilidad de mencionar una “emancipación”.

El término *emancipación* de la América española<sup>21</sup> o el de *emancipación* latinoamericana, en última instancia, es ideológico. ¿Por qué? Oculta. ¿Qué? El logro del estado de adultez señala más que nada derechos, liberación necesita ante todo de luchas<sup>22</sup>. La emancipación implica rituales que significan el ingreso a un estado de derecho, ámbito de lo formal. La liberación supone combate, proceso en función de logros a conseguir, cuyo valor se encuentra en la finalidad o meta del accionar, ámbito de la praxis, y es esto último lo que se revela como punto de partida de la interpretación.

Liberación, ¿cómo explicarla en función de una interpretación amplia? Es una noción cara al Evangelio de Jesucristo. Me llama fuertemente la atención cuando aparece la identificación, en Cristo, del hacer historia con la verdad y la vida. *Yo soy el camino, la verdad y la vida*, nos dice San Juan<sup>23</sup>. Hay identidad entre *verdad* y *vida*. Y la *verdad* en tanto *ἀλήθεια*, descubrir, sacar el velo, poner a la luz, dinámica a la manera de un parto. Vida que potencia la propia vida, vida en comunidad. Es desafío, no dejarnos *chupar*<sup>24</sup>, ser *parteros de la historia*. Pero, conste que la liberación será posible mientras el deseo de comunidad y la comunidad de deseo potencien múltiples comunidades que, sin perder lo propio, se interrelacionen, en el plexo de las diferencias, incrementando sentido y praxis de vida comunitaria. Mientras la opresión sea global, la lucha por la liberación radica no en “bajadas de línea”, sino en la lucha de los pueblos, porque al decir de Ignacio Ellacuría, “Jesús crucificado” es el “pueblo crucificado”<sup>25</sup>.

Pero, cual aguijón que molesta, dejamos abierta una pregunta compleja: ¿nos hallamos hoy ante una fatalidad global? ¿Y cuál es el

---

<sup>21</sup> Ministerio de Educación, Gobierno de España, *Contenidos de historia de 2º bachillerato*. [www.educacion.es](http://www.educacion.es) (consulta: 28 de febrero de 2010).

<sup>22</sup> Formulo esta apreciación, aunque se hablare de luchas por la emancipación, pues esta última lograda hace a un estado de derecho, mientras que la liberación es un proceso histórico, nunca acabado, que siempre requiere de nuevos avatares, en distintos tiempos, en diferentes contextos.

<sup>23</sup> Evangelio según San Juan, Jo 14, 6.

<sup>24</sup> Utilizo dicho término en el sentido perverso del terrorismo de Estado, como opuesto a la vida.

<sup>25</sup> Ignacio Ellacuría, junto con otros cinco jesuitas españoles y dos mujeres salvadoreñas, fue asesinado el 16 de noviembre de 1989 en la Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas” (UCA) en San Salvador, El Salvador. Fueron víctimas de un brutal ataque llevado a cabo por un destacamento del ejército salvadoreño conocido como la Atlacatl, que era una unidad de élite entrenada por los Estados Unidos.

rol de la educación? ¿Será el rol de la educación el seguir negando, de hecho, esta problemática? ¿Será el rol de la educación, ante una supuesta indiferencia respecto la posibilidad de la tragedia, dejar subsumir los espíritus en una especie de depresión, en el mejor de los casos con algún tipo de mero placebo?

## Sobre la urgencia de la ecocrítica: Su potencial pedagógico-político

*Pablo Cosentino*  
IICE-IF-FFyL-UBA

### Crítica, lectura y autobiografía

Habitualmente, al definir la ecocrítica, se ha sostenido que sus análisis, en términos generales, permiten abordar los textos literarios y otros formatos artísticos poniendo el foco en las representaciones de la naturaleza que allí subyacen. Un punto de referencia ha sido el texto iniciático de Cheryl Glotfelty (1996), en el que propone una serie de preguntas para caracterizar posibles aproximaciones ecocríticas a una obra:

¿Cuál es el papel del paisaje en esta obra? ¿Qué se entiende con la palabra naturaleza? ¿Existe una influencia de los roles de género en la manera en la que se escribe sobre la naturaleza? ¿De qué manera los sistemas políticos y económicos (capitalismo, comunismo, etc.) influyen sobre la percepción social de la naturaleza y sobre las actitudes hacia el medio ambiente? ¿Podemos pensar el lugar como una categoría literaria e interpretativa distinta, al igual que la clase, el género y la raza? ¿Cuál es nuestra percepción sobre la naturaleza salvaje, y de qué manera tal percepción ha variado a lo largo de los siglos? ¿Cuál es la representación [...] que la literatura moderna y la cultura popular proporcionan de las cuestiones ambientales? (Glotfelty, 1996).

Para profundizar en aquella conceptualización, seguiremos algunas reflexiones del teórico francés Roland Barthes. Desde su mirada, el crítico es un lector que escribe sus lecturas. Al comienzo de su apartado “Escribir la lectura” (1984), el autor afirma que realizar una crítica requiere sistematizar los momentos donde el lector “levanta la cabeza”. Este gesto, nos dice, denota una interrupción, la detención de la lectura “a causa de una gran afluencia de ideas, excitaciones y asociaciones” (Barthes, 1984). En este sentido, la crítica aspira a “filmarse la lectura” de una obra “en cámara lenta”, es decir, a traducir el texto que “escribimos en nuestra cabeza cada vez que la

levantamos” (Barthes, 1984). En lo anterior, se plasma con gran lirismo la dimensión corporal que atraviesa al juego de la lecto-escritura, ya que esta siempre consiste en hacer trabajar al cuerpo y dejarse afectar por lo leído, de manera de recorrer los posibles senderos que ofrecen los signos y los lenguajes que atraviesan el texto (Barthes, 1984). La crítica, entonces, realiza una apertura del libro y explicita el sistema de lectura.

En otro de los textos en los que se detiene en la temática, Roland Barthes (1972) afirma que la crítica engendra un sentido que se deriva de la lectura de una obra. El sentido se desprende de los símbolos que configuran a la misma, por lo que la transformación a la que esta se somete responde siempre a las leyes propias de la lógica simbólica (Barthes, 1972). De esta manera, la crítica alcanza a interpelarnos sobre aquello que constituye al lenguaje, invitándonos a sentir los fundamentos y tocar los límites del mismo (Barthes, 1972). Afirma Barthes que el crítico logra sentir la profundidad del lenguaje e indagar en sus principales problemas; por lo tanto, va más allá de un abordaje utilitario del mismo (que, al centrarse en la pura instrumentalidad, lo considera una mera herramienta) (Barthes, 1972).

En línea con esta conceptualización del lingüista francés, Ricardo Piglia (2006) ha expresado que cuando el crítico plasma sus propias lecturas, no hace otra cosa que escribir su propia vida. La crítica entonces, desde la mirada del escritor argentino, es una de las formas modernas de la autobiografía (Piglia, 2006). En tal sentido, al ser el crítico un escritor que escribe desde una posición concreta y un lugar preciso, reconstruye su propia vida en el interior de los textos que lee. Sus textos se convierten, de este modo, en una forma de relato: “el crítico es un aventurero que se mueve entre los textos buscando enigmas y secretos” (Piglia, 2006).

Pero entonces, si reafirmamos lo postulado por Piglia y mantenemos que la crítica es una de las formas de la autobiografía, debemos sostener que el narrador o yo del texto se construye en base a una supuesta identidad con el autor<sup>26</sup>. En este sentido, podemos afirmar que el narrador (en una crítica) expresa el testimonio de

<sup>26</sup> Sin embargo, Beatriz Sarlo (2012) explica que Paul de Man rechaza el triángulo en que se apoyaba la teoría de la autobiografía sostenida por Philipp. e Lejeune, desterrando la posibilidad de establecer equivalencias entre el yo de un relato, su autor y la experiencia vivida. No hay sujeto exterior al texto que pueda sostener la ficción de unidad experien-

quien escribe. Como nos recuerda Giorgio Agamben, el testimonio, como acto de un autor, recrea y resignifica un gesto previo (Agamben, 2017). La escritura crítica supone, por lo tanto, la traducción de una experiencia de lectura en la que se resignifica lo experimentado por el escritor al momento de leer un texto.

En esta misma línea, y retomando a Roland Barthes (1972), podemos declarar que la crítica, pese a participar de una interpretación y producir nuevos sentidos de la obra, no alcanza a develar el “fondo” de la misma. En su lugar, sólo halla al sujeto mismo, es decir, una ausencia (Barthes, 1972). Por consiguiente, toda escritura crítica designa la ausencia de sujeto, “la nada del yo que soy”<sup>27</sup>. En otras palabras, es el lenguaje mismo lo que, al oficiar de sujeto (y, también, de objeto) de la crítica, se constituye como el vacío en torno del cual el crítico “teje una palabra infinitamente transformada” (Barthes, 1972).

## Los límites de la crítica

Michel Foucault (1996), examinando los rasgos que definieron la Ilustración, sostiene que la crítica, como actitud y gesto vital, ocupa un lugar de centralidad y relevancia en aquel movimiento cultural, ideológico y político. En los estudios del filósofo francés, esta se establece como el análisis y la reflexión acerca de los límites que podemos franquear (retomando a Kant, la crítica ofrece las condiciones en las que la razón determina lo que puede ser conocido, lo que debe hacerse y lo que es posible esperar) (Foucault, 1996). Por consiguiente, se presenta como el examen y la elaboración de los acontecimientos que nos constituyeron como sujetos de lo que hacemos, pensamos y decimos (Foucault, 1996). Asimismo, en este gesto de interrogación a nuestro ser histórico, se abre la posibilidad de desnaturalizar y reconfigurar aquello que somos (Foucault, 1996).

---

cial y temporal, por lo que las autobiografías producen sólo la ilusión de una vida como referencia y de un sujeto unificado en el tiempo (Sarlo, 2012).

<sup>27</sup> Otra vez Sarlo (2012), esta vez retomando a Derrida, sostiene que el fundamento de la primera persona de la autobiografía reside en el mismo texto. No hay fundamento exterior al círculo firma-texto; es la firma la que sostiene la supuesta identidad del sujeto que manifiesta la autobiografía (Sarlo, 2012). Como expresa la ensayista argentina, siguiendo a Paul de Man, el yo textual pone en escena a un yo ausente que cubre su rostro con una máscara: la voz de la autobiografía es la de un tropo que ocupa el lugar de sujeto de lo que narra (Sarlo, 2012).



De esta manera, si aceptamos esta acepción foucaultiana (que la entiende como un ethos filosófico) y establecemos un diálogo con la caracterización – que hacía Piglia – como modo de lo autobiográfico, podemos entonces afirmar que en dicha escritura reside algo del orden de la autobiografía de lo humano (en términos derridianos, la presentación de sí de la vida humana). El camino de la crítica, por lo tanto, nos conduce y conecta a una revisión de la larga historia del humanismo occidental, aquel al que Jacques Derrida (2008) se aproximó como el relato que expresa el afán de delimitar y mantener prístino aquella zona que se postula como propia de lo humano y que legitima una escisión entre este y esos otros que se engloba bajo el término “Animal” (Derrida, 2008).

Como recuerda el filósofo francés, la escritura de sí del humano depende de lo que denomina “limitofía”, es decir, el límite, ruptura o abismo, entre aquellos que dicen “nosotros, los humanos” y lo que ese mismo hombre denomina “el animal” (Derrida, 2008). Lo animal, por lo tanto, atraviesa como fantasma la autobiografía del ser humano ya que la misma fue pensada a condición de su exclusión. Sin embargo, podemos pensar esta última en términos más amplios, como referida a todo aquello que reunimos bajo lo que denominamos “naturaleza” o no-humano. Consecuentemente, bajo el dominio soberano del sujeto moderno, el ser humano ha atentado contra la diversidad de modos de existencia a punto tal de verse ante el sombrío escenario actual de crisis y colapso ambiental, donde incluso la propia supervivencia de la especie se halla en cuestión.

En este sentido, la autobiografía del antropos occidental se ha vuelto auto-inmunitaria por negar la voz a otros modos de existencia que buscan irrumpir en dicho relato. Pero esa mismidad que se presenta a sí misma, oculta la alteridad que asedia como espectro. Retomando la cuestión de lo testimonial, en sus escritos sobre su experiencia en los campos de concentración, Primo Levi declara que lo que persigue es transmitir una “materia prima”, porque quienes deberían ser los sujetos en primera persona del testimonio están ausentes (son los asesinados en los campos quienes pueden hablar plenamente de él, ya que sobre ellos operó su lógica por completo) (Sarlo, 2012). Siguiendo esta idea, Agamben afirma que la primera persona, cuando surge en el testimonio, siempre está en reemplazo de otra: quien toma la palabra siempre habla por lo otro, es decir,

por aquello que excede a su propio yo. En efecto, si toda palabra nace como testimonio de lo intestado, lo humano es humano sólo en tanto sea capaz de dar testimonio de lo no humano (Agamben, 2017).

## Crítica, ambiente y vida

Decíamos previamente que según Michel Foucault (1996) la crítica se establece como una actitud o ethos filosófico que define un modo de pensar, decir y hacer en relación a lo que existe: la sociedad, el saber o los/as otros/as. Sostiene el filósofo francés que, desde el siglo XVI, la crítica puede ser concebida como el “arte de no ser gobernado” (por la autoridad, la tradición, el poder o la inercia, la ceguera o ilusión) (Foucault, 1996). En este sentido, la crítica adquiere un matiz vital y liberador, al abrir la posibilidad de cuestionar y trastocar un estado de cosas naturalizado o impuesto por distintos tipos de poderes.

En su detallado estudio sobre el testimonio y los relatos en primera persona, apoyándose en los formalistas rusos y en Bertolt Brecht, Beatriz Sarlo sostiene la importancia de generar narrativas que, tomando como “materia prima” la experiencia vivida, establezcan una interrupción por extrañamiento, logrando así desviar a los hábitos de la percepción y el pensamiento (Sarlo, 2012). Lo testimonial, de este modo, es presentado como la materia desde la que proponer e invitar a un cuestionamiento, reflexión o análisis crítico. Sólo desencajando la mirada del sentido común y de lo familiarizado, es posible entonces acceder a formas alternativas de concebir lo que está profundamente arraigado en nuestro imaginario cultural<sup>28</sup>. En esta dirección, podemos pensar que forjar otros modos de relacionamiento con la naturaleza dependerá de la construcción de relatos que habiliten una distancia crítica desde la que captar nuevos sentidos entorno a la misma.

Como afirma Noé Jitrik (2005), la crítica supone un combate por la vida en donde los textos se convierten en espacios de lucha.

---

<sup>28</sup> Dice la autora que una narración que logre desplazarse de lo familiar no puede sostener una identidad, sino que, por el contrario, permite ver lo excluido de las narraciones identitarias. En este sentido, sostiene que los testimonios, las narraciones de la memoria y los escritos autobiográficos son acechados por el peligro de una imaginación establecida firmemente “en casa” (Sarlo, 2012).

Al entrar en el juego y la disputa por la producción de una significación, se abre la posibilidad de reordenar y rearticular las fuerzas que recorren el mundo (Jitrik, 2005). Explorando las implicancias de lo anterior, cabe la pregunta por cómo concebir la vida por la cual, según Jitrik, la crítica entra en un combate. En este sentido, desde un paradigma ontológico relacional, que exceda los dualismos propios de la tradición occidental, la vida debe ser pensada más allá de lo individual, para abarcar así el tejido múltiple de interacciones que configuran la red de lo vital. En dicha sintonía, consideramos que los abordajes ecocríticos presentan un potencial transformador de las representaciones sobre el ambiente y lo humano, que puede conducir a la resignificación del modo habitual en que nos relacionamos con la naturaleza.

En este punto, y recapitulando, creemos necesario mencionar, al menos, tres aspectos en los que es posible vislumbrar el potencial pedagógico-político de la ecocrítica. En primer lugar, esta puede habilitar reflexiones sobre el modo en que nos vinculamos con la diversidad de existentes humanos y no humanos, a la vez que nos permite des-familiarizarnos de prácticas e imaginarios profundamente arraigados en nuestras sociedades (especialmente, aquel que supone una escisión entre naturaleza y cultura). En segundo lugar, ofrece miradas no-antropocéntricas, que nos permiten concebirnos como parte del entramado de interacciones que configuran el ambiente (poniendo en cuestión, por lo tanto, la tesis del excepcionalismo humano). Por último, como adelantábamos, presenta un valor decisivo en la configuración de formas alternativas de relacionarnos con el ambiente y habitar los territorios (algunas, por ejemplo, se acercan a las experiencias de vida de pueblos y comunidades organizados bajo la propuesta de “buen vivir” o que practican un uso del suelo desde el paradigma de agroecología y soberanía alimentaria).

En tiempos de crisis ambiental y civilizatoria, se vuelve urgente imaginar alternativas que habiliten formas de habitar la tierra desde una perspectiva de respeto y cuidado hacia la diversidad de lo existente. Esto implica el desafío de repensar lo humano por fuera de aquella tradición que lo colocó en un lugar de excepcionalidad y jerarquía frente al resto de lo viviente. Sólo habilitando afectos y sensibilidades que nos permitan reconectar con el entramado de relaciones y cuerpos que configuran los territorios de vida, será

posible reconocernos como parte de esta red. La ecocrítica, en este sentido, invita a interrumpir la inercia que nos condujo hacia este estado de cosas marcado por la violencia y el saqueo, y nos llama a seguir habitando, en la diversidad que nos constituye, la pregunta acerca de lo que somos.

## Bibliografía

Agamben, G. (2017). *Lo que resta de Auschwitz*. El archivo y el testimonio. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Barthes, R. (1972). *Crítica y verdad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje*. Más allá de la palabra y de la escritura. Buenos Aires: Paidós.

Derrida, J. (2008). *El animal que luego estoy si(gui)endo*. Madrid: Editorial Trotta.

Foucault, M. (1996). *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: Ediciones de la Piqueta.

Glotfelty, C. (1996). Introduction. Literary Studies in an Age of Environmental Crisis. En: Glotfelty, C. y Fromm, H. (eds.). *The Ecocriticism Reader*. Landmarks in Literary Ecology. The University of Georgia Press.

Jitrik, N. (2005). "Escritura y trabajo crítico: una perspectiva productiva para la textualidad latinoamericana". *Acta Poética*, v. 4, n. 1-2.

Piglia, R. (2006). *Crítica y ficción*. Buenos Aires: Anagrama.

Sarlo, B. (2012). *Tiempo pasado*. *Cultura de la memoria y giro subjetivo*. Una discusión. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

## **PARTE II**

# **Olhares sobre práticas educativas e formação docente**

# Motivações e intersubjetividades para a sustentabilidade da vida: Paulo Freire e As Cartas Pedagógicas

*Antonio Paulo Valim Vega<sup>29</sup>  
Doutorando PPGEDU/UCS  
apvvega@ucs.br*

## Introdução

Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos (Freire, p. 40, 2001b).

Paulo Reglus Neves Freire nasceu 19 de setembro de 1921 e faleceu 20 de maio de 1997, aos 76 anos de idade, plenamente ativo. O estudo da linguagem do povo foi um dos pontos de suas elaborações pedagógicas, assim como o seu envolvimento com o Movimento de Cultura Popular, no Recife, como um dos fundadores do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, sendo seu primeiro diretor. Nesse trabalho elaborou os primeiros estudos de um novo método de alfabetização no ano de 1958. As primeiras experiências do Método começaram em 1962, na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, onde 300 trabalhadores foram alfabetizados em 45 dias. No ano seguinte, foi convidado para repensar a alfabetização de adultos em âmbito nacional. O golpe militar de 1964 interrompeu essa experiência e o obrigou a ficar 16 anos fora do País.

Por seu pensamento progressista e envolvimento com a educação Freire foi acusado de subversivo e comunista e deixou o país, em exílio. Durante esse tempo, foi um andarilho que peregrinou por vários países do mundo. Um educador e pensador que deixou um legado extraordinário não apenas para a educação brasileira, mas também para a educação global. O educador Paulo Freire é o exemplo de um fazer local que se projeta ao global e não movido por

<sup>29</sup> Doutorando no Programa de Pós-graduação em Filosofia da Educação da Universidade de Caxias do Sul – UCS, Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens pela Universidade Franciscana – UFN, Pedagogo com formação pela PUC/RS.

uma intencionalidade estratégica de projetar internacionalmente a si ou sua obra, mas algo que ocorreu por uma circunstância não desejada. O educador Paulo Freire acreditava que a educação e as letras, ao fazerem parte da construção do sujeito, também dessem a ele a necessária dignidade humana o que ajudaria na construção de uma sociedade mais justa.

Segundo sua concepção, as pessoas, se soubessem ler e escrever, estariam preparadas para reconhecer as suas necessidades e os seus direitos e, dessa forma, poderiam organizar seu modo de vida. Contudo, ele não desistiu e, como um cidadão do mundo, colocou sua palavra e visão da educação em circulação. E, assim, foi. Falou, escreveu, peregrinou, ensinou nos quatro cantos do mundo. Nessas andanças escreveu muito, elaborou suas narrativas e indagações por meio de cartas cuja recursividade das ações ajudou na evolução de uma técnica metodológica e de uma proposta didático-pedagógica em forma de Cartas Pedagógicas.

Quadro 1 – Algumas possibilidades das cartas pedagógicas

Cartas Pedagógicas	Conteúdos
Aos professores, estudantes e toda a comunidade acadêmica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para informar planos de aula, propostas de trabalho.</li> <li>- Para compartilhar estudos, pesquisas, teorias e conceitos.</li> <li>- Para compor sistemas de avaliação e autoavaliação de conteúdo, disciplina, curso.</li> <li>- Para anunciar o ensino e o aprendizado, refletir e problematizar temáticas e conteúdos de estudo e pesquisa.</li> <li>- Para compartilhar propostas didático-pedagógicas e metodológicas.</li> <li>- Para compartilhar sentimentos, emoções sobre a vida, o ensinar e o aprender.</li> <li>- Para instigar a curiosidade à aula, à vida, ao ensino e à aprendizagem.</li> <li>- Para despertar a amorosidade da relação com o aprender e o ensinar.</li> <li>- Para apontar problematizações e possibilidades da aula como espaço para ensinar e aprender.</li> <li>- Para anunciar a leitura do mundo e a relação com o vivido e o percebido.</li> <li>- Para anunciar alguns dissabores e com eles refletir.</li> <li>- Para aprender e ensinar com erros e as possibilidade de acertos.</li> </ul>

Fonte: do autor

O quadro 2 os termos Freirianos, apresenta-se, embora com restrições, um pequeno ensaio acerca do que muitos estudiosos de Freire já produziram e compilaram em dicionários e verbetes sobre a obra de Freire. Dessa forma, tem-se a intenção de sinalizar para a enorme capacidade, a riqueza extraordinária e a intimidade com que Freire se relacionava com as palavras.

Quadro 2 – Breve glossário – inspirado no Dicionário de Paulo Freire (2008)<sup>30</sup>

<b>Expressões e termos de Paulo Freire</b>	
Alienação	Entendida como invasão cultural, subserviência, domesticação, colonização, opressão. Para Freire são fortes motivações para o trabalho educativo.
Amorosidade	Freire trabalha com a criação e a produção de sentido e o sentir, assim, amorosidade – amor, entendidos como potencialidade e capacidade humana, que remete a uma finalidade existencial ético cultural no mundo e com o mundo.
Autonomia	É uma das categorias centrais na obra Freire, vinculada a outros princípios da prática educativa e representa o caráter próprio do indivíduo que nesse sentido, é corresponsável pelo seu desenvolvimento e pela construção de uma sociedade democrática que respeita e dignifica a todos.
Consciência crítica	É uma condição que considera o desenvolvimento de uma consciência transitiva que se eleva para uma condição de crítica, assim, caracteriza-se pela profundidade com que interpreta os problemas e pela forma como se engaja em compromissos sociopolítico.
Conscientização	A conscientização, entendida como processo que permite a crítica das relações consciência-mundo, é a condição para um comportamento humano frente ao contexto histórico-social. É a capacidade do homem e da mulher em comprometer-se com a realidade, relacionada com à práxis humana. Por meio da conscientização, os sujeitos assumem o compromisso histórico com processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, construindo e reconstruindo também a si mesmos.

<sup>30</sup> As expressões do Quadro 2 foram retiradas do Dicionário Paulo Freire (2008), o qual contém uma compilação de artigos em torno de um conjunto de categorias freireanos, publicado em espanhol. A tradução das expressões é própria.



Cultura do silêncio	Para Freire a cultura do silêncio é produzida pela impossibilidade de homens e as mulheres dizerem a sua palavra, de se manifestarem com argumentação sólida diante de indivíduos “de poder”, impossibilitados, assim, de intervirem na realidade que os cerca, geralmente opressora e ou desvinculada de sua própria cultura.
Diálogo	Em Freire o diálogo é uma categoria central dentro de um projeto pedagógico crítico, propositivo e esperançador com relação ao futuro; sendo assim, a partir de uma fundamentação filosófica, adquire uma concepção de diálogo como processo dialético-problematizador, ou seja, por meio do diálogo, pode-se olhar o mundo e a realidade como processo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação.
Humanização	Na pedagogia freireana, a vocação para a humanização é uma marca da natureza humana, que se expressa pela própria busca do ser mais, por meio da qual o ser humano está sempre aventurando, de maneira curiosa, ao conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar para superar suas próprias conquistas.
Leitura do mundo	É o espaço em que o tempo e a história se encontram amalgamados em três realidades de forma indiscriminada: o mundo, nós e os outros. A palavra estabelece uma circularidade comunicativa, compartilha com todos a informação, porém é a leitura do mundo que precede a palavra. É necessária uma leitura de mundo que contextualize e forneça um sentido para a palavra.
Tema gerador	Os temas geradores, consubstanciados pelas “palavras geradoras”, não são signos gráficos com significados definidos; serão sempre tocados mimeticamente pelas percepções de um corpo pensante, capaz de interpretar, amoroso, histórico, “contagante” e cheio de incompletudes e falhas. Os sentidos são formas pertinentes, moldadas na ancoragem de dimensões universais e genéricas, que assumem a forma concreta e tangível de uma singularidade pessoal.
Práxis	A <i>práxis</i> pode ser entendida como a estreita relação que se estabelece entre uma forma de se interpretar a realidade e a vida, e a conseqüente prática que advém dessa compreensão, conduzindo à ação transformadora. A <i>práxis</i> implica a teoria como um conjunto de ideias capazes de interpretar determinado fenômeno ou momento histórico que, num segundo momento, conduz a um novo enunciado, no qual o sujeito diz sua palavra sobre o mundo e passa a agir para transformar essa mesma palavra em realidade. É uma síntese entre teoria-palavra-ação.

Fonte: do autor

A obra de Freire são projeções de seus caminhos e experiências, em que muitos dos registros e publicações são diálogos escritos em forma de cartas e apresentam, não apenas informações e elementos teóricos, mas, carregam os indícios de uma ciência jovem, permeada de sentimentos e emoções, os quais passaram a compor livros e outras mídias. Portanto, podem ser interpretados como testemunhos de vida. Isso faz que a referência de Freire, em relação às Cartas Pedagógicas, seja, hoje em dia, uma motivação e incentivo para a ação de escrever, para aprender e ensinar, questionar, escutar, criticar.

No caldeirão pedagógico em que se constituem os debates e escritos de Freire, há muitas motivações didático-pedagógicas que podem retornar em produções de respostas àquelas “motivações” que o próprio Freire nos incitou a pensar e dialogar, como possibilidades educacionais em diferentes modalidades, abrindo possibilidades para refletir sobre o conhecimento e a própria vida em visão holístico-ecológica. Nesse sentido, as pesquisas, estudos e a *práxis* de Freire permitem que se observe uma postura ética de extraordinária coerência entre o discurso de uma pedagogia, epistemologia e metodologia. Mesmo quando se olha para os distintos campos e áreas de atuação, em que ele se fez presente, assim como nas diferentes modalidades de educação em que se deu a sua atuação docente, seja na educação formal, não formal e informal, seja escolar e não escolar, para Freire, o fundamental é que o ensinar seja permeado da preocupação com a curiosidade e necessidade de ensino e aprendizagem do estudante, em torno da sua com a emancipação, libertando-o da opressão. “A educação para a libertação, responsável em face da radicalidade do ser humano, tem como imperativo ético a desocultação da verdade. Ético e político” (Freire, 2001b, p. 45).

Ao aprender a ler o mundo, ao apropriar-se da sua realidade e do entorno, o sujeito encontra a possibilidade de emancipação e libertação da ignorância. Nesse sentido, a mensagem escrita em Pedagogia da Esperança ecoa no sentido de alerta “[...] por isso, que alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação concreta em que se dá a opressão” (Freire, 2001b, p. 16). Ainda com relação à esperança, Freire deixou registros que expressam a visão de uma

esperança não ingênua, que não desconsidera a desesperança, mas a usa como trampolim para construir, a partir dela, uma certa utopia viável, uma esperança que nasce da desesperança, pois uma esperança que fica na espera não chega a lugar nenhum.

Dessa forma, entende-se que a esperança necessita reconhecer a verdadeira causa da desesperança e aquilo que pode alongar para o verdadeiro desespero. “Daí a precisão de uma certa importância em nossa existência, individual e social que não devemos experimentá-la de forma errada deixando que ela resvale para a desesperança e o desespero” (Freire, 2001b, p. 6). É na qualidade ética da luta porém, que reside a perspectiva necessária da esperança como combustível e projeto de luta. No livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire pensa e escreve uma síntese elaborada e muito profunda sobre os saberes necessários à dimensão social da formação humana, com fundamentos constitutivos de compreensão da prática docente. E complementa, a competência técnico-científica e o rigor necessários ao exercício da docência não significam que o desenvolvimento dessa tarefa tenha que se dar sem o acompanhamento da amorosidade, tão necessária para construir um ambiente sólido de ensino, de aprendizagem e de produção de conhecimento.

## **A Carta Pedagógica: perspectiva educacional**

A “Carta Pedagógica” foi um dos recursos utilizados pelo educador Paulo Freire, por meio da qual exercitou e expôs, com enorme criatividade, a sua crença na potência do diálogo. Por isso, essa modalidade de comunicação constituiu-se como técnica metodológica e proposta didático-pedagógica altamente relevante, do ponto de vista educativo. Dentre muitas possibilidades, a Carta Pedagógica ajuda a desenvolver a escrita e a capacidade reflexiva ao escrevente, abrindo oportunidade ao interlocutor, além de um espaço de escuta, dando sequência ao diálogo, a princípio silencioso, quando o leitor, frente ao texto, entra em contato com a mensagem, incitado à reflexão ou mesmo à escrita de uma resposta. Dessa forma, o leitor é instigado à continuidade do diálogo. A carta pedagógica não permite ao receptor da mensagem a passividade de uma leitura descompromissada e solitária, pois, na leitura de gênero dessa natureza, o leitor é desafia-

do ao diálogo. Diante de uma carta percebe-se o real significado da leitura, pois,

Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da *compreensão*. Da compreensão e da comunicação (Freire, 2001a, p. 261).

A carta pedagógica, então, como processo de criação, anuncia com clareza três elementos extremamente significativos em sua prática pedagógica e visão epistemológica, observadas no exercício “da leitura, da escrita e da escuta”. A carta que Freire escreveu aos professores anuncia que a experiência da compreensão será tanto mais profunda quanto a capacidade de o professor de estimular e ajudar, a fim de que aprendente consiga realizar as associações de conceitos sobre o mundo e sobre a cotidianidade. Freire antecipa, em seus escritos, que este é um exercício crítico que a leitura e a escuta, inegavelmente, exigem. É também, pela leitura do mundo ou da palavra que, mais facilmente, pode-se compreender a cultura.

Uma das formas de realizarmos este exercício consiste na prática que me venho referindo como “leitura da leitura anterior do mundo”, entendendo-se aqui como “leitura do mundo” a “leitura” que precede a leitura da palavra e que perseguindo igualmente a compreensão do objeto se faz no domínio da cotidianidade. A leitura da palavra, fazendo-se também em busca da compreensão do texto e, portanto, dos objetos nele referidos, nos remete agora à leitura anterior do mundo (Freire, 2001a, p. 261).

Por isso, nessa III Jornada Internacional de Pós-Graduação em Educação – Brasil e Argentina (JIBA), optou-se por apresentar a Carta Pedagógica que traz registros da prática profissional, ao mesmo tempo, em que se resgatam histórias de vida e trabalho. No estabelecimento de um diálogo, que compreende uma narrativa de memórias, parte-se da história de trabalhadores e trabalhadoras, em que o autor deste artigo se inclui, e da realização de projetos de pesquisa e de estudo, no ambiente empresarial, analisando-se a relação, o trabalho humano, educação e qualidade de vida a partir da perspectiva pedagógica, de Freire, como epistemologia libertária na sua “leitura” da “leitura de mundo”.

Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos (Freire, 2001, p.40).

Nesse sentido, a carta não é apenas uma carta, mas, anunciada segundo a abordagem freiriano, é uma Carta Pedagógica que foi submetida ao evento de Paris, nos dias 24 e 25 de setembro, 2023, com apresentação remota pelo autor. Aqui, apresenta-se sob o título: *Motivações e subjetividades para a sustentabilidade: histórias de vida e trabalho*.

## **Motivações e subjetividades para a sustentabilidade: histórias de vida e trabalho**

*São Gabriel, RS, 08 de setembro de 2023.*

Queridas amigas e queridos amigos,

Escrevo esta carta movido pela saudade e pelo desejo de encontrá-los presencialmente. Tenho pensado muito em vocês apesar da distância e da indisponibilidade de tempo para os encontros presenciais que tanto enfatizamos serem necessários, para os quais tínhamos prospectado agendas imprecisas e voluntárias, mas ainda assim, uma sinalização da intenção de compromisso e meta desejadas, um tratado para o período pós-trabalho. Aposentamo-nos, tínhamos presente o quão necessário seria manter e fortalecer os vínculos de afeto e provocar espaços de encontros que dessem conta das nossas histórias de trabalho e vida, cuja construção ocorreu em longos anos de convivência na empresa.

O tema a “Qualidade de Vida no Trabalho – QVT”, nos aproximou e possibilitou percepções de mais consciência sobre os condicionamentos, os nossos e os estruturais. O ser humano “trabalhador” que se movimenta neste contexto é o mesmo “ser” que carrega consigo todas as suas instâncias, é interconectado em seus esquemas senso-

riais, cognitivos, psicológicos, envolvido por emoções, sentimentos, preocupações cotidianas e a sua história de vida, o ser humano que se constitui na vida e no trabalho são inseparáveis.

Naquele tempo, final da década de 1990 em que vivenciamos a “loucura do trabalho” (Dejours, 1987), no período pós-privatização da empresa, isso não era tão claro assim, fruto de um saber arraigado, condicionado. A instituição “trabalho”, em grande parte, enxergava o trabalhador e não o ser humano em sua complexidade. Queríamos ajudar a transformar aquela visão. Pensar a humanização no trabalho foi um grande desafio, estudar, pesquisar com base no diálogo aberto e agregador foi a proposta desde o início e marcou a formação do grupo de estudos no trabalho. As perspectivas de trabalho considerando o tema QVT, apesar das resistências, foram abrindo portas de diálogo nas distintas áreas da empresa. Assim, fomos ampliando elos e relações nos espaços de trabalho, tentando superar as barreiras da comunicação.

A busca pelo diálogo e o desejo de comunicar ideias, pensamentos e reflexões proporcionadas no estudo em relação às práticas e os processos de trabalho, ampliaram-se para olhar à trajetória das pessoas, não apenas no trabalho, mas também, sobre o percurso de vida de cada participante, de forma que o olhar sobre “si” pudesse auxiliar o olhar sobre o “outro”. Dessa forma, fomos construindo conceitos e exercitando práticas relacionais e dialógicas no microespaço do grupo de nove integrantes, com esforço enorme, tentávamos reproduzir no espaço macro da empresa. O contexto ambíguo e caótico, impulsionava nossas ações.

Nosso desejo, tal qual o negócio que estávamos inseridos, era iluminar a empresa e os trabalhadores com elementos de sentido que facilitassem a compreensão de conceitos e práticas, em relação à Qualidade de Vida no Trabalho, percebíamos a necessidade de aprender a pensar e agir sob este enfoque, especialmente pensando nas funções e atividades dos serviços a serem realizados, os quais, ofereciam algum grau de risco à vida dos trabalhadores. E foi assim, nos conhecemos sob o signo da QVT, estudo e pesquisa, marcaram nossas ações por duas décadas em que construímos projetos interconectados de vida e trabalho, e construímos também, a nossa relação, para além do trabalho. O sentido que definia o nossa perspectiva de

atuação pode ser traduzido no seguinte aforismo “trabalho valorizando a vida” e “vida valorizada no trabalho”.

As lembranças em cuja memória reverbera a ação de escrever esta carta, são de acontecimentos marcados por no mínimo duas décadas, de lá para cá, muitas coisas mudaram, mas, a qualidade de vida de que falávamos naquele tempo, ainda é um tema emergente, com problematizações renovadas em algumas questões em relação ao tempo histórico, mas em grande parte, os estudos que fizemos nos trouxeram ao século XXI com uma percepção mais aguçada sobre o mundo, a vida e o trabalho. Com isso, continuamos a perceber os comportamentos arraigados, os quais, produzem injustiças recalçadas em ideias hegemônicas e no capitalismo colonizador que fragiliza a democracia. Por extensão esses fenômenos desastrosos continuam avançando, de forma predatória, sobre a vida e a natureza humana e não humana.

Ao escrever esta carta para vocês queridas amigas e queridos amigos, vou rememorando nossas práticas no trabalho, ao mesmo tempo, sou plenamente aquecido em memória e afeto pelos escritos de Paulo Freire, este grande educador que embalou nossos sonhos de estudo e pesquisa, ainda que sua pedagogia e epistemologia chegassem até nós, muito mais, pelo eco intuitivo de nossos anseios e quereres, os quais se conectavam aos dele. Hoje percebo isso com mais clareza. Pois a humanização não é alheia à educação, à política. Requer pensar nos espaços e ambientes de vida e trabalho por onde andam as pessoas. “Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que esteja atento à questão do poder” (Freire, 1989, p. 15-16).

E assim, quanto mais avança meu pensamento no resgate das memórias dos vários projetos que, juntos, sonhamos, pensamos, elaboramos, debatemos e compartilhamos, para que outros, como nós, imbuídos de propósito semelhante, e ou, contagiados por nós, da mesma forma o fizessem. Com alegria recorro, que implementamos e ajudamos a realizar muitos projetos, felizmente. A despeito de quão equidistante se encontra esse pensar, ao serem resgatadas as práticas nesta ação de escrever e sobre ela refletir, a reflexão adquire, neste momento, sentido diverso daquele que havia no ato da

vivência, porém, a essência do que buscávamos, tal qual as palavras e ideais de Freire, ainda é necessária.

Olhar para a atualidade, embalado pela memória, é como se lançar numa esperança provocadora de consciência sobre o sentido ético da vida. Isso traz real sentido ao que vivemos e nos fornece elementos de compreensão sobre a presença humana no mundo de hoje, em que, “A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela formação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos” (Freire, 2018, p. 41). Nesse sentido, a luta por um mundo melhor, passa pela humanização, pelo exercício pleno da cidadania, por fortalecer a democracia, entre outras questões, exige consciência crítica. Por isso, é necessário construir mecanismos que ajudem as pessoas a romperem com condicionamentos que aprisionam e enclausuram, oprimidos e opressores na ignorância. “A desumanização não se verifica apenas nos que tem sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam...” (Freire, 2018, p. 40).

Precisamos pensar e, principalmente dialogar sobre novas formas de viver buscando a integração com a natureza, com o planeta Terra, buscar formas de resgatar culturas ancestrais, em nosso continente e em outros, com elas dialogar e aprender. Então, como ensinar para a consciência de uma cidadania global, diante da contradição e dilema enfrentados pela humanidade que, por um lado, desfruta do crescimento econômico, ante estímulos viciantes de consumo, e, por outro, deprime-se com a degradação ecológica do planeta e a destruição da vida humana e não humana? Nesse sentido, é fundamental refletir e buscar formas de diálogo e sentido à vida, considerando os desafios da sustentabilidade e o reconhecimento de que a crise ambiental é uma crise de civilização e que essas questões não podem continuar no plano da contradição e de uma dualidade incomunicável. Por isso, queridas amigas e amigos, sabendo que vocês também sentem, como eu, o desejo e a necessidade em continuar lutando por um mundo melhor, é que escrevo sobre nossas memórias, não por vaidade ou busca de mérito, como resgate de lembranças que possam ajudar a fortalecer nossa disposição para



continuar lutando. São tempos difíceis, as crises se multiplicam em âmbitos distintos e de forma diversa.

Mas, embora as mudanças e crises sejam ameaçadoras e apontem para um risco eminente, precisamos coragem, força e bastante sabedoria para lidar com a ignorância e lutar em defesa dos direitos humanos, pela educação de qualidade, pela sustentabilidade da vida, nossa e de outros em perspectiva geracional e, quiçá, vivermos com mais satisfação. No mundo, certamente, há mais questões para a luta, por isso, meus queridos, utilizo-me deste instrumento, a carta pedagógica e a inspiração em Paulo Freire, para com esses elementos, reafirmar nossa amizade e o desejo de que, juntos, do nosso jeito, sigamos pensando em soluções. Estimo que nos encontremos em presencialidade, no próximo mês, para comemorar o meu aniversário.

*Abraços e afetos do amigo de sempre  
Antonio Paulo Valim Vega*

## Considerações finais

*Motivações e intersubjetividades para a sustentabilidade da vida: Paulo Freire e as Cartas Pedagógicas* é uma proposta carregada de intencionalidade, e o primeiro passo, nessa direção, foi o de estudo em torno das perspectivas pedagógicas e epistemológicas freirianos, motivo de estudo recente pelo autor, por conta do doutorado na área de Filosofia da Educação. Neste semestre/02, na Universidade de Caxias do Sul, com o ingresso no *Seminário de Estudos de Paulo Freire*, recebeu-se a divulgação do Encontro Franco-Luso-Brasileiro de Educação Popular, a ser realizado, em Paris, nos dias 24 e 25 de setembro do corrente. Concomitantemente, agrega-se a participação do autor do presente artigo na comissão de trabalho que organiza a III Jornada Internacional de Pós-graduação em Educação – Brasil e Argentina – III JIBA, com a temática “Um olhar latino-americano sobre a filosofia da educação na contemporaneidade”, programado para os dias 09 a 15 de outubro de 2023.

Nessa conjunção temática, reúnem-se o Seminário Paulo Freire, UCS/Brasil, o Encontro Franco-Luso-Brasileiro de Educação Popular, Paris/França, e a III JIBA – Buenos Aires/Argentina, isto

é, três eventos cuja justificativa temática está expressa no título, do presente escrito – *motivações intersubjetivas* – expressão que anuncia o interesse pelo tema, estabelece conexão e diálogo entre os eventos e serve de perspectiva ao movimento e trajetória de Freire quanto à “andarilhagem” – percorrer diferentes caminhos, ir ao encontro de diálogos e interlocuções abertas que permitem exercitar o olhar, a linguagem, a escuta, a leitura de livros, a leitura do mundo, enfim, a leitura da vida.

Os eventos e as temáticas colocam o indivíduo no mundo, “e o mundo é o mundo das consciências intersubjetivadas, sua elaboração forçosamente há de ser colaboração. [...] A intersubjetividade, em que as consciências se enfrentam, dialetizam-se, promovem-se, é a tessitura última do processo histórico de humanização” (Freire, 2018, p. 23). Deseja-se, amorosamente, que a tessitura desses encontros possa provocar reflexões e que sirvam de intervenção, capazes de amalgamar o emaranhado dos conceitos freirianos no compromisso com a justiça social, com a sustentabilidade solidária, com a paz e a democracia plena. Em síntese, e com palavras finais não conclusivas, espera-se que esta compreensão, ainda em construção, possa colaborar com um olhar sensível à filosofia da educação na contemporaneidade.

## Referências

- DEJOURS, C. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez/Oboré, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*, n. 15, 41. ed. 2001a.
- FREIRE, P. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001b.
- FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, P. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- STRECK, D.; REDÍN, E.; ZITIKOSKI, J. (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Editora Autentica, 2008.

## Problemáticas actuales y futuras de la propuesta formativa “Especialización en Docencia Universitaria”

Elizabeth Martinchuk

“Los procesos formativos requieren tiempos de práctica,  
de análisis, de reflexión”  
Edith Litwin<sup>31</sup>

### Marco general del trabajo

Los espacios formativos universitarios deberían asegurar la formación docente a partir de los intercambios entre la Institución y los docentes, deberían generar espacios de discusión los cuales permitan preservar y difundir el conocimiento. La construcción de estos espacios, nos atrevemos a decir que novedosos, promueven encuentros y prácticas más allá del dictado de las propias disciplinas que favorecen las prácticas docentes (Cfr. Mundt, C et all. 2017: 1) En este sentido, Altbach sostiene que son *“las universidades [las que] ayudan a organizar el conocimiento, sin coste para la comunidad académica ni para el público en general”*<sup>32</sup>. Este autor nos da pistas para recuperar uno de los sentidos plasmados en la propuesta de esta carrera de posgrado; mientras que más adelante refiere a las universidades como centros intelectuales, sosteniendo que *“la vida académica proporciona tiempo, estimulación intelectual, debate y, en la mayoría de los países, la protección de la libertad académica, que fomenta la participación en el debate y el análisis social”*<sup>33</sup>.

La construcción de estos espacios, nos atrevemos a decir que novedosos, promueven encuentros y prácticas más allá del dictado de las propias disciplinas que favorecen las prácticas docentes; en este sentido, Castro Gómez señala a la transdisciplinariedad y al

<sup>31</sup> Litwin, E. El oficio del docente y la evaluación. En: El oficio de enseñar, condiciones y contextos. Paidós. p. 191.

<sup>32</sup> Altbach, Philip G. – *La educación superior en el mundo* – UNESCO. París, 2009. p. 6.

<sup>33</sup> *Ibidem*. p. 6.

pensamiento complejo como modelos emergentes desde los cuales podríamos empezar a tender puentes hacia un diálogo transcultural de saberes<sup>34</sup>, propuesta que se hace visible en los distintos espacios formativos de la carrera.

Este trabajo pretende dar cuenta del análisis teórico de una experiencia formativa “La especialización en Docencia Universitaria” que pone el foco en las trayectorias institucionales de los docentes cursantes para profesionalizar a la docencia superior; para esto se propondrá hacer foco en las problemáticas actuales y futuras de la propuesta formativa.

## Marco general: La Especialización en Docencia Universitaria, ideas sobre la propuesta

“La Universidad Nacional de Tres de Febrero se define como una comunidad de trabajo integrada por docentes, investigadores, graduados y personal no docente, cuyos objetivos son: a) Generar y transmitir conocimientos y habilidades del más alto nivel en un clima de libertad, justicia y solidaridad. (...) d) Plantear una sólida formación básica, tanto en los planos humanísticos como en los específicamente profesionales, y un saber interdisciplinariamente integrado, a fin de que sus egresados se encuentren en condiciones de resolver con la más alta capacitación los problemas específicos de su especialidad, así como de reorientar y reconvertir sus conocimientos y habilidades hacia otros campos disciplinarios, cuando los avances de la ciencia y los requerimientos sociales lo hagan necesario.”<sup>35</sup>

Teniendo esto como horizonte es que la Secretaría Académica (SA) ha generado un espacio institucional, el cual comenzó a revisar diversas alternativas de desarrollo curricular en función a un nuevo contexto económico-político-social, en este sentido ha reconocido diferentes necesidades:

- ◆ por parte de los estudiantes, reconociendo trayectos formativos más personalizados;
- ◆ por parte de los docentes, poniendo el acento en las formas de enseñanza;

<sup>34</sup> Cfr. Castro Gómez, Santiago – El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global – Siglo del hombre Editores. Bogotá, 2007. p. 80.

<sup>35</sup> Estatuto de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, artículo 3.

- ◆ por parte de las coordinaciones de carrera, una interacción entre diversos conocimientos especializados con poco diálogo entre sí; y,
- ◆ por parte de la sociedad, una mayor integración entre la Universidad y los diversos actores sociales.

Para dar respuesta a esto, la SA viene implementando distintas acciones e instancias de trabajo regular y sistemático en atención a la problemática de la intervención docente en el propio espacio universitario. Éstas fueron ampliándose a otras problemáticas de docencia, poniendo de manifiesto el interés en: diseños e instrumentación de las asignaturas comunes de todas las carreras; problemas de evaluación de los aprendizajes; orientación a los profesores noveles en sus primeras prácticas de enseñanza; conocimiento de los estudiantes universitarios y sus diferentes perfiles para mejorar las condiciones de intervención docente; conformación de los planes de estudio y organización de las asignaturas tanto de carreras conocidas como de nuevos campos profesionales; etc.<sup>36</sup> Por el carácter relevante de estas acciones es que se decide crear una carrera de posgrado que diera respuesta a esta necesidad vacante “La Especialización en Docencia Universitaria”.

En este sentido, los espacios formativos universitarios deberían asegurar la formación docente a partir de los intercambios entre la Institución y los docentes, deberían generar espacios de discusión los cuales permitan preservar y difundir el conocimiento. La construcción de estos espacios, nos atrevemos a decir que novedosos, promueven encuentros y prácticas más allá del dictado de las propias disciplinas que favorecen las prácticas docentes (Cfr. Mundt, C et all. 2017: 1) En este sentido, Altbach sostiene que son *“las universidades [las que] ayudan a organizar el conocimiento, sin coste para la comunidad académica ni para el público en general”*<sup>37</sup>. Este autor nos da pistas para recuperar uno de los sentidos plasmados en la propuesta de esta carrera de posgrado; mientras que más adelante refiere a las universidades como centros intelectuales, sosteniendo que *“la vida académica proporciona tiempo, estimulación intelectual, debate y,*

<sup>36</sup> Cfr. Resolución CONEAU N° 11.577/14. Anexo 1, Resolución de Creación de la Carrera de Posgrado “Especialización en Docencia Universitaria”. p. 3-5.

<sup>37</sup> Ibidem. p. 6.

*en la mayoría de los países, la protección de la libertad académica, que fomenta la participación en el debate y el análisis social”<sup>38</sup>.*

La construcción de estos espacios, nos atrevemos a decir que novedosos, promueven encuentros y prácticas más allá del dictado de las propias disciplinas que favorecen las prácticas docentes; en este sentido, Castro Gómez señala a la transdisciplinariedad y al pensamiento complejo como modelos emergentes desde los cuales podríamos empezar a tender puentes hacia un diálogo transcultural de saberes<sup>39</sup>, propuesta que se hace visible en los distintos espacios formativos de la carrera.

La Especialización en Docencia Universitaria es una carrera de posgrado acreditada por la CONEAU<sup>40</sup>, ahonda en el campo de la docencia universitaria a través de una formación sistemática<sup>41</sup>. El plan de estudios está compuesto por: 10 (diez) asignaturas/seminarios; 7 (siete) de carácter obligatorio y 3 (tres) de carácter optativo de 36 horas cada una; una pasantía a realizarse en el espacio de la carrera del cursante y la producción de un Trabajo Final integrador de 100 horas a realizarse en el ámbito de la carrera /asignatura de cada cursante. La especialización tendrá una carga horaria total de 460 horas y se dictará en 2 años (4 cuatrimestres)<sup>42</sup>.

## **Problemáticas actuales y futuras de la propuesta formativa “Especialización en Docencia Universitaria”**

Se propondrán tres problemáticas que nos parecen relevantes para pensar la formación del profesorado.

- ◆ La formación permanente como “consigna de la educación”.

Un concepto interesante, con el cual compartimos una cierta afinidad y al mismo tiempo, nos trae una problemática a considerar, es el de la formación permanente.

---

<sup>38</sup> Ibidem. p. 6.

<sup>39</sup> Cfr. Castro Gómez, Santiago – El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global – Siglo del hombre Editores. Bogotá, 2007. p. 80.

<sup>40</sup> Resolución Coneau 11.577/14 y Resolución del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Tres de Febrero 45/13.

<sup>41</sup> Cfr. Anexo, Resolución número 45/13, Creación de la Especialización en Docencia Universitaria. p. 5.

<sup>42</sup> Cfr. Anexo, Resolución número 45/13, Creación de la Especialización en Docencia Universitaria. p. 9.

Siguiendo la línea propuesta por Ruiz, la educación permanente “hace referencia a dos ideas básicas: la primera, el hombre se educa permanentemente, a lo largo de toda su vida y, la segunda, no tiene por qué hacerlo en un tiempo y un lugar precisos”<sup>43</sup>. Esta propuesta supone organizar la Educación Superior de una manera flexible permitiendo que los estudiantes transiten por experiencias educativas de aprendizaje a lo largo de la vida<sup>44</sup>.

Recuperando esta concepción, es que los currícula ya no podrían estar estructurados ni ser iguales para todos, sino que debieran permitir que cada sujeto tenga posibilidad de elegir recorridos alternativos de acuerdo a sus necesidades y preferencias<sup>45</sup>, dejando libertad para poder “armar su propia aventura”.

Para poder darle flexibilidad a los trayectos formativos, es necesario promover y pensar en la complementariedad y la compatibilidad con opciones que admitan no sólo estudiar en una institución, sino que permitan, a las personas, circular dentro del sistema educativo general. Con lo cual, hay que proponer mecanismos claros de funcionamiento en los cuales se compatibilicen criterios académicos, que incluyan créditos por distintas actividades, parámetros de referencia, entre otros, para lograr la movilidad necesaria que alcance el objetivo de posibilitar construir puentes en el sistema educativo<sup>46</sup>. En palabras de Ruiz, “*El paradigma de la educación permanente obliga a una modificación estructural del sistema de la educación en su conjunto*”<sup>47</sup>.

Este paradigma “choca”, claramente, con los procesos terminales en los cuales se recibe una certificación por haber finalizado un tramo académico. Certificación que es considerada como suficiente reconocimiento, dando cuenta que quien la recibe está “debidamente” preparado para afrontar su vida en un ámbito laboral. Más allá de que eso pueda suceder, que exista una “acreditación” de conocimientos, nos enfrentamos a pensar a futuro, a cómo seguir la educación del sujeto aún habiendo finalizado sólo una etapa del proceso.

---

<sup>43</sup> Ruiz, Ángel. El siglo XXI y el papel de la Universidad – Edit. Universidad de Costa Rica. San José (CR), 2001. p. 177.

<sup>44</sup> Cfr. *Ibidem*. p. 176.

<sup>45</sup> Cfr. *Ibidem*. p. 185.

<sup>46</sup> Cfr. *Ibidem*. p. 189.

<sup>47</sup> *Ibidem*. p. 179.

Una propuesta posible para lograr el punto antes mencionado es que la Educación Superior tiene que dejar de pensar a corto plazo y con un horizonte temporal predefinido, e incorporar la educación permanente como un nuevo modelo educativo<sup>48</sup>. *“La educación superior moderna debe crear posibilidades a los graduados para una educación permanente, en parte realizada por sí mismos en el contexto actual. Esto plantea, por supuesto, la necesidad de discernir dentro del gran mundo de información y conocimiento, cuáles son aquellos elementos esenciales que pueden permitir al profesional su autoformación ya en su práctica o en las fases siguientes de estudios superiores”*<sup>49</sup>.

Ahora bien, también se tienen que pensar ¿qué capacidades son importantes desarrollar en los estudiantes en modelos de educación permanente? Ruiz menciona que existe un consenso internacional sobre el tipo de capacidades que se debe generar en los estudiantes de educación superior. *“Primero: aptitudes para la resolución de problemas. Segundo: una orientación hacia la práctica (la capacidad de poder transferir conocimiento al mundo profesional y laboral). Tercero: el carácter interdisciplinario que permita responder a las nuevas formas de producción del conocimiento que se han desarrollado en los últimos tiempos. Cuarto: la capacidad para poder enfrentar los asuntos vitales del desarrollo de la humanidad: el desarrollo sostenible, la cultura de la paz. Finalmente: el desarrollo de capacidades para responder a un contexto internacional; es decir, competencias internacionales cada vez más decisivas en la vida social”*<sup>50</sup>.

Lo señalado genera una serie de preguntas asociadas a la carrera de posgrado “Especialización en Docencia Universitaria”: ¿Cómo pensar más allá de la acreditación? ¿Qué tipo de relaciones se pueden construir con otras instituciones y hasta qué punto es posible en contextos educativos regulados fuertemente por modelos burocráticos de control y homogeneización? ¿Qué aporte formativo debe generar esta carrera en los estudiantes, para que ellos lo promuevan en sus espacios de trabajo (cátedras, carreras, universidades)?

Entonces, ¿cuáles podrían ser posibles respuestas a estos interrogantes para pensar el futuro de la especialización?

<sup>48</sup> Cfr. *Ibidem*. p. 178.

<sup>49</sup> *Ibidem*. p. 178.

<sup>50</sup> Ruiz, Ángel. El siglo XXI y el papel de la Universidad – Edit. Universidad de Costa Rica. San José (CR), 2001. p. 183.



- ◆ Una posibilidad para seguir trabajando con los graduados, es diseñar talleres o cursos de actualización que acerquen las novedades en la disciplina y que generen vinculación más allá de la finalización del estudio de posgrado.

Los mismos podrían definirse no sólo de manera presencial, sino utilizando la plataforma virtual disponible en la institución.

- ◆ Para permitir la movilidad de los estudiantes, empezar a relacionar la especialización, más allá de su actual vinculación con la maestría en Políticas y Administración de la Educación, con estudios de posgrado de otras universidades, tanto de la Argentina como del exterior.

Para poder avanzar en este punto, es necesaria la participación de Cooperación Internacional y la articulación con las áreas de soporte administrativas.

- ◆ Asociado al punto anterior, aplicar un sistema de créditos que permita darle mayor flexibilidad a la especialización, con una mayor oferta de cursos optativos.

## **La formación por obligación y no como decisión, presiones externas e internas**

La formación no sólo es una cuestión de decisión de cada sujeto, sino que el sistema educativo “ejerce” desde distintos ángulos presiones para lograr “diferenciar”, “premiar”, “considerar”, “evaluar”, “concurrir”, “designar”, a las instituciones o personas que trabajan en el mismo.

Ingresar en el mundo académico conlleva la presión de tener que estar todo el tiempo en formación, actualizando las competencias y habilidades necesarias para afrontar el aula y la complejidad de la gestión educativa, entre otras cosas.

Como menciona Mintzberg en su libro “Diseño de Organizaciones Eficientes”, el poder externo que otras organizaciones ejercen sobre la organización bajo análisis, en este caso sobre la Universidad, obligan a que la misma tenga que tomar algunas medidas que le permitan cumplir con los parámetros específicos que definen su lugar de “excelencia” en la enseñanza universitaria.

Esas presiones externas, se traducen en formalizaciones internas que orientan el comportamiento de las personas hacia los objetivos tanto de la institución como del entorno en el cual se encuentra sumergida la misma.

Una de las cuestiones en juego en la evaluación de las instituciones de educación superior, es la “calidad” del plantel docente, ejemplificado en la experiencia y la acreditación formal de sus saberes.

En general, este hecho lleva a incentivar la formación académica formal de los docentes y su especialización – mayor titulación, maestrías, doctorados, posdoctorados. Más allá de que no sea el objetivo principal de la Universidad, está enmarcada en la necesidad de contar con profesionales que tengan las capacidades valoradas en su ambiente.

Organismos como la CONEAU que imponen normativas y/o los requisitos necesarios para lograr acceder a cargos regulares mediante concursos, ejercen presiones que impulsan a la profesionalización de los docentes. Sin embargo, el cumplimiento de estos requisitos no garantiza la profesionalización real del cuerpo docente ni la motivación para mejorar su desempeño.

En los primeros años de la “Especialización en Docencia Universitaria” la mayoría de los cursantes tuvo la intención de profundizar en esta formación como parte de la mejora de sus conocimientos y habilidades docentes. Luego de haber pasado varias cohortes, y tomando como indicador que el nivel inicial de inscripción interna a la especialización ha mermado, podríamos suponer que empieza a aparecer una nueva razón en el horizonte para la inscripción y cursado de la carrera, el cual podríamos titular como: “la obligación”.

## **¿Qué significa la obligación? ¿Qué sentido enmarca esta palabra? ¿Qué supuestos conlleva?**

Podríamos suponer que, por distintos motivos, comienzan a anotarse docentes que no sólo hacen el posgrado pensando en mejorar sus conocimientos y habilidades, sino que, por cuestiones relacionados con estatus, presiones provenientes de directivos o responsables de materias, la búsqueda de mejoras en sus ingresos (ya que puede relacionarse a un aumento salarial), la posibilidad de concursar en las condiciones necesarias, entre otros.

El desafío en este punto consiste en encontrar las maneras de difundir la “Especialización en Docencia Universitaria” entre los docentes de la Universidad para que comprendan los beneficios no desde un punto de vista funcional, sino de formación académica que les permita mejorar su desempeño en el aula y no sólo en la UNTREF, sino en cualquier lugar en el que trabajen. Y por otro lado, con los que están cursando actualmente, cambiar su mirada sobre esta formación e invitarlos a transitar un proceso de cambio real de sus prácticas docentes.

Entonces, ¿cuáles podrían ser posibles respuestas a estos interrogantes para pensar el futuro de la especialización?

- ◆ Mejorar el proceso de difusión a través de distintas acciones que remarquen la importancia de la formación docente continua:
  - ◆ Colaboración de los profesores de la especialización para diseñar charlas específicas sobre la labor docente en la actualidad.
  - ◆ Desarrollo de videos para comunicar de manera rápida y eficaz los beneficios de la carrera de posgrado. Pueden ser realizados con el soporte de UNTREF Media e incluir temáticas diversas, experiencia de estudiantes, entrevista a las autoridades, etc.
- ◆ Trabajar en el acceso a la investigación a través de la especialización para generar compromiso y nuevas habilidades en el plantel docente.

Promover espacios formativos donde los cursantes de la carrera puedan acceder a experiencias de investigación las cuales promuevan el trabajo colaborativo recuperando el foco trabajado en uno de los seminarios optativos: “Políticas de articulación en docencia, extensión e investigación”; de esta manera la propuesta formativa produciría transformaciones al interior de la Universidad.

## **El impacto del “mundo externo” en la propuesta... ya no son sólo UNTREF: La masividad como cambio en la gestión**

La problemática de la formación es un tema cada vez más relevante dentro de la vida universitaria, cada vez son más los sujetos

que se involucran en la vida académica. La expansión del sistema universitario ha generado y está generando desafíos impensados décadas atrás. Un claro ejemplo de esto es la “transformación de la accesibilidad”, la cual ha permitido que personas que no pensaban que iban a acceder a una formación superior puedan hacerlo<sup>51</sup>.

“El surgimiento de instituciones postsecundarias con diferentes finalidades, objetivos, alumnado, instalaciones y personal académico ha alterado el paisaje de la educación superior en todo el mundo. Los nuevos tipos de instituciones con misiones diferentes han ampliado el papel de la educación superior de un modo inaudito. Las instituciones académicas orientadas a la formación profesional han absorbido gran parte de la demanda masificada en muchos países”<sup>52</sup>.

La incorporación de estos nuevos sujetos dentro de la vida universitaria ha promovido y provocado la incorporación de nuevo personal académico, docentes que por no ser por la masificación del sistema académico no hubieran alcanzado el grado de docente universitario.

Como señala Altbach, las instituciones de Educación Superior están siendo presionadas para ofrecer personal académico cualificado e instalaciones que respondan a esa demanda<sup>53</sup>, pero ¿qué significa que el personal académico sea cualificado? ¿Implica docentes formados? ¿Qué sentido tiene la formación para estos docentes?

Esta problemática atraviesa a todas las universidades desde las más tradicionales hasta las de reciente creación como José C. Paz. Altbach refiere a que “estas universidades establecen requisitos de admisión modestos para proporcionar un acceso bastante amplio a los estudiantes. Se centran principalmente en la enseñanza, aunque habitualmente muestran cierto interés por la investigación, y suelen participar en diversas actividades de servicios sociales”<sup>54</sup>.

Específicamente la especialización se abre a un nuevo universo de docentes cursantes, provenientes de distintos espacios que pueden o no compartir las características de la UNTREF, y que revelan que es necesario repensar la gestión.

---

<sup>51</sup> No somos ingenuos, y por detrás de esta concepción hay diversas políticas que promueven esta transformación; como no desconocemos los cambios epocales que también dan paso a este nuevo fenómeno.

<sup>52</sup> Altbach, Philip G. *La educación superior en el mundo* – UNESCO. París, 2009. p. 9.

<sup>53</sup> Cfr. Altbach, Philip G. *La educación superior en el mundo* – UNESCO. París, 2009 p. 12.

<sup>54</sup> Altbach, Philip G. *La educación superior en el mundo* – UNESCO. París, 2009. p. 9.

Por ejemplo, podríamos señalar como una nueva tarea en la gestión la realización de entrevistas para la admisión a la carrera. Uno de los principales componentes excluyentes de esta, es saber si son o no docentes universitarios. Esta pregunta, que al parecer podría ser catalogada como ingenua, tiene un trasfondo el cual es recuperado por todos los seminarios a lo largo de la cursada de la especialización. Podríamos señalar que esta propuesta formativa hace foco en la formación como trabajo sobre uno mismo, en donde se invita a revisitar y recuperar la propia experiencia para transformarla.

Otra tarea, que ya es contemplada, pero tiene mayor impacto e importancia, es la planificación de las propuestas de cursada, implicando poder garantizar la oferta de todos los seminarios en un año y medio. Un punto que se vuelve clave es el espacio de acompañamiento, el cual permite que los docentes-cursantes puedan ir afrontando todos los requerimientos académicos en plazos más acotados garantizando así la terminalidad de la carrera.

Estos nuevos desafíos son promovidos por el espacio de coordinación, el cual se ve traccionado y a la vez es promovido por las nuevas demandas de estos nuevos cursantes, generando así acciones fortalecidas las cuales benefician a todas las cohortes.

Señalamos, desde nuestro análisis, que esta novedad a la vez de abrir un nuevo espacio formativo a la comunidad académica promueve articulaciones interuniversitarias que no estaban previstas. Es claro que la complejidad de este nuevo alumnado atraviesa la gestión y requiere de una mayor atención académico-pedagógica.

Entonces, ¿cuáles podrían ser posibles respuestas a estos interrogantes para pensar el futuro de la especialización?

- ◆ Para sostener el espacio de acompañamiento creemos importante incorporar docentes graduados de la Especialización en Docencia Universitaria que reconozcan y promuevan la idiosincrasia de la institución.
- ◆ Promover mayor articulación entre las universidades de las cuales provienen los cursantes para por un lado promover y trabajar sobre las problemáticas propias de su institución, y por otro para dar a conocer las problemáticas, investigaciones, modificaciones de sus propuestas.

Este trabajo presenta la dificultad de discurrir entre los sujetos estudiantes tanto estudiantes como docentes; sujetos en mutua construcción. El contexto contemporáneo donde la masificación instauró un nuevo escenario nos propone y nos invita a preguntarnos por ellos. Los autores trabajados nos dan algunas pistas para pensarlo, sin embargo, debemos tener reparo para poder acompañarlos desde una perspectiva crítica y formativa. No se trata solamente de docentes motivados y con ánimo de superación, sino de una apuesta de la universidad por la efectiva realización de sus fines en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Viene a cerrar una brecha en la que, lo institucional tiende a lo superestructural y la docencia a lo meramente instrumental u operativo (Tommasi *et al*, 2017:4).

La reflexión realizada a lo largo de este escrito me invita a seguir pensando en algunas preguntas: ¿Será que el fin de la Especialización en Docencia Universitaria será poder trabajar en pos de ir disminuyendo las desigualdades y así lograr que los/as docentes estudiantes sean agentes de una política de cambio? Y a la vez ¿será que los problemas de “deserción en la especialización”; “de falta de puesta a punto en los trabajos finales”; “de miedo a trabajar con un colega” tienen que ver con alguna experiencia anterior en el grado?

Para cerrar la reflexión recupero las palabras Paparini y Ollozo dado que ellas sostienen que el desafío a nivel institucional marca el momento de ocuparnos en el intento de detectar efectos no previstos y develar las tramas ocultas que obstaculizan el acceso al derecho a la educación superior. “La calidad entendida desde la pertinencia y la inclusión, deberá ser comprendida en las transformaciones de las matrices de organización del conocimiento, organización académica y organización de los aprendizajes, lo que hace que cualquier modelo serio de cambio, deba proponer la integración de las funciones sustantivas de la Educación Superior: formación, investigación y vinculación, formando plataformas sistémicas que se enlazan en cada uno de los procesos de gestión académica.” (Paparini y Ollozo 2016:82) Tal vez este sea el desafío que tiene la Especialización en Docencia Universitaria a la hora de formar.

## **Bibliografía consultada**

Altbach, Philip G. (2008). Funciones complejas de las universidades en la era de la globalización. Artículo. Universitat Politècnica de Catalunya. Disponible en:

<http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7931/02%20%285-14%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Anijovich, R. (2009). Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes. En: Archivos de Ciencias de la Educación. Año 3 N° 3 4ta. Época. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata.

Barcena, F. y Melich, J.C. (2000). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Paidós, Barcelona.

Barnett, R. (2008) Para una transformación de la universidad. Edit. Octaedro. Barcelona.

Bolívar, A. (2000) La mejora de los procesos de evaluación. Mimeo, 2000.

Bromme, R. (1988) Conocimientos profesionales de los profesores, Institut für Didaktik der Mathematik. Universität Bielefeld.

Carr, W. (1996). “¿En qué consiste una práctica educativa?”, en Filosofía, valores y ciencia de la educación, Madrid, Morata.

Casco, M. (2009). Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Castro Gómez, S. (2007). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global – Siglo del hombre Editores. Bogotá.

Cullen, C. (1993). El conocimiento (Fragmento) Módulo para el Programa de Transformación de la Formación Docente. Buenos Aires. MEC-OEA.

Cullen, C. (2004). “Racionalidad y educación. Problemas teóricos y epistemológicos de la educación”, Filosofía, cultura y racionalidad crítica, Buenos Aires, La Crujía.

Cullen, C. (2007). “Los obstáculos éticos. A propósito de los valores éticos en el marco de la investigación educativa. Universidad de Buenos Aires.” MIMEO. El origen de este artículo fue una conferencia dictada en el IV Encuentro Nacional y XI Regional de investigación educativa, en Tuxtepec, Estado de Oaxaca, México, el 26 de abril 2007.

Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Buenos Aires: Santillana.

Ensaola, G.; Ottaviano, N y Palacios, N. “Migraciones, digitalizaciones y prácticas educativas en el contexto argentino”.

Ezcurra, A. (2007). Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. Apresentação realizada no 2º Seminário de Pedagogia Universitária da Universidade de São Paulo, em 29 de novembro de 2007, organizado pela Pró-Reitoria de Graduação da USP.

Ezcurra, A. (2009). Educación Universitaria: Una Inclusión Excluyente. Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.

- Freire, P. y Faundez, A. (1986) *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez*, Buenos Aires, La Aurora.
- Frigerio G., Diker, G. (comps.) (2012) “La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción”. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. 1ª reimpresión.
- Graziano, N. (2012). La alfabetización académica como responsabilidad enseñante, entre la hostilidad y la hospitalidad al estudiante-inmigrante. (Vol. 5). Buenos Aires: Revista Argentina de Educación Superior, Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Kusch, R. (2003). “El hombre argentino y americano. Lo americano y argentino desde el ángulo simbólico-filosófico”, en *Obras Completas*, t IV, Rosario, Editorial Fundación Ross.
- Larripa, S. (2009). Reflexiones sobre las funciones de los sistemas de evaluación educativa de gran escala. En: *Archivos de Ciencias de la Educación*. Año 3 N° 3 4ta. Época. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata.
- Litwin, E. (1998). La evaluación campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la enseñanza. En: Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E.; Palou de Maté, C. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós. Buenos Aires.
- Litwin, E. (2014). *El oficio del docente y la evaluación*. En: *El oficio de enseñar, condiciones y contextos*. Paidós. 8va Reimpresión.
- Morin, E. (1979). *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Edic. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Mundt, C. *et al.* (2017). “Especialización en Docencia Universitaria: una propuesta con eje en las carreras como objetos de formación y de estudio” Ponencia presentada al VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación. *La Reforma universitaria entre dos siglos.3-5/5/2017*.
- Mundt, C. *et al.* (2015). “La formación docente: la Especialización en Docencia Universitaria, una experiencia en proceso en la Universidad Nacional de Tres de Febrero.” Ponencia presentada en el III Congreso Internacional “Universidad, sociedad y futuro. Hacia una nueva reforma universitaria en América Latina” Buenos Aires – 13 y 14 de octubre de 2015. ISBN N° 978-987-1889-70-9.
- Paparini y Ozollo (2016). *El “otro” con-mueve la política académica. El Derecho a la Educación Superior*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Perrenoud, P. (1994). *Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible*, Faculté de psychologie e de sciences de l'education & Service de la recherche sociologique, Genève.
- Ranciere, J. (2002). *El maestro ignorante*. Laertes, S.A. de Ediciones.
- Ruiz, Á. (2001). *El siglo XXI y el papel de la Universidad* – Edit. Universidad de Costa Rica. San José (CR).



Santos Guerra, M. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española. Revista Electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado. Nro. 2. Zaragoza.

Steiman, J. (2008). Más didáctica (en la educación superior). Miño y Dávila. Buenos Aires.

Steiner, G. (2007). Lecciones de los maestros, Buenos Aires, Ediciones Siruela, Fondo de cultura Económica.

Tommasi, C. *et al.* (2017). “Dispositivos de acompañamiento: experiencias formativas en el marco de la elaboración del Trabajo Final de la Especialización en Docencia Universitaria” Ponencia presentada al VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano. La Universidad como objeto de Investigación “La Reforma Universitaria entre dos siglos”. Universidad del Litoral. Ciudad de Santa Fe, 3, 4 y 5 de mayo.

Wiliam, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicaciones para una nueva teoría de la evaluación formativa. En: Archivos de Ciencias de la Educación. Año 3 N° 3 4ta. Época. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata.

## **Normativa y Resoluciones**

Estatuto de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Resolución de Creación de la Especialización en Docencia Universitaria, N° 045-013.

Resolución CONEAU 11.577/14.

# Espiritualidade enquanto jornada para a transcendência: possíveis perspectivas para a formação docente na América Latina

*José Antunes de Souza Pomiecinski<sup>55</sup>  
Geraldo Antonio Rosa<sup>56</sup>*

## Introdução

Um dos traços fundamentais da ciência investigativa, como construção de conhecer/saber. Para Chauí (2004) quando se dá por meio de uma busca por conhecimento realizado por pesquisadores vivos e estes, ao se defrontarem com o cotidiano de vida, isto é, onde a vida se faz e não simplesmente se segue, ainda mais sendo no campo da educação. Podendo ser na formação pessoal, sistematizada por metodologias que exigem o comprometimento contínuo, que, embora sendo planejada, organizada, conhece a limitação e superação de seus membros, mesmo que isso resulte num caso de correção ou retirada de suas próprias práticas na intenção de consertar erros, amenizar dificuldades e enfim alcançar a possibilidade de desenvolvimento das competências necessárias para a formação e posterior atuação docente.

Buzzi (2002) desperta a reflexão para uma construção de identidade, aqui a docente, se ela é motivada por acontecimentos externos, tais como as políticas educacionais, os planos de carreiras, a inserção social de status e/ou a de um trabalho intelectual em desenvolvimento constante. Para tal a necessidade da compreensão de formação continuada e permanente, isto é, o envolvimento com a prática de autoconhecimento, de lapidação de si, de busca de inspiração e a construção de uma identidade, ainda mais autêntica e eficaz.

Por meio de estabelecimento a si, de propósitos e motivações, há a possibilidade de uma busca frágil por reconhecimento que

<sup>55</sup> Doutorando em Educação, Universidade de Caxias do Sul.

<sup>56</sup> Doutor em Teologia, Universidade de Caxias do Sul.

podem conduzir a práticas de ensino, pesquisa e atuação menos significativas. Seria então, necessário uma consciência que alcançasse a mensuração de si para considerar a sintonia com os valores mais profundos e objetivos fundamentais da educação, tendo em vista que o trabalho educacional não é simplesmente realização particular e sim oportunidade de desenvolvimento em aprendizado integral dos alunos. Conforme Buzzi (2002, p. 161): “[...] é aprendizagem modelar, pois nos diz que em toda ação desejamos não apenas sugar, mas sermos sugados!”. Desta forma, o que se avança em formação resulta em oferta de uma prestação maior e melhor de realização de trabalho. Segundo Frankl (2005, p. 29) se faz necessário uma reflexão sobre qual o sentido pelo qual viver? A “vontade de sentido’como um interesse primário do homem”.

E nesse caso, como docente em processo contínuo de formação. A busca por um sentido de vida, de motivação e engajamento no tocante ao professor pode se dar numa constante autoavaliação de qual seria seu propósito mais profundo ao escolher e manter-se em tal profissão. A carreira docente demanda diversos desafios e a abertura ao enfrentamento assertivo tendem a serem um fator de contribuição a um bem-estar enquanto docente, que se vê como quem supera adversidades, consegue se adaptar, encontra respostas às mais diversas problemáticas do dia a dia (vida), em especial nas salas de aula. Conforme Rosa (2018, p. 54):

[...] podemos analisar que as múltiplas possibilidades para a formação subjetiva trazem a ideia de processo aberto enquanto abordagem epistemológica, ao considerar o sujeito como um constante vir a ser que se estabelece mediante movimento crítico. Esse sujeito se entende em seu contexto de inserção, em uma tensão constante entre a tradição e suas regulamentações e a criatividade e suas possibilidades.

Ao posicionar-se em estado de tensão e por consequência decisivo por optar ao ampliar, movimentar, e/ou parar, desistir o docente tende a sair da zona de conforto e suas práticas, suas buscas avistam prováveis novos horizontes.

Este trabalho quer trazer a compreensão de Espiritualidade como uma possibilidade de contribuição para a formação docente por meio do encontro de busca de sentido, de realização na ação e construção de uma identidade humana e docente. Nas palavras de Boff (2006, p. 11): “[...] há uma demanda por valores não materiais,

por uma redefinição do ser humano como um ser que busca um sentido plenificador, que está à procura de valores que inspirem profundamente sua vida”, isto é, a busca humana de integralidade por meio de uma performance de si, nesse caso, podendo ser na atuação docente.

## **Espiritualidade e a contribuição na formação docente em busca de transcendência**

Boff (2006) explica a partir da compreensão de Dalai-Lama que a Espiritualidade deve ser aquela ação que causa mudança interior no ser humano e, que por mais que o mundo evolua, ela se faz presente, nas mais variadas formas e alcança aos homens. Sendo então, uma propulsora de transformações *ad intra*<sup>57</sup>, assim justificando o argumento de que pode ser uma importante ferramenta no processo de aperfeiçoamento contínuo e permanente. A espiritualidade se apresenta como uma possibilidade de melhoramento do espírito humano, sendo mais tolerante, compassivo, capaz de dar perdão, responsável.

O docente dar e, também receber atenção, ao cuidado de si, na dimensão espiritual, é condição de fortalecimento de suas bases para uma condução compensatória e harmônica entre profissão, vida e busca de felicidade. O alcance de sua prática vai além do quadro, da sala de aula e pode alcançar, positivo ou toxicamente ambientes familiares, uma vez que se dissemina no encontro com cada, pertencente da instituição familiar que representa o aluno numa sala de aula com outros mais de trinta colegas. Não é algo isolado, nem simples. É de extrema relevância, compreender, apoiar e proporcionar ações que deixem os professores se sentido muito bem.

O ambiente docente perpassa por um meio de circulação de informações a cada dia mais intensas, assim há: projetos, planejamentos, conteúdos programáticos, provas a nível nacional a serem prestadas por seus alunos, competências e habilidades a serem estudadas e desenvolvidas em sala, metodologias ativas, hora-atividade a ser cumprida na unidade escolar, ponto eletrônico a ser rigoroso, não contando sobras, mas veementemente cobrando atrasos e sugerindo descontos salariais por eles. Acrescenta-se a tudo isso, a vigilância

<sup>57</sup> De dentro para fora, interior.

e delação contínua por parte de colegas da própria unidade escolar, sejam elas diretamente ao gestor e/ou por meio de denúncias anônimas realizadas no site de ouvidoria de secretarias de Educação etc.

Nesse invólucro de situações e informações constantes, que se pode compreender mais como um consumismo exacerbado de fatos, diligências, procedimentos a serem correspondidos pela figura docente, segundo Han (2020) a defesa imunológica é sufocada pela promoção do curtir, circular rapidamente, tornando a compreensão algo “embotado”, em que se manifesta, prováveis distúrbios, inclusive psíquicos. SFI (Síndrome da Fadiga da Informação), o cansaço da informação, é a enfermidade psíquica que é causada por um excesso de informação. Os afligidos reclamam do estupor crescente das capacidades analíticas, de déficits de atenção, de inquietude generalizada ou de incapacidade de tomar responsabilidades. “[...] o excesso de informação faz com que o pensamento definhe” (Han, 2020, p. 104-105).

Pelo excesso, o congestionamento de afazeres há um acarretamento que expõe o docente a um desgaste, que de médio a longo prazo, pode invalidar seu bem-estar docente. Nesse quesito, pesquisar a contribuição da espiritualidade na formação continuada e permanente adquire singular importância, uma vez que por mais que se tenha recursos tecnológicos bem desenvolvidos na atualidade, a figura docente é o fator determinante para o sucesso do aprendizado de cada aluno. As programações dos ambientes virtuais, das ferramentas diversas de trabalho, pesquisa, devem, necessariamente, ter a presença docente, centrada, realizada, inspirada.

Segundo Souza-Pomicinski e Pomicinski (2023, p. 73):

A Síndrome de Burnout é um processo que tem início com o estresse crônico. No entanto, estes termos são distintos, o estresse é resultado das pressões do dia a dia, que exigem muitos esforços físicos e psicológicos por parte do professor. Já a outra pode ter origem do estresse prolongado, **mas em geral é resultado de frustrações no ambiente de trabalho, o educador sente que seus esforços não são reconhecidos e passa a executar com frieza as suas funções** (grifo nosso).

Tal síndrome pode advir do excesso de atividades, do atropelo e falta de tempo para planejamentos e por consequência a sensação de frustração em relação ao trabalho, tornando-o um cumpridor de horários, ávido pelo fim do expediente ao soar de um sino aos

moldes industriais. A satisfação de proporcionar conhecimento, a realização por contribuir para um mundo melhor fica num plano nem sempre avistado.

Importante trabalhar a questão do cuidado, da qual Heidegger (2005) foi um expoente em *Ser e Tempo*, colocando que o cuidado é uma condição *a priori* que se encontra presente em cada humano, antes de cada ação e/ou situação. Há um modo de ser essencial, que não é um novo jeito de ser, mas um modo de fazer e perfazer a si próprio almejando estruturar-se, conhecer-se, sentir-se bem, assim o cuidado passa a fazer parte da natureza humana.

Ainda em Heidegger (2005) a importância do cuidado [de si] se faz tão essencial que somente após ele é possível compreender no ser humano a vontade e o desejar como realizações. Chegando o cuidado a ser o fundamento para qualquer interpretação. Nesse sentido, compreende-se a espiritualidade, também como prática de cuidado de si, assim sendo, de provável importância e significado para o desenvolvimento de uma formação continuada e permanente da figura docente.

A abordagem de Leonardo Boff no dicionário freiriano (2008) sobre o termo *Transcendência* evoca uma análise filosófica sobre a temática imanência e transcendência e esta em relação ao dialógico percurso formativo e performativo docente. Afinal – aprender, fazer, avaliar, refazer é *conditio sine qua non* para a formação continuada e permanente do professor.

A importância de uma ótica de transcendência no que diz respeito à formação docente se faz necessária, como argumenta Jung (2015, p. 63-64):

Por “função transcendente” não se deve entender algo de misterioso e por assim dizer suprassensível ou metafísico, mas uma função que, por sua natureza, pode-se comparar com uma função matemática de igual denominação, e é uma função de números reais e imaginários. A função psicológica e “transcendente” resulta da união dos conteúdos *conscientes* e *inconscientes*.

O Professor algumas vezes pode ser levado a escolhas/decisões motivadas por *insights* ou vontades e até desejos nem sempre explicados pelos padrões de formações continuadas e permanentes previstos conscientemente. As perguntas que os docentes, ao empreenderem esforços para qualificar-se: será que vale a pena? Onde

isso vai me levar? Serei recompensado? Nem sempre soam com maior autoridade e passa a valer o performar-se, ou seja, o movimento de fazer de si, por meio do que for ao alcance agente que proporciona o transcender, seja em qualificação seja em qualidade de vida.

É o ser humano/professor, voltado e aberto à *transcendência*. Por ela desvela práticas inovadoras e espera pelo ainda não ensaiado, ou seja, por aquilo que pode ser representado pelo descortinar de um teatro amplo e por fazer do teatro que representa a vida escolar. O professor se ocupa do preparar-se em planos, em projetos, em preenchimentos como *imane*nte, e isto pode tolher/dificultar/mensurar a qualidade/intensidade/felicidade, sendo aqui seu cotidiano legal.

Na relação com o discente há a possibilidade/necessidade de *transcender*, uma vez que no encontro se dá o professor do ser professor, isto é, não há professor sem aluno. É uma relação dialógica, segundo Boff (2008) *ex-istê*ncia feita e ainda por fazer, ela está aberta. A esta questão pode-se problematizar, como ampliar, no exercício da carreira docente, espaços para uma vivência que transcenda “profissionalismo” literal, tal como preconiza as legislações trabalhistas e se torne um professor que realize, felicite, facilite o bem-estar e/ou o bem-viver docente por meio de uma formação continuada e permanente? Pode-se chegar à compreensão de que os encontros (professor-aluno; formação-prática docente) não se ordenam de modo a formar um mundo, mas são indicadores do ordenamento do mundo que não quer ajuda a conservar a vida e sim sugerir a eternidade e/ou alcance de experiência (*transcender*). Sendo que o processo relacional, segundo as palavras de Buber (2001), na obra *Eu e Tu* – o homem não pode viver sem o Isso, mas aquele que vive somente com o isso não é homem. Nessa passagem Buber (2001) leva a refletir sobre: o ser docente, por status, por tradição e/ou por convicção? Escolhas são parte do maior tesouro que cada um detém, porém, comprometimento com aquilo que se toma por compromisso não deve ser deixados imunes à cobrança, à prestação indelével de constante formação – continuada e permanente. Seria então, *transcendência*, possibilidade de cumprir/realizar-se.

## Considerações finais

Alcançamos a compreensão de que a espiritualidade possui relevância para a formação dos professores, uma vez que ela se manifesta como a qualidade de alcançar uma conexão com a natureza, uma prática constante de justiça social e solidariedade por meio do constante exercício de autoconhecimento. Dessa forma o docente, que conhece a si, busca dia a dia dar o seu melhor e ao mesmo tempo estar bem.

O docente que está bem, atua em prol de um ambiente menos tóxico. É grandioso e negativa o alcance que a atuação tóxica pode gerar. Em igual proporção é a que atuações assertivas, incentivos aos estudantes podem desenvolver na sociedade em geral.

Também se faz importante mencionar que tal ótica de espiritualidade promove a diversidade espiritual, contribui no desenvolvimento pessoal/profissional dos educadores, solidifica uma ética docente, amplia horizontes culturais. Porém deve ser sensível ao implantar e acompanhada de contínua pesquisa acadêmica. Não é dogma, não é remédio, pode ser uma ferramenta a contribuir.

A formação docente na América Latina pode ser aos moldes da dialética hegeliana de tese, antítese e síntese, que não encerra, mas ao findar cada ciclo como síntese, se transforma numa nova tese que deve ser constantemente desafiada por novas antíteses e assim sucessivamente ampliar horizontes.

## Referências

- BOFF, L. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BOFF, L. *Espiritualidade: um caminho de transformação*. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.
- BUBER, M. *Eu e Tu*. Trad. Newton Aquilis Von Zuben. 8. ed. São Paulo: Centauro, 2001.
- BUZZI, A. R. *A identidade humana – modos de realização*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FRANKL, V. E. *Um sentido para a vida: psicoterapia e humanismo*. Trad. Victor Hugo Silveira Lapenta. Aparecida: Ideias & Letras, 2005.
- HAN, B. C. *Morte e alteridade*. Trad. Lucas Machado. Petrópolis: Vozes, 2020.



- HAN, B. C. *Sociedade do Cansaço*. Trad. Enio Paulo Giachini. 2. ed. ampliada. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HAN, B. C. *No Enxame: Perspectivas do digital*. Trad. Lucas Machado. Petrópolis: Vozes, 2020.
- HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo*. Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2005.
- JUNG, C. G. *Espiritualidade e transcendência*. Trad. Nélio Schneider. Petrópolis: Vozes, 2015.
- ROSA, G. A.; TREVISAN, A. L.; SOAVE, C.; REAL, D. C. *Formação de Professores na Educação Latino-Americana*. Caxias do Sul: Educs, 2018.
- SOUZA-POMIECINSKI, J. A.; POMIECINSKI, C. P. O bem-estar docente: reflexões sobre o stress e a síndrome de Burnout. In: PEREIRA, W. F.; RIBEIRO, F. V. *Tecnologias, trabalho e formação docente: desafios da educação na contemporaneidade*. Guarujá: Editora Científica Digital, 2023. p. 63-76. Disponível em: <https://www.editoracientifica.com.br/artigos/o-bem-estar-docente-reflexoes-sobre-o-estresse-e-a-sindrome-de-burnout>. Acesso em: 06 set. 2023.
- STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. 448 p.

# Conselho de Classe nas práticas ordinárias da escola: um sobrevoo sobre a produção do conhecimento na área da educação

Lilian Carla Molon (autora)<sup>58</sup>  
Nilda Stecanela (coautora)<sup>59</sup>

## Introdução

Este escrito lança um primeiro olhar para o espaço do conselho de classe como uma das práticas ordinárias da escola, especialmente vinculadas aos processos de avaliação escolar. Tem como ponto de partida as inquietações decorrentes da prática profissional na educação básica, mas, também, das primeiras aproximações com o objeto de estudo de pesquisa em andamento, por meio da construção de um *estado da arte*, tendo em vista a necessidade de conhecer o que o campo da educação tem produzido sobre o tema. Portanto, o objetivo do texto é apresentando os resultados parciais do procedimento adotado (*estado da arte*), com base nas orientações sugeridas por Romanowski (2002), a fim de identificar o que vem sendo pesquisado sobre conselhos de classe, especialmente na dimensão participativa, bem como quais são as lacunas que demandam por mais investigação.

Partindo da presunção de que o conselho de classe é um procedimento colegiado e tem a função de promover a reflexão sobre a relação pedagógica, objetiva-se apreender em que medida ocorre a participação dos sujeitos (estudantes) nesse espaço, consoante ao que Freire (2007, p. 116) postula, ou seja, em uma perspectiva que vislumbre a “prática da avaliação, enquanto instrumento de aprecia-

<sup>58</sup> Mestranda em Educação pela UCS – Universidade de Caxias do Sul. Pedagoga contemplada com fomento para afastamento pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRS). E-mail: lilian.molon@bento.ifrs.edu.br.

<sup>59</sup> Doutora em Educação, Universidade de Caxias do Sul (UCS).

ção do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, da libertação e não dá domesticação”. Entendemos que a prática pedagógica pressupõe a interlocução de seus atores num exercício dialógico, reconhecendo que ela acontece em diferentes tempos e espaços e envolve os diversos e diferentes sujeitos escolares<sup>60</sup> no seu fazer e se relacionar diários, no âmbito de uma instituição de ensino, a partir do estabelecimento de uma relação pedagógica essencialmente dialógica, excetuando-se assim a centralidade em um ou em outro.

A escola produz tensionamentos permanentes no que diz respeito aos processos de ensino e de aprendizagem e aos mecanismos de avaliação (práticas pedagógicas), os quais, nem sempre, têm sido objeto de uma prática competente, democrática e dialógica. De acordo com Veiga (1992, p.17), a prática pedagógica se configura “[...] como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos [...]”, perfazendo-se no cotidiano da escola a partir da interlocução de seus atores num exercício essencialmente dialógico, em diferentes tempos e espaços e excetuando-se assim a centralidade em um ou em outro. A prática do conselho de classe (participativo) permite iniciar uma conversa “ao pé do ouvido” com a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (*locus* para o qual o olhar deste texto se debruça) e como se constitui sua institucionalidade, bem como o resgate da sua historicidade e tensionamentos, em interlocução com os “achados” no que tange a possibilidade de identificar: quem é ouvido e quem é escutado na prática do conselho de classe (participativo)? Entende-se com base em Cardoso (1988, p. 348) que escutar é mais do que ouvir, pois envolve prestar atenção, interpretar, ações que ultrapassam a mera decodificação do aparelho auditivo. Segundo o autor, “[...] o ver e o olhar, na sua oposição, configuram campos de significação distintos: assinalam em cada extremidade do nosso fio justamente: ‘sentidos’ diversos”.

## **A avaliação escolar: uma mediação pedagógica democrática**

O tema central ora evidenciado como conselho de classe (enquanto possibilidade de práticas e mediações pedagógicas) está

---

<sup>60</sup> Entende-se por sujeitos escolares os professores, estudantes e técnicos administrativos em educação.

alocado no grande “guarda-chuva” denominado avaliação, no seu sentido potencializador e que concebe a integração enquanto espaço pedagógico histórico. Consoante a Freire (2007, p. 116), numa perspectiva que vislumbre a “[...] prática da avaliação, enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, [...] da libertação e não da domesticação”. Ainda, na acepção de Gontijo (2022, p.22):

Esse colegiado se destaca como instância avaliativa, pois carrega em seu cerne a função de avaliar, seja avaliar os estudantes, avaliar o Projeto-Político-Pedagógico da instituição, avaliar as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula e na escola, avaliar a instituição, avaliar os dados que chegam à escola por meio dos exames externos, ou seja, a organização e o desenvolvimento do currículo realizado e vivido da e na escola.

Convém pontuar que o olhar será direcionado ao imperativo da participação dos sujeitos estudantes (jovens) na prática do conselho de classe (participativo), no âmbito de uma instituição federal de ensino – IFRS Campus Bento Gonçalves<sup>61</sup>.

No que diz respeito ao conselho de classe, faz-se necessário recorrer a sua à historicidade que, conforme Dalben (1994, p. 26) indica, sua origem está na França, por volta do ano de 1945, “surtingo pela necessidade de um trabalho interdisciplinar com classes experimentais” e que tinha como pressuposto de atuação principal uma avaliação classificatória que serviria para “orientar o acesso dos alunos às diversas modalidades de ensino (clássico ou técnico)”. A tendência escolanovista apresenta sutilezas no que diz respeito à dinâmica de estudos em grupos e de reuniões para discussão de atendimento ao alunado. Percebe-se nessa tendência a abertura para pensar os processos a partir da descentralização do poder e de decisões, valorizando assim o trabalho coletivo. A Lei 5.692/71, aparece como a primeira legislação brasileira que anuncia de maneira indireta, por meio do modelo de escola aventado pelo PREMEN<sup>62</sup>, o conselho de classe como órgão integrante da escola. A Lei 5.692/71 é marcada pelo autoritarismo e, conforme Dalben (1994, p. 28), “visava simplesmente à transformação do estudante em um indivíduo treinável, instrumentalizado nos valores do capital”. Deriva desse contexto também a atuação dos conselhos federais e estaduais

<sup>61</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

<sup>62</sup> Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio.

de educação em relação às solicitações de orientação quanto a diversos aspectos da referida lei. Ainda, no tocante ao conselho de classe, Hoffmann (2017, p. 144) acentua que “não surgiram de um espírito de cooperação entre os elementos da ação educativa, mas foram encomendados a partir de exigências burocráticas”. Nesse sentido, também precisamos considerar a gestão democrática do espaço pedagógico, a Constituição Federal de 1988, pontua, inclusive, que a gestão democrática seja um dos princípios do ensino. A LDB<sup>63</sup> de 1996, em seu Artigo 3º, traz a gestão democrática como um princípio do ensino público e reforça essa ideia no Artigo 14, destacando algumas possibilidades de realizá-la a saber: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Já no que concerne à gestão educacional, Luck (2000, p. 25) sublinha que:

A gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização, capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados.

A premissa que move e impulsiona, compartilha com a importância do conselho de classe no seu sentido ampliado e, conforme direciona Vasconcelos (2003, p. 70), contempla:

[...] momentos privilegiados para uma reflexão coletiva sobre a prática escolar, propiciando o fortalecimento do comprometimento com a mudança e com a melhoria do processo do ensino e da aprendizagem. Não são espaços de “acertos de contas”, nem de exportação de preconceitos; ao contrário, de busca de alternativas, através da visão de conjunto, permitindo outros olhares, a inauguração de outras possibilidades para o enfrentamento das dificuldades (individuais e coletivas) apresentadas.

Entende-se que esse espaço, por essência educativo, deveria/ poderia possibilitar aos sujeitos institucionais a efetiva participação na sua dinâmica pedagógica, realçando assim o sentido trazido por Adams e Streck (2017, p. 41):

[...] a educação é essencial na produção das transformações democráticas no mundo atual, por outro, também não se superará o forma-

<sup>63</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

lismo democrático sem uma participação mais efetiva da população. [...] o desenvolvimento de uma cultura de participação, que por sua vez, é de novo um processo educativo.

## O conselho de classe sob o foco da pesquisa em educação

O estudo realizado sobre as produções científicas no que diz respeito ao conselho de classe (participativo), por meio de um mapeamento inicial, seguem as orientações de Romanowski sobre o uso do procedimento estado da arte. A autora sugere os seguintes procedimentos para a realização de uma pesquisa do tipo estado da arte:

- a) definição dos descritores;
- b) localização dos bancos de pesquisa;
- c) estabelecimento de critérios para a seleção do *corpus* do estado da arte;
- d) levantamento dos periódicos e teses catalogados; coleta de material;
- e) leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar;
- f) organização do relatório de estudo compondo a sistematização da síntese;
- g) análise e elaboração das conclusões preliminares (Romanowski, 2002, p. 15-16).

O *corpus* da pesquisa que motiva este texto considerou os artigos científicos, acessados via Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O mapeamento teve como recorte temporal o período compreendido entre os anos de 2008 a 2022, levando em consideração que no ano de 2008 houve a reestruturação da rede federal de educação profissional e tecnológica com atravessamentos que perpassaram pelas Leis n. 9.394/96 e n. 11.741/2008, bem como a Lei n. 11.892/2008. Esses fatos denotam a necessidade de também olharmos mais de perto as práticas e mediações pedagógicas nos diversos espaços da instituição como reflexo dessa institucionalidade que começa a se redefinir em 2008.

Com relação a busca realizada no Portal de Periódicos da CAPES, foram encontrados no total de 670 artigos, a partir de 13 descritores, conforme tabela abaixo:

Tabela 1 – Descritores de Busca

Descritores	Número de ocorrência (s)
D1 – “conselho de classe”	642
D2 – “conselho de classe” AND “ensino médio”	14
D3 – “conselho de classe” AND “ensino médio integrado”	2
D4 – “conselho de classe” AND participativo AND “ensino médio”	2
D5 – “conselho de classe” AND participativo AND “ensino médio integrado”	0
D6 – “conselho de classe” AND “ensino médio integrado” AND “educação profissional”	0
D7- “conselho de classe” AND “educação profissional”	3
D8 – “conselho de classe” AND “educação profissional” AND “sujeitos escolares”	0
D9- “conselho de classe” AND “ensino médio” AND “sujeitos escolares”	2
D10 – “conselho de classe” AND estudantes	22
D11 – “conselho de classe” AND “ensino médio” AND estudantes	3
D12 – “conselho de classe” AND “participação estudantil”	3 (*já elencados)
D13 – “conselho de classe” AND “instituto federal”	0

Fonte: elaborada pela autora (2023).

Em uma segunda etapa, foi necessário revisitar as buscas estabelecendo alguns critérios de exclusão: E1, desconsiderar os resultados do descritor D1, tendo em vista que foi elencado de forma generalizada; E2, excluir os títulos repetidos e/ou duplicados entre os descritores. Com a efetivação dessa importante etapa, obteve-se um novo panorama, resultando em 22 artigos.

A próxima etapa consistiu na elaboração via planilha de *Excel* da sistematização do levantamento dos dados com a exploração e

identificação dos itens relevantes e leitura dos resumos, ou seja: data da consulta, descritor(es) utilizado(s), título, resumo, ano de publicação, autor(es), palavras-chave, *locus* da pesquisa, metodologia, principais referências, instituição a qual está vinculada a produção, aporte teórico que sustenta/embase a produção e evidências quanto aos resultados.

Decorrida a leitura atenta dos resumos como preponderância, a observação do espaço do conselho de classe como tema central das produções, o escopo do estudo reduziu-se a cinco artigos.

A tabela a seguir apresenta as produções consideradas na terceira etapa, com a identificação dos descritores utilizados, título, autores e palavras-chave, identificados pelas letras A, B, C, D e E:

Tabela 2 – Artigos considerados

	Descritores utilizados	Título	Autor(es)	Palavras-chave
A	“Conselho de classe” AND estudantes	Conselho de classe com participação estudantil: compreensões sobre avaliação da aprendizagem	Rubia C. V. Magnata; Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches	Avaliação da aprendizagem; conselho de classe; participação do aluno; relação professor-aluno
B	“Conselho de classe” AND estudantes	Processos de participação de estudantes do ensino técnico integrado: Estudo da realidade de uma instituição de ensino no Estado do Amazonas, Brasil	Nádia Maciel Falcão, Martha Victoro e Ada Vasconcelos	Participação estudantil; gestão democrática; ensino técnico integrado
C	“Conselho de classe” AND “ensino médio integrado”	O conselho de classe como um espaço de contradições e formação do trabalho educativo no IF Sertão, Campus Petrolina	Luzinete Moreira da Silva; Bartolomeu Lins de Barros Jr.; Alessandra da S. Luenga Latorre	Conselho de classe; ensino médio integrado; avaliação qualitativa



D	“Conselho de classe” AND ensino médio	Gestão Democrática Escolar: Conquistas e Desafios em uma Escola Pública de Pernambuco	Natália M. da Silva; José de Lima Albuquerque; Rodolfo Araújo de M. Filho; João M. de Sousa; Giovanni G. Da Nobrega Marinho	Educação; Políticas públicas; Transparência
E	“Conselho de classe” AND “ensino médio integrado”	Conselho de classe e práticas pedagógicas nos cursos técnicos integrado ao ensino médio – IFRO	Andréa Paro do Nascimento; Juracy Machado Pacífico	Educação escolar; conselho de classe; prática pedagógica

Fonte: elaborada pela autora (2023).

De maneira geral, percebe-se que os descritores “conselho de classe” AND estudantes e “conselho de classe” AND “ensino médio integrado” resultaram no maior número de artigos. Com relação às palavras-chave indicadas, abarcaram os termos: conselho de classe; ensino técnico integrado; avaliação; participação do aluno/estudantil; gestão democrática; dentre outras, o que evidencia que os achados iniciais possuem consonância ao que se pretende investigar.

A leitura dos artigos na sua íntegra, possibilitou perceber que a maioria deles tem seu *locus* no estudo de caso de instituições públicas federais, sendo três delas IF e um deles Colégio de Aplicação (UFPE<sup>64</sup>). A partir dessa observância, ainda é possível afirmar que as produções estão versando acerca das regiões norte e nordeste do Brasil, não havendo neste *escopo* nenhuma produção localizada no sul do Brasil, o que corrobora com a premissa de que a proposição de novas pesquisas trará importante relevância ao cenário educacional da Rede Federal no sul do Brasil. Percebe-se também que os IFs têm sido basilares no que diz respeito a pesquisas que versam acerca da sua institucionalidade, fomentando assim a construção de um conhecimento que está continuamente em diálogo com seus interlocutores empíricos e teóricos, resultando em contribuições também no âmbito social.

A partir desse lançar olhar aos artigos, embora inicialmente, foi possível perceber as nuances mesmo que sutis entre o limiar de

<sup>64</sup> Universidade Federal de Pernambuco.

quem são os sujeitos ouvidos e quem são escutados em cada “pesquisa”. É necessário aqui, destacar que a escuta que acreditamos é aquela alicerçada num movimento de “escuta legítima” em que o educador “aprende a falar escutando, é *cortado* pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, *silencioso*, e não *silenciado*, fala” (Freire, 2007, p. 117).

Magnata e Abranches (2018, p. 758), anunciam que “a participação solicita, sim, a presença e a fala, mas fundamentalmente exige o interesse e o compromisso com o que está sendo colocado no grupo, a fim de se alcançarem os objetivos esperados por todos”.

Os processos de participação de estudantes do ensino técnico integrado nos processos de gestão escolar estão em evidência ao que Nádia Falcão, Martha Victor e Ada Vasconcelos (2022, p. 107) indicam ser:

necessário proteger-se da polissemia encerrada no termo participação, demarcando que, no arco conceitual da gestão democrática, o sentido político da atuação dos diferentes sujeitos nos processos decisórios deve superar o entendimento de participação enquanto mera presença nos fóruns deliberativos.

Silva, Barros Junior e Latorre, evidenciam a necessidade de uma efetiva consolidação e legitimação deste colegiado a partir da inclusão dos estudantes em suas discussões e decisões (2014, p. 95). Comunicam ainda que, ao mesmo tempo em que entendem o conselho de classe:

Como sendo uma reunião de todos os responsáveis pelos resultados [...] não conta com a participação do aluno e por isso assume uma postura tradicional em que a figura do professor é quem decide todas as etapas do processo ensino-aprendizagem.

A gestão educacional democrática reconhece no conselho de classe, entre outros espaços, a possibilidade de democratização e descentralização da gestão escolar, ao que os autores Silva *et al.* (2020, p. 666) afirmam que “o conselho de classe, torna-se um espaço de reflexão pedagógica [...] com o objetivo de superar problemas pedagógicos no ambiente escolar”.

Nascimento e Pacífico (2019, p. 336) destacam:

Podemos inferir que mesmo a instância conselho de classe tendo surgido como um princípio de análises coletivas, este ganhou outro viés diante da sociedade capitalista quando os problemas de aprendi-

zagem não eram refletidos, discutidos e nem contextualizados com as questões pedagógicas.

Adams e Streck (2017, p. 43), referem que “pesquisar a participação só poderia dar-se com a participação dos sujeitos envolvidos [...] rompendo assim com a dicotomia pesquisador pesquisado, concebendo ambos como produtores de conhecimento, com suas contribuições”.

## Conclusões

A provocativa escrita deste artigo mobilizou um olhar muito acerca da produção do conhecimento no que diz respeito ao processo avaliativo e suas dinâmicas nas instituições de ensino a partir da realização do conselho de classe, valendo lembrar que essa prática figura como uma prática ordinária da escola.

O extrato apresentado, referente a composição de um estado da arte, a partir de artigos científicos localizados no Portal de Periódicos da CAPES, foi basilar nesta escrita, apresentou potencial enriquecedor e trouxe contribuições no que diz respeito à restrita produção do conhecimento sobre a temática da educação. Atinente ao conselho de classe como espaço pedagógico que se abre ao “participativo”, foi possível apreender que alguns movimentos dialógicos já se manifestam como latentes espaços em consolidação e que outros ainda precisam ser gestados para que, efetivamente, se tornem lugar onde todos participam e expressam suas vozes, bem como desencadeiam uma escuta atenta e sensível.

Por certo que há ainda um caminho considerável a ser trilhado, de modo a tornar o conselho de classe de fato e de direito participativo a todos os sujeitos nele imbricados, almejando aproximações ao que Adams e Streck (2017) nomearam de movimento corresponsável onde todos aprendem.

A efetiva participação é capaz de produzir aprendizados a todos os participantes num movimento que é dialógico, que inspira mutualidade, em que ocorre a escuta<sup>65</sup> legítima, pois, escutar é algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido

<sup>65</sup> Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro (Freire, 2007, p.119).

aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro (Freire, 2007, p. 119).

Por fim, aludindo a Freire (2007, p. 116), para corporificar o que se deseja de uma prática avaliativa que seja verdadeiramente participativa a todos os sujeitos, “os sistemas de avaliação pedagógica [...] vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, [...] não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada”.

## Referências

ADAMS, Telmo; STRECK, Danilo Romeu; MORETTI, Cheron Zanini (org.). *Pesquisa-educação: mediações para a transformação social*. Curitiba: App. ris, 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).

CARDOSO, Sérgio. O olhar viajante (do etnólogo). In: NOVAES, Adauto. *O olhar*. São Paulo: Companhia da Letras, 1988. pp. 348-349.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *Trabalho escolar e conselho de classe*. Campinas: Papirus, 1994. 208 p. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GONTIJO, Aldriana Azevedo. *Conselho de classe: dilemas, desafios, limites e possibilidades*. Curitiba: Ed. App. ris, 2022.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtiva*. 45. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017. 159 p.

LUCK, Heloísa. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. Petrópolis: Vozes, 2000.

MAGNATA, R. C. V.; ABRANCHES, A. de F. P. de S. Conselho de classe com participação estudantil: compreensões sobre avaliação da aprendizagem. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 738-773, 2021. DOI: 10.18222/ea.v29i72.4907. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/4907>. Acesso em: 18 jun. 2023.

NÁDIA FALCÃO, N. M. F.; MARTHA VICTOR, M. L. R. V.; ADA VASCONCELOS, A. R. da F. V. Processos de participação de estudantes do ensino técnico integrado: Estudo da realidade de uma instituição de ensino no Estado do Amazonas, Brasil. *Revista Portuguesa de Educação*, [S. l.], v. 35, n. 2,

p. 104-124, 2022. DOI: 10.21814/rpe.21371. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/21371>. Acesso em: 19 jun. 2023.

NASCIMENTO, Andréia; PACÍFICO, Juracy. *Conselho de classe e práticas pedagógicas nos cursos técnicos integrados ao ensino médio – IFRO*. Práxis Educacional, 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. *As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SILVA, L. M.; BARROS JUNIOR, B. L.; LATORRE A. S. L. O conselho de classe como um espaço de contradições e formação do trabalho educativo no IF sertão, Campus Petrolina. *Holos*, v. 2, p. 87-97. 2014. ISSN: 1518-1634. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481547171010>. Acesso em: 18 jun. 2023.

SILVA, Natalia Maria da; ALBUQUERQUE, José de Lima; MORAES FILHO, João Morais de; MARINHO, Giovani Giuseppe da Nobrega. Gestão democrática escolar: conquistas e desafios em uma escola pública de Pernambuco. *Id on Line Rev. Mult. Psic.*, v. 14, n. 53, p. 661-667, dez. 2020. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2893/4532>. Acesso em: 18 jun. 2023.

STECANELA, Nilda. *Diálogos com a educação: a escolha do método e a identidade do pesquisador*. 2. ed. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação da aprendizagem: prática de mudança: por uma práxis transformadora*. São Paulo: Libertad, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A Prática pedagógica do professor de Didática*. 2. ed. Campinas Papirus, 1992.

## Formar docentes: desde la experiencia, la existencia y la emancipación

Maura E. Ramos<sup>66</sup>

### Algunas definiciones para tener en cuenta

Exigirle a la educación una definición filosófica es, en definitiva mantener una apertura de sentido con respecto al saber experto, pero implica cuestionarnos sobre la práctica, en este artículo pretendo cuestionar paradigmas que hoy leen la práctica de la enseñanza e intentar confrontarlos con otras perspectivas filosóficas que nos permitan ponerlas en entredicho.

Una pregunta que insiste y persiste en nuestros escritos anteriores refiere a lo que es la enseñanza. Cuando un educador se pregunta, reflexiona sobre el sentido de su empresa, cuando se pregunta que hace, para que lo hace, está filosofando y con esta impronta filosófica la interrogación aparece siempre en relación a buscar caminos nuevos, desconocidos con el fin que de fortalecer su sentido de ser los reales agentes de lo educativo.

La docencia es práctica, por lo tanto acción humana que se despliega en un espacio social, acción responsable, intencional y comprometida, es entonces práctica histórica y política, es aquello en lo que debería reconocerse al docente, el agente que hace, produce y transforma.

En este dialogo entre lo que definimos como objeto de la acción docente, y la búsqueda teórica de argumentos que sirvan para la formación de ese docente se instala una nueva preocupación por la invisibilidad corpórea del docente que acciona enseñando.

Nuestra tradición de lo educativo se ha estado vaciando de los cuerpos que enseñan y que aprenden, señalaba Cullen (2004) ya en

<sup>66</sup> Profesora en enseñanza primaria: Lic. En ciencias de la Educación (UBA) doctoranda del programa PIDE/ UNTREF, UNLA, UNSM, Docente de Filosofía de la Educación y Pedagogía en carreras de Grado y de pos grado en UNTREF. Co-Coordinadora de la Especialización en docencia Universitaria UNTREF.

2002: “Hablar de educación, hoy y aquí, es hablar de una crisis, de una incertidumbre, de una inquietud, que se traduce, sin duda, en el trabajo cotidiano, cuando se pone el cuerpo, cada día, atravesado por todas las dudas y dificultades sobre el sentido, y el sinsentido, de lo que se hace o se deja de hacer (...).”<sup>67</sup> Ya en ese inicio del siglo XXI se insistía en la dificultad de visibilizar el cuerpo y sobre todo a los sujetos que lo portan. Lo educativo se ha descorporalizado, entendemos que el lugar del cuerpo en nuestra cultura y en nuestra sociedad se convierte, en un campo problemático específico que es el de la enseñanza, cuerpo y enseñanza. Poner el cuerpo en la enseñanza, enseñar poniendo todo lo significativo que implica poner ese cuerpo en acciones que generen, en otros cuerpos, aprendizaje. Enseñar y aprender son procesos corpóreos que en lo educativo informan, transforman y conforman. Proceso y resultado de acciones conscientes y responsables que hacen posible las nuevas subjetividades pedagógicas encarnadas en corporalidades específicas, dolientes, sensibles y novedosas.

Defender una concepción de la corporalidad en la educación nos expone a un desafío ético, nos imprime la responsabilidad, como formadores de docentes, de reconocer que el cuerpo es deseo de cultura y de aprendizaje y es poder de enseñar.

Sanidad corporal en educación, en definitiva se nos presenta como el ejercicio del poder de enseñar en igualdad de oportunidades lo cual lleva implícita la cuestión ética de la justicia y responsable de producir el deseo de aprender en libertad con lo cual fundamenta la vida democrática.

## Causas probables

Ahora bien, cual es nuestro punto de partida para valorizar el cuerpo y repudiar la invisibilización del mismo, sostenemos que la fundamentación de las políticas educativas activan y actúan solo sobre lo curricular de lo educativo dejando de lado a los sujetos docentes y alumnos protagonistas del hecho educativo.

Lo cual nos lleva a decir que hoy, a veinte años de transcurrido el siglo, no hemos podido establecer políticas educativas que

---

<sup>67</sup> C., Cullen. Perfiles ético políticos de la educación Paidós Bs. As. 2004 Cap. 9 “Cuerpo y sujeto pedagógico: de malestares, simulaciones y desafíos” p. 149.

entiendan que en la practicas educativas no se produce solamente selección de saberes, sino, también una particular alianza entre *el poder de enseñar* que da el saber a los docentes, y sus *sujetos – cuerpos que lo encarnan*<sup>68</sup>. Consecuencia de ello es la despersonalización de la tarea docente. Un ejemplo tomado en tiempos de pandemia, en aquellos momentos en los que el formato escolar fue cambiado solo se hablaba de “escuelas abiertas” o “escuelas cerradas”, en ambas representaciones se dejaba afuera a quienes en las escuelas las llenan de sentido, y quienes encarnan en cuerpo y acción a lo educativo esos son los sujetos que enseñan y los que aprenden, parece que por solo estar abierto un edificio escolar, lo educativo iría a producirse.

Entendemos que la mirada curricularista de la educación marcha hacia la destrucción del pensamiento, actuante y discente de quienes enseñan y de quienes aprenden. Será que desea salvarse de lo que toma como sus amenazas: la confiscación por el mercado desde una razón privatista y planificadora. Resultado de todo ello es el currículo que en su acepción clásica aludía al modo en el que se desplegaban los acontecimientos en una serie temporal en donde los hechos biográficos quedaban envueltos en el drama de la conciencia y de la existencia. Ahora se lo ha tomado conceptualmente como un administrador de las vidas y de los eventos intelectuales de un modo astuto combinando la auto indulgencia de la burocracia. Esta herramienta de política educativa se ha traducido en el centro de la vida de las escuelas, y es un elemento más de la descorporización de lo educativo, los docentes son meros traductores de estas herramientas de tecnológica educativa, falta cuerpo actuante y sintiente, sobra tecnología, lo humano solo es una problema de recurso humano, así el docente es tomado como un mero facsímil estático de la explotación técnica de la naturaleza, lo educativo entra sin estorbo en la lógica neoliberal y nosotros se lo permitimos.

Este cariz tecnológico, nos ha hecho olvidar, justamente eso, la práctica, que como definíamos más arriba describe y conforma a la docencia como acción ejercida, sobre otro con una intencionalidad de producir una transformación. La educación es un tipo de nutriente que se da en espacios de hospitalidad y conversación y puede muy fácilmente confundirse con la información que se transmite. Con respecto a esto señala Kusch, el pensamiento pesa, es situado

---

<sup>68</sup> C., Cullen *op. cit* p. 151.



y corpóreo, se transmite y se resignifica, entonces, señalamos que solo, los cambios curriculares no garantizan cambios educativos per se, estos son productos de las acciones de los cuerpos que enseñan y aprenden.

Entendemos que los docentes deben reconocerse a sí mismos en sus actitudes, sus sentimientos, y sus capacidades de relacionarse con los demás y eso siempre se realiza a través y por medio de los cuerpos. La enseñanza implica una donación que siempre responsabiliza frente a un otro que interpela. ¿Pero cómo formar en esa escucha, en ese diálogo, en la toma de decisiones? ¿Cómo enseñar a fomentar la humildad, amorosidad, tolerancia y valentía? ¿Cómo desarrollar el pensamiento crítico con miras a su posicionamiento social, político y educativo? ¿Cuál es el papel que debe desempeñar el docente en su actuar educativo? ¿Cómo lo debe hacer desde su situacionalidad, donde la complejidad, la desigualdad, la violencia, la injusticia, entre otros factores, aparecen?

## Formacion y Parrhesia

A partir de esta preocupación que nos ha llevado a definir a la enseñanza como acción reflexiva que caracteriza el actuar docente y lo responsabiliza, interpelamos la formación docente, los procesos, los currículos, los programas y, así como veíamos la banalidad en el tratamiento del concepto “enseñanza”, establecido solo como saber técnico que caracteriza el “oficio del docente”.

Si enseñar es poner el cuerpo y aprender es también expresarse corporalmente como hacer en la formación de los docentes que esta dimensión de lo corporal en la enseñanza aparezca, sostenemos aquí que habría que profundizar y construir espacios formativos para la docencia sostenidos por dos conceptos: el de formación (bildung) y el de Parrhesia entendemos que aportarían una actitud de replanteo filosófico de la formación docente, porque interpelados en nuestra tarea de formación docente nos preguntamos cómo hacer valer estas reflexiones.

## Formacion

En la búsqueda de nuevos conceptos para incluir en el diálogo incluimos el de Formación y no capacitación. “La formación es un trayecto que comprende varias etapas o fases en las cuales los/las docentes en formación atraviesan distintas experiencias donde interactúan con distintos cuerpos de conocimientos, enfoques y personas (Alliaud, 2007)”. Formamos docentes, somos conformadores de su forma como enseñantes, en-formadores de profesionales críticos y comprometidos con y para otros no solo como dadores de clases porque, como dice Berisso, ¿qué clase de dar es dar clase? y esta pregunta nos desafía como formadores de docentes.

La formación docente demanda procesos sostenidos de reflexión crítica de la profesión desde una perspectiva epistemológica alternativa, esa perspectiva que elegimos es una perspectiva filosófica, porque entendemos su potencia.

Formación es discurso, es concebir a la educación en ese doble proceso el de saber que formamos y como lo hacemos es una experiencia de razonamiento y entendimiento. Formar es, también tener conciencia de haber comprendido en el pensamiento y en la imaginación la educación del hombre, como sujeto, formar hombres que piensen e imaginen que sepan por sí mismos. Es convertir al hombre en sujeto de su acción, uniendo cuerpo y razón; acción y experiencia y en el caso del docente en agentes de sus propias acciones y concedores de su responsabilidad, formar subjetividad docente con impronta pedagógica política.

En la vida de los y las docentes que han construido a partir de esa profesión un lugar en la historia de la educación se encuentran estas razones, que no se definen por una matriz curricularista – didáctico sino por un principio pedagógico-político, principio que aún no ha entrado efectivamente en los programas de formación docente y se resiste, por eso nuestra insistencia.

Señala Berisso<sup>69</sup> trayendo al dialogo la preocupación de Nietzsche “a él le preocupaba algo que parece trazar una continuidad entre su época y la nuestra: el sacrificio de la formación (Bildung) en el altar de los procesos informativos y las secuencias cronometradas”, de alguna manera como señala Berisso en su análisis del filósofo

<sup>69</sup> Berisso, D. *Filosofía de la educación y lógica del poder*. Noveduc: CABA, 2021, p. 102.

alemán, la crítica la realiza a los paradigmas idealistas y positivistas del fin de la modernidad ya “que estas desprecian lo que el aprecia: la corporalidad y el sentido estético”<sup>70</sup> Nietzsche, en definitiva está criticando el legado liberal y moderno de la educación, esa nos fue haciendo olvidar de la vida real, la de carne y hueso, la del cuerpo y la acción, la de los sentimientos y la cultura, en pos de la famosa ‘Tabula rasa’ en donde se inscribirían la verdades burguesas a modo de información necesaria, verídica, las nuevas tecnologías, reemplazando los particulares rasgos culturales. Hoy estamos en una “sociedad compulsivamente capacitadora, señala más abajo Berisso<sup>71</sup> y sigue”. Es decir, la sociedad de la información y el instructivo, socios estrechos de la capacitación, le ha sacado considerable ventaja a la cultura de la formación<sup>72</sup> es a ese espíritu capacitador, enmarcado en estructuras curriculares prescriptas a donde dirigimos nuestra crítica en el camino de constituirse cuerpo enseñante, docente actuante y sintiente.

La formación no se reduce a sus determinantes psicológicos, sociológicos y económicos ni metodológicos ni técnicos, es un hecho absolutamente primero, el hombre existe en la formación, el existir se estructura en la dimensión de la formación.

Gaston Bachelard, con su concepto de cogito permite arraigar el concepto de formación en la existencia, este concepto de formación supone génesis, y trabajo de sí mismo y también la educación de sí. Para el epistemólogo, este cogito es un acto complejo cuyo cariz es epistemológico, pedagógico y ontológico, es una reforma de sí, razón última del aprendizaje ya que este no se producirá si no se pueden poner en duda sus propios pensamientos. Es así que se potencia la conceptualización de la formación en la constitución de un docente que se repiensa, que se reaprende, que reflexiona. Será hacer coincidir la ontología docente con la ética en la constitución de un profesional de la docencia? Ya que la formación es el deseo de una forma mejor, y esto es esfuerzo por ser, por crecer y por existir y la alegría por sus propios sentimientos.

Decimos que no es posible encarar la formación docente como una capacitación en determinadas técnicas didácticas, ya que la

---

<sup>70</sup> Op. cit p. 103.

<sup>71</sup> Op. cit p. 103.

<sup>72</sup> Op.cit p. 103.

educación no puede desentenderse de toda idea de hombre, de todo proyecto humano, del cuerpo, del cuidado de si y de los otros.

En síntesis el uso del concepto de Formación, Bildung, en la conformación de espacios formativos de docentes se instala en lo que es el hombre y su existencia actuada y ejercida en las prácticas, en las instituciones, es y supone una filosofía de la existencia.

Es, en definitiva una obligación de realizar un trabajo sobre sí mismo, el hombre existe en formación, es decir, que la formación es estructura de la existencia.

Para nosotros formadores de docentes es responsabilidad de repensar tramos de profesionalización del docente ofreciendo desafíos experienciales y existenciales de formación.

## Parrhesia

Parrhesia es un concepto largamente desarrollado por Foucault en *El coraje de la verdad* que recupera el valor por el decir, la libertad y el coraje que esto propone. Emancipa a quien se expresa porque el sujeto que dice la verdad, según Foucault, se representa a sí mismo, es decir, se conoce y a su vez es reconocido por los otros como alguien que dice la verdad.

Supone un doble juego de cuidado, el de sí mismo y el cultivo de sí por lo tanto es dable en el medio de un proceso de formación, de constitución de una subjetividad que establece siempre un lazo con otros, en ese diálogo se compromete con el riesgo ya que en todo diálogo se construye un vínculo y la docencia es esto, estar disponible para el vínculo con ese otro que interpela las acciones que el docente realice y los decires con los que se disponen a la pregunta, a la respuesta al inicio de la charla y esto se produce al enseñar o, debería suceder allí.

El parresiasta es el interpelador incesante, permanente, insoportable, en función, siempre de la verdad y nada más. Creemos que este concepto nos va a ayudar a superar el modelo actual de formación docente, modelo sostenido por la conceptualización del aprendizaje de técnicas de enseñanza y no de conformación de la docencia como subjetividad actuante, responsable y dialogadora. La formación docente hoy, está construida sobre el concepto de la capacitación solo otorga técnicas para la enseñanza. Capacita, entrega

utensilios, herramientas no conforma subjetividades comprometidas política y éticamente con su tarea.

El parresiasta es el que lo dice todo, y en ese todo se vincula con una construcción con otros, el parresiasta se arriesga en la relación, propone la forma de relacionarse y tiene el coraje de hacerlo. Pone en juego el Ethos ¿no será necesario hoy, en épocas de pos verdad, revalorizar la figura del docente como parresiasta aquel que se enfrenta con la construcción de la verdad en miras a la emancipación?

Proponemos, entonces remontar la violencia simbólica que ha venido naturalizando la formación docente y propiciar una demanda a la praxis en la formación docente capaz de superar el miedo a la libertad. Formación docente como práctica de la libertad y no como formación para la dominación. Es la posibilidad de enfrentarnos a la pos verdad, revalorizando el decir y por lo tanto el hacer desde la docencia en pos de un coraje por la verdad y la libertad constructores reales de un régimen de verdad realmente emancipatorio.

## Conclusiones a modo de cierre provisional

Lo ante dicho, pretende visibilizar los problemas que insisten y persisten en la formación actual de nuestros docentes, el objetivo es permitir la producción de los procesos de constitución de la profesión docente con un trabajo corporal de formación para su tarea, la enseñanza.

Formación que es reformación, información, conformación, en una nueva experiencia y existencia docente, supone la presencia de un conocimiento no provisto desde una perspectiva dogmática que siempre suponen relaciones de poder por eso es ruptura, con lo que se venía haciendo.

Por otro lado, la parrehesia, permitiría entender el coraje de ser docente, potenciando su valor social, su capacidad de expresión y de ser el interpelador constante de otros a los cuales les debe su responsabilidad de ser profesional de la docencia.

El fin es dejar el paradigma curricularista, y promover a los que enseñan y que aprenden, ya que aquel nos ha traído a un estado de cosas donde todavía falta mucho por hacer.

Dejamos estas palabras para seguirlas pensando.

## Referencias Bibliográficas

- BARCENA, F.; MELICH, J-C. “Paul Ricoeur: educación y narración”, en *La educación como Acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona. Paidós, 2000.
- BACHELARD, G. “La noción del obstáculo epistemológico. Plan de la obra” en *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1979 (7ª).
- BERISSO, D. *Filosofía de la educación y lógica del poder*. Noveduc: CABA, 2021.
- CULLEN, C. *Introducción a la ética*. Ficha de Cátedra. Mimeo. Bs. As., 2006.
- CULLEN, C. *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós, 2004.
- CULLEN, C. La docencia como virtud ciudadana. En: *Autonomía moral, participación Democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.
- GRAZIANO, N. Límites y fronteras. Algunas reflexiones en torno a la racionalidad y el sujeto. En: VVAA. *Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación*. Editorial Stella – La Crujía Ediciones. Buenos Aires, 2004.
- FABRE, M. Conclusión, que es la filosofía de la educación. En: *Educación y Filosofía Enfoques contemporáneos*. Houssaye, J. (compilador). Buenos Aires: Eudeba, 2003.
- FOUCAULT, M. *El coraje de la verdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica, 2011.
- RAMOS, M. La filosofía en la formación de los educadores. En: VVAA. *Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación*. Ed. La Crujía. Buenos Aires, 2004.

# Educação permanente em saúde: espaço de participação e formação de profissionais da saúde

*Dra. Nanci da Silva Teixeira Junqueira*<sup>73</sup>

*Dr. Geraldo Antonio da Rosa*<sup>74</sup>

*Dra. Nilva Lúcia Rech Stedile*<sup>75</sup>

## Introdução

A Educação Permanente (EP) é uma política pública criada pelo Governo Federal que visa orientar o processo de capacitação profissional, propondo aperfeiçoamento de conhecimentos e habilidades necessárias para a atuação dos profissionais. Segundo as premissas dessa política, “as ações educativas devem ser compreendidas para além do sentido clássico da aquisição de conhecimentos técnico científicos referidos a uma dada profissão” (Brasil, 2014, p. 7). Dentro desse campo, tem-se a Educação Permanente em Saúde (EPS), voltada para os profissionais dessa área de atuação.

A EPS, ao estar incorporada ao cotidiano dos serviços, pode ser considerada uma estratégia fundamental para obtenção de mudanças na cultura e nos processos de cuidado em uma instituição de saúde, tonando-se útil, por exemplo, em processos de acreditação hospitalar. A acreditação hospitalar é um método de avaliação e de certificação que busca, por meio de padrões e requisitos definidos, promover a qualidade e a segurança da assistência na saúde (ONA, 2020), sejam essas creditações nacionais, como a Organização Nacional da Saúde (ONA), sejam internacionais, como a *Agência de Calidad Sanitaria de Andalucía* (ACSA). Quanto a esta, tem como

<sup>73</sup> Doutora e mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS); professora na Universidade de Caxias do Sul.

<sup>74</sup> Pós-doutorado na Espanha, Universidade Carlos III – UC3M – GETAFE – Comunidade de Madri. Doutorado em Teologia pela Escola Superior de Teologia Professor da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

<sup>75</sup> Pós-doutorado em Informação e Comunicação em Saúde pelo ICICT/FIOCRUZ. Doutora em Enfermagem pela Universidade Federal de São Paulo. Professora na Universidade de Caxias do Sul.

fundamento estruturante o paciente como sujeito ativo do processo do restabelecimento da sua saúde e tem como objetivo a melhoria contínua da qualidade dos serviços de saúde.

Considerando isso, este estudo tem como objetivo analisar quais os aspectos dificultadores de um processo EPS na capacitação de profissionais da saúde que necessitam desenvolver habilidades para incorporação de uma nova base conceitual no cuidado em saúde, a partir da experiência dos profissionais de um hospital do Ceará, que já tem esse processo de acreditação internacional implementado, a fim de facilitar a implementação de processo de acreditação hospitalar. Trata-se de um recorte da tese de doutorado em Educação intitulada *Educação permanente com profissionais assistenciais da unidade de urgência e emergência na perspectiva do cuidado centrado no paciente segundo critérios de acreditação nacional (ONA) e internacional (ACSA)*. Parte da pesquisa foi desenvolvida no Hospital Regional do Sertão Central-HRSC do Ceará, no município de Quixeramobim, por já apresentar a certificação ACSA, com isso, a análise dos dificultadores perante a incorporação de nova base conceitual pelos profissionais da saúde ocorreu a partir de entrevistas realizadas com profissionais desse hospital.

Isso se torna importante, pois, por meio das informações fornecidas pelos colaboradores do HRSC, foi organizado estratégias para diminuir as dificuldades quando implementadas as estratégias para obtenção da acreditação internacional em outros hospitais.

No que concerne à metodologia, trata-se de uma pesquisa-ação, a qual se constitui em uma ação deliberada de transformação da realidade e de produção de conhecimentos relativos a essas modificações. Sobre isso, Barbier (2007, p. 17) diz que “não se trabalha sobre os outros, mas sim com os outros”. Ainda, esta pesquisa tem caráter qualitativo, uma vez que utilizou dados predominantemente qualitativos, de natureza descritiva e exploratória, ou seja, por se ocupar de um conjunto de fenômenos humanos que contemplam o universo dos significados, o que não pode ser quantificado (Minayo, 2011).

No que se refere à pesquisa exploratória, esta “tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias” e tem por objetivo “formar hipóteses precisas e operacionalizáveis”



(Gil, 2019, p. 26). E a pesquisa descritiva, conforme Gil (2019, p. 27), “tem como objetivo levantar opiniões, atitudes e crenças de uma determinada população”.

Durante a pesquisa no Hospital Regional do Sertão Central, foi realizado entrevistas<sup>76</sup> com os profissionais e, através das análises, foi percebido aspectos dificultadores a partir da percepção dos entrevistados, principalmente quando se trata de novos conceitos e implementação de protocolos. As entrevistas foram individuais com um profissional de cada área selecionada, ou seja, um coordenador médico e um de enfermagem, dois enfermeiros responsáveis pelos setores assistenciais do Hospital Regional do Sertão Central. As perguntas norteadoras da entrevista semiestruturada têm como finalidade entender o motivo pelo qual a instituição procedeu a escolha da acreditadora ACSA, os processos metodológicos utilizados com seus colaboradores para alcançar esse objetivo, como desenvolveram a sensibilização dos colaboradores e o trabalho visando ao cuidado centrado no paciente, quais as formas de capacitação desenvolvidas, entre outros aspectos. A entrevista é uma forma de interação social, isto é, de diálogo assimétrico em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (Gil, 2019).

Para garantir a fidelidade dos dados da entrevista, ela foi gravada com o consentimento do entrevistado. A gravação foi feita mediante o uso de celular e as falas transcritas posteriormente, sempre observando o anonimato do informante. Para esta pesquisa, traz-se alguns trechos para fundamentar a percepção das dificuldades. A análise das entrevistas foi a partir da análise de conteúdo, de Bardin (2016).

## **Educação permanente em saúde: espaço de participação e de criatividade dos profissionais**

O Ministério da Saúde preconiza que as instituições de saúde devem adotar medidas para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS) e a elaboração de estratégias para sua atualização, as quais se fazem necessárias diante

---

<sup>76</sup> Este texto é um recorte da tese de doutorado já mencionada e passou pelo Comitê de Ética da UCS. Por questões éticas, não serão referidos os nomes dos entrevistados.

das novas e complexas exigências da área da saúde (Brasil, 2018). A EPS foi instituída para

[...] romper essa prática cartesiana, ao propor produzir conhecimento a partir da democratização do saber; por isso também é considerada uma ferramenta importante para a gestão de coletivos, pois apresenta um conceito e um fazer que se diferenciam dos processos de Educação Continuada (Vasconcelos *et al.*, 2009, p. 22 *apud* Brasil, 2014, p. 10).

De acordo com Vasconcelos *et al.* (2009, p. 22 *apud* Brasil, 2014), é em função dos princípios PNEPS que se justifica a escolha de não utilizar a educação continuada neste estudo. Precisa-se incentivar a construção coletiva e não continuar utilizando metodologias convencionais nas quais a “transmissão” de conhecimentos se torne comum. A EPS, como mencionado, consiste em envolver os profissionais em ações voltadas à saúde e à qualificação dos processos de trabalho.

A EPS é a aprendizagem *no e para* o trabalho. Assim, incentivar as práticas da EPS dentro de um cenário hospitalar torna-se importante para que os profissionais possam, por meio delas, ampliar a criticidade e a participação durante o desenvolvimento das propostas educacionais. A exemplo disso, a busca de qualidade em serviços como ações de processos assistenciais para proporcionar qualidade e segurança aos pacientes, o que é chamado de “acreditação hospitalar”.

Para isso, precisa-se considerar o cenário em que esses profissionais estão inseridos e verificar o que a comunidade está precisando como ações em saúde. A EPS é considerada com a política de formação que norteia as ações e que pretende promover os processos formativos definidos a partir da problematização do seu processo de trabalho, das práticas profissionais e da própria organização do trabalho (Brasil, 2018).

A política da EPS assume, como base teórica, a *aprendizagem significativa*, a qual se ancora em Ausubel (1968). Para o autor (1968, p. 37), a aprendizagem significativa é considerada uma “experiência consciente, claramente articulada e precisamente diferenciada, que emerge quando sinais, símbolos, conceitos e proposições potencialmente significativos são relacionados à estrutura cognitiva e nela incorporados”.

Segundo Brasil (2018), a EPS configura-se como aprendizagem no trabalho, em que o aprender e o ensinar incorporam-se ao cotidiano das organizações e ao trabalho. Essas práticas de envolvimento dos profissionais são importantes para que se possa melhorar o entendimento real das orientações assistenciais, proporcionando, dessa forma, uma aprendizagem significativa, o que pode levar a melhores práticas em saúde. Segundo Ceccim e Ferla (2008), para a EPS não existe a educação de um ser que sabe para um ser que não sabe. O que existe, como em qualquer educação crítica e transformadora, é a troca e o intercâmbio que causem estranhamento e reflexões.

Nesse sentido, os profissionais da saúde, quando elaborarem atividades educativas com a população e também com os próprios colegas de profissão, deverão estar atentos e sensibilizados para acolher as experiências prévias dos sujeitos. O aprimoramento de determinado assunto deve ter sentido e, por meio disso, ser incorporado às futuras práticas do cotidiano da comunidade e da práxis de trabalho em saúde: “A Educação Permanente ganha então visibilidade pela defesa da integração da gestão, serviços, ensino e comunidade, chamado quadrilátero da saúde e se propõe a atuar em áreas estratégicas: [...] a educação em serviço, como forma de assegurar qualificação técnica” (Camara, 2015, p. 21).

Deve-se lembrar que a Educação Permanente em saúde se apoia nos conceitos de ensino problematizador e de aprendizagem significativa e, com a política de educação na saúde, a EPS envolve a contribuição do ensino à construção do Sistema Único de Saúde (SUS) (Brasil, 2018). Dissertado sobre a importância da educação continuada, passa-se a falar sobre a percepção dos entrevistados quanto às dificuldades na implementação de uma acreditação.

## **Resultados e discussão**

Quando da realização das entrevistas foram encontrados inúmeros aspectos facilitadores e dificultadores da obtenção de uma certificação internacional por uma instituição de saúde. Os aspectos dificultadores, foco deste artigo, foram organizados em quatro categorias distintas: pandemia; nova base conceitual; burocracia/aumento de trabalho; falta de adesão de alguns profissionais.

O Quadro 1 apresenta o conjunto de aspectos considerados pelos participantes como dificultadores na obtenção dos resultados exigidos para obtenção da acreditação internacional. Durante a análise de dados foi necessário a classificação dos participantes com a letra P (participantes) numerados sequencialmente como exemplo: P1, P2, P3.

Quadro 1 – Aspectos dificultadores no processo de acreditação

Categoria de análise	Extratos dos textos
Pandemia	Reorganização gerada pelo evento da pandemia (P1)
Nova base conceitual	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ideia de mudança (P2)</li> <li>- Falta de conhecimento (P3)</li> <li>- Manutenção da padronização (P6)</li> <li>- Processos que não faziam parte da rotina (P7)</li> <li>- Angústia relacionada ao novo processo (P9)</li> <li>- Muita coisa acontecendo ao mesmo tempo (P10)</li> <li>- Dificuldade de estabelecer uma rotina (P13)</li> </ul>
Burocracia/aumento do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grande demanda de documentos (P4)</li> <li>- Acréscimo com relação a protocolos, treinamentos (P16)</li> <li>- Tempo curto para entregar os protocolos (P11)</li> <li>- Sobrecarga em relação aos novos protocolos (P12)</li> </ul>
Falta de adesão de alguns profissionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resistências pontuais, vícios (P8)</li> <li>- Equipe médica com dificuldade em aderir ao novo processo (P14)</li> <li>- Falta de adesão de alguns profissionais (P15)</li> <li>- Falta do senso de pertencimento (P5)</li> </ul>

Fonte: elaborado pelos autores (2022).

Conforme o Quadro 1, a categoria que concentra o maior número de itens diz respeito à incorporação de nova base conceitual, seguidas dos aspectos burocráticos por consumirem muito tempo e aumentar a demanda de trabalho e a falta de adesão de alguns profissionais, com ênfase nos médicos. Um dos entrevistados relatou que a pandemia da Covid-19<sup>77</sup> foi um aspecto que dificultou o processo

<sup>77</sup> Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo vírus SARS-COV-2. Causou uma “pandemia” de nível mundial (Brasil, 2021). “Pandemia” se refere a distribuição geográfica de uma doença (OPAS, 2020).

de acreditação, pois vários colaboradores foram contratados, outros foram afastados por questões de saúde, novos setores foram criados e os treinamentos tiveram que ser realizados de forma virtual, tendo resistência de alguns profissionais. O desafio é entender que nos momentos de crises há uma necessidade de avaliar o cenário que se apresenta para escolher a melhor estratégia de aprendizagem no desenvolvimento dos profissionais.

Na categoria nova base conceitual, a falta de conhecimento foi relatada por um dos entrevistados. Segundo ele, os profissionais, na sua grande maioria, não conheciam o processo da ACSA e os conceitos nela envolvidos. Alguns deles tinham conhecimento da metodologia ONA, mas existem diferenças entre elas. Segue trecho para exemplificar isso:

*[...] a falta de conhecimento do processo da ACSA; não era muito igual ao que a gente já tava planejando que seria a ONA (P3).*

A ideia de mudança, os processos que não faziam parte da rotina e a angústia relacionada ao novo processo também foram destacados. Em um estudo realizado por Oliveira e Matsuda (2017), a mudança da cultura organizacional foi um aspecto dificultador na implantação de uma certificação.

Segundo os entrevistados, muitos processos novos foram sendo implantados ao mesmo tempo, e a rotina mudou completamente. Isso fez com que os colaboradores ficassem angustiados, não sabendo se o que estava sendo feito era correto. Quebrar paradigmas e introduzir novos conceitos para que o processo funcione é uma dificuldade que precisa ser cuidadosamente trabalhada, pois hábitos e rotinas consolidadas somente podem ser transformados com a incorporação de novos valores e atitudes.

Consoante isso, a título de exemplo, um dos entrevistados disse:

*[...] eu acho que o novo né, essa ideia de novo em si, a gente precisa reaprender, a gente descobrir que muitos dos quesitos que eles nos pediram nós não tínhamos (P2).*

*[...] algumas coisas que a gente não tinha na nossa rotina, algo que a gente tinha que implantar e aí bateu o medo, de repente, poxa vida, a gente nunca fez isso (P7).*

A grande quantidade de processos acontecendo ao mesmo tempo também foi um dificultador, segundo um dos participantes.

De acordo com ele, muitos treinamentos, muitas reuniões, processos novos, tudo isso junto com a pandemia fazia com que os dias fossem muito agitados. Além disso, os prazos eram curtos para a entrega das evidências.

A importância da EPS pode ser destacada, uma vez que é incorporado no cotidiano dos serviços, não exigindo, necessariamente, que os profissionais deixem o contexto de trabalho para se capacitar. O próprio processo é parte do processo educativo e acompanha o profissional enquanto trabalha.

Na categoria burocracia/aumento de trabalho, o grande número de protocolos e o tempo curto para elaboração deles foram relatados por alguns dos entrevistados, embora se saiba que a burocracia sustenta a formalização de procedimentos nas instituições. Conforme alguns entrevistados, diversos protocolos novos foram exigidos e o tempo para construção e socialização deles dificultou o processo. Além disso, destacam que a burocracia acaba afastando o profissional da assistência ao paciente, conforme esta faça:

*A burocracia! A burocracia ela afasta o profissional de saúde do beira-leito, da beira-leito [...] Então, essa é uma grande dificuldade. [...] Checklists, enfim, eles são importantíssimos, eu acho que precisaria ser mais digitalizado (P16).*

Nessa mesma categoria, um dos entrevistados destacou a grande quantidade de documentos que eram exigidos para a conquista da certificação. Segundo ele, tudo precisa estar documentado para que o processo seja mais seguro, o que demanda muito tempo. Aqui é necessário que os profissionais definam quais procedimentos e técnicas educativas podem ser desenvolvidas, considerando as necessidades específicas de cada instituição de saúde.

Com relação à categoria “falta de adesão de alguns profissionais”, as resistências pontuais e os vícios foram relatados por um dos entrevistados. De acordo com ele, todo processo novo gera resistências, pois as pessoas já estão acostumadas a fazer da mesma maneira por vários anos. Além disso, os profissionais médicos, historicamente, são mais resistentes a mudanças, conforme fala dos entrevistados:

*[...] algumas resistências pontuais né, alguns vícios (P8).*

*[...] tem pessoas e pessoas, umas que aderiram e outras que não, e isso é a maior dificuldade, que é sensibilizar algumas pessoas e não todas (P15).*

Outro dificultador foi a falta do senso de pertencimento. Muitos dos profissionais assistenciais não moram na região; fazem o plantão e voltam às suas cidades sem se envolver muito com o hospital. Eis uma fala que vai ao encontro disso:

*A gente é um hospital que é distante da capital. [...] A gente ainda não tem muitos profissionais que são da região e, de uma certa forma, às vezes, esse senso de pertencimento, ele não tá tão fortalecido. [...] Essa sensibilidade, então, talvez um obstáculo seja ter uma grande leva de profissionais que não reside aqui, que de repente vem, dá seu plantão, não se envolve tanto, volta pra sua capital, porque ali só me interessa na terça-feira à noite, no plantão de 24h, talvez esse tenha sido um obstáculo (P5).*

Diante dos relatos dos entrevistados, nota-se alguns dificultadores no processo. Conhecê-los permitiu formular estratégias com intuito de superar dificuldades, a fim de alcançar os objetivos da proposta de certificação. Por exemplo, se o fator tempo é fundamental para a proposição de protocolos, isso precisa ser disponibilizado pela instituição que buscará a certificação.

Para que as dificuldades mencionadas pelos entrevistados possam ser diminuídas, é importante criar espaços com o objetivo de promover as discussões e entendimento de importância do conhecimento de cada profissão, para que, dessa forma, possa se construir um atendimento de forma integral. A Educação Permanente em Saúde é uma ferramenta adequada por permitir que os profissionais participem ativamente no processo educativo e por valorizar o conhecimento construído a partir da experiência.

## Considerações finais

A partir das entrevistas feitas no Hospital Regional do Sertão Central (HRSC), o qual possui uma acreditação internacional, pode-se entender quais as dificuldades na implementação de uma acreditação. Com isso, este estudo mostra que a Educação Permanente é a metodologia que poderá auxiliar na diminuição das dificuldades percebidas e mencionadas na implementação de um método de certificação.

As dificuldades relatadas foram: a pandemia da Covid-19, a nova base conceitual com ideias de mudanças, grande quantidade de processos e novos protocolos, a burocracia que envolve a implementação da acreditação de nível internacional e a falta de adesão

de alguns profissionais foram destacados nas entrevistas. Essas dificuldades podem estar presentes em outros setores hospitalares, com isso, os resultados deste artigo foram úteis para entender os processos e planejar ações para a implementação de acreditação, pois permitiu prevenir problemas e desenvolver estratégias para superar as dificuldades.

Cabe destacar que a Educação Permanente em Saúde (EPS) mostrou-se como uma ferramenta que pode ser utilizada como condutora de processos que resultem em melhoria da qualidade na assistência em saúde. Através da educação, podem-se criar cenários propícios para incentivar a interdisciplinaridade e a interprofissionalidade, utilizando a EPS como estratégia de capacitação dos profissionais de forma processual e contínua.

## Referências

- AGENCIA DE CALIDAD SANITARIA DE ANDALUCÍA (ACSA). *Manual de Normas: Centros Hospitalares*. Agência de Qualidade em Saúde de Andaluzia. Sevilha, 2018. 107 p.
- AUSUBEL, D. P. *Educational Psychology: a cognitive view*. Nova York, Holt: Rinehart and Winston, 1968.
- BARBIER, R. *A Pesquisa-Ação*. Brasília: Liber, 2007.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Educação Permanente em Saúde: um movimento instituinte de novas práticas no Ministério da Saúde*. Agenda 2014. Brasília, DF, 2014.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Política Nacional de Educação Permanente em Saúde: o que se tem produzido para o seu fortalecimento?* Brasília: Ministério da Saúde, 2018.
- CAMARA, A. C. S. *Educação Interprofissional no PET-Saúde: cenário para o desenvolvimento de práticas e competências colaborativas na área da saúde*. 2015. Tese (Doutorado em Ciências e Tecnologia em Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- CECCIM, R. B; FERLA, A. A. Educação e saúde: ensino e cidadania como travessia de fronteiras. *Trabalho, Educação e Saúde*, [s.l.], v. 6, n. 3, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462008000300003>. Acesso em: 23 ago. 2023.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.



MINAYO, M. C. S. O Desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 09-29.

OLIVEIRA, J. L. C. de; MATSUDA, L. M. Benefits and difficulties in the implementation of hospital accreditation: the voice of quality managers. *Escola Anna Nery – Revista de Enfermagem*, [s.l.], v. 20, n. 1, p. 63-69, 2017.

ORGANIZAÇÃO NACIONAL DE ACREDITAÇÃO (ONA). Homepage. 2020. Disponível em: <https://www.ona.org.br/>. Acesso em: 05 jan. 2020.

# El cuidado como mandato y compromiso ético-político sobre el rol docente

Natalia Vozzi

## 1. Introducción

### Presentación de la problemática

De los tres principales sentidos de educar: transmisión del conocimiento y la cultura, construcción de la ciudadanía y contribución a los procesos de subjetivación – profundamente relacionados entre sí – se propone aquí hacer hincapié en el último e indagar sobre el “rol docente” (merece un capítulo la polisemia de este significante en relación con las nociones de trabajo, vocación, tareas y roles).

En este trabajo nos referiremos a ello con el término “perfil” en tanto “descripción de puesto de trabajo”, es decir tareas, responsabilidades, características y requisitos mínimos para desarrollar un trabajo. Esto supone conocimientos, habilidades y aptitudes de la persona necesarias para desarrollar adecuadamente la tarea.<sup>78</sup> Alcanzar un perfil adecuado implica, entre otras cosas, una formación adecuada para ello.

Tanto el imaginario social como la normativa sobre educación postulan perfiles asociados a la profesión docente, cualidades esperables – tanto académicas como morales – , tareas asignadas y modos de llevarlas a cabo. Un escurto acercamiento a la historia de la educación contemporánea o un rápido recorrido por medios de comunicación o redes sociales pueden dar cuenta de ello. No es difícil visibilizar los sesgos de género presentes en los estereotipos sobre la docencia.

---

<sup>78</sup> Esta definición no es exhaustiva y se elaboró a partir de la “Guía para perfil de empleados” (Guía metodológica para la confección de perfiles) de la Oficina Nacional de Empleo Público (ONEP), Dirección de Gestión y Desarrollo de Carrera Profesional de la Secretaría de Gestión y Empleo Público, Gobierno de la República Argentina, Secretaría de Gabinete (Enero 2021) disponible en: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/p\\_portal\\_-\\_guia\\_de\\_perfil\\_para\\_empleados\\_05012022.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/p_portal_-_guia_de_perfil_para_empleados_05012022.pdf).

En términos filosófico-políticos, desde el feminismo occidental canónico Mary Wollstonecraft en el siglo XVIII hasta Judith Butler en el siglo XXI, pasando por Harriet Taylor Mill en el siglo XIX y Simone de Beauvoir en el XX y pero también desde diversos los feminismos, atravesando épocas, continentes, culturas y corrientes filosóficas, las pensadoras feministas y los movimientos sociales feministas han denunciado el ocultamiento y la inferiorización de ciertas características humanas asociadas a la femineidad y el ensalzamiento de aquellas asociadas a la masculinidad. Solemos retomar estos conceptos para visibilizar la diferencia entre la educación que han recibido y reciben mujeres y varones, pero en menor medida pensamos respecto de los sesgos de género en el ejercicio de la tarea de enseñar.

A su vez, un posicionamiento desde un feminismo interseccional y por lo tanto, decolonial, crítico del capitalismo, atento a las diferentes vulneraciones de derechos, podemos ampliar la miradas sobre la responsabilidad docente y el rol de la escolarización. ¿Cómo se piensan lxs docentes a sí mismxs? ¿Qué se espera de ellxs? ¿Hay distinciones de género en estas tareas? ¿Cómo aparece la noción de “cuidado” en estos contextos?<sup>79</sup>

El desarrollo de esta investigación requerirá un trabajo de campo (entrevistas a colegas y encuesta a estudiantes) que se contrastará con el marco teórico filosófico (la ética del cuidado) e histórico-normativo respecto del trabajo docente (los perfiles “deseables” de docencia en las políticas públicas de formación docente y en la legislación y normativas del trabajo docente)<sup>80</sup>.

## Interrogantes a investigar

- ◆ Cuál es el imaginario de docentes en ejercicio y docentes en formación en relación a su rol, su tarea, su compromiso.

<sup>79</sup> Se transforma intencionalmente el género de las palabras que refieren a personas utilizando la “x” para dar cuenta de la diversidad de géneros existentes, aún a riesgo de violar la normativa gramatical del idioma español que afirma que la forma masculina puede utilizarse también en forma universal para todo sujeto.

<sup>80</sup> Este trabajo se inserta en el marco de mi trabajo de Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes, de la mano con mis trabajos de investigación en la Universidad de Buenos Aires (dirigido por Daniel Berisso) y en la Universidad Nacional de Luján (dirigido por Patricia La Porta y Laura Galazzi).

- ◆ Cuál es el imaginario social, representado en encuestas, medios de comunicación, redes sociales respecto del rol y compromiso docente.
- ◆ Cómo contrastan estas visiones con los perfiles “deseables” de docente según las diferentes políticas educativas y sus normativas y de qué manera se asocian a alguna de las versiones de la ética del cuidado.
- ◆ Hipótesis principal.
- ◆ Se observaría una tensión, por un lado entre la ética del cuidado como compromiso ético-político efectivo de la actividad docente y el perfil docente deseable en las normativas en distintos momentos de la historia de nuestro país.

### **Hipótesis secundarias**

- ◆ Esto se debe a una diferencia en la concepción de la escolaridad: por un lado basada en la educación como derecho, desde un posicionamiento situado, socio-afectivo y para el desarrollo integral del sujeto y su autonomía, y por el otro una concepción de la escolaridad como aparato disciplinario, ideológico del Estado y de grupos dominantes que va mutando su propósito según el momento histórico.
- ◆ Se observa una confusión conceptual respecto de a qué nos referimos con “ética del cuidado” en el imaginario social respecto de la tarea docente y de la escuela como espacio de cuidado.

## **Marco teórico-filosófico: La ética del cuidado**

### **La noción<sup>81</sup> de “cuidado” dentro de la ética como disciplina filosófica tiene una impronta feminista a partir de los estudios de Carol Gilligan**

Entre 1982 y 1991, en diferentes publicaciones, Carol Gilligan discutió los resultados de la investigación de psicología experimental en niños y niñas de Lawrence Kohlberg que sostenía que el desarrollo de “niveles de moralidad” era superior en varones que en

<sup>81</sup> Se utiliza “noción” y no “concepto” para dejar abierta la posibilidad de polisemias simultáneas en el sentido del significante “cuidado” sin entenderlas como contradicción sino como una interseccionalidad de sentipensares y conocimientos que constituyen estas nociones a nivel individual y colectivo.

mujeres. La autora visibilizó que los criterios con los que Kohlberg medía este desarrollo se basaban sólo en razonamientos basados en reglas y principios abstractos tomados básicamente en términos de justicia – que eran las respuestas típicamente masculinas –; mientras que omitía otras formas de deliberación moral vinculadas a sopesar las consecuencias concretas para las personas involucradas, lo cual implicaba un cierto situacionismo, un énfasis en las relaciones personales, el desarrollo de la compasión y la empatía como base para la toma de decisiones. A esto último se llamó “ética del cuidado” y estaba significativamente presente en las respuestas de las mujeres y ausente en las de los hombres.

Esta asociación entre lo masculino y lo femenino en relación a la toma de decisiones en la ética es un reflejo de la educación moral que hombres y mujeres han recibido a lo largo de nuestra historia cultural, las tareas y decisiones que se les han encomendado. No implica en absoluto que los varones no sean empáticos y comprometidos y que las mujeres no piensen con base en normas y principios, sino que, esa no era la tendencia en ese momento y el estudio de Gilligan visibilizó la importancia de tener en cuenta una ética del cuidado en las decisiones que, además, suelen estar en manos de varones, y no sólo los parámetros de una ética de la justicia.

Este estudio podría asociarse a la naturalización y valoración moral de las tareas de cuidado mayoritariamente esperables en mujeres que en hombres y tareas de gestión en hombres. Muchos trabajos de ética desde una perspectiva feminista dan cuenta de esta característica de la estructura social patriarcal. No ahondaremos en esto ahora pero podemos nombrar a Simone de Beauvoir, a Graciela Hierro, Rita Segato, etc. En estos tiempos, pandemia mediante, este tema tomó mayor auge cuestionando las responsabilidades en estas tareas tanto en las familias como en las instituciones.

¿Se refleja esto de algún modo en las concepciones que tenemos sobre lxs docentes de diferentes niveles? ¿Qué se le pide en este sentido a la maestra de inicial y primaria y a un profesor de taller en un secundario técnico – por plantear dos extremos del sistema obligatorio, y sin referir al nivel superior terciario o universitario – por ejemplo, a la hora de vincularse con sus estudiantes y familias, o a la hora de resolver una disputa. ¿Qué pasa con la paridad mujeres-varones en los diferentes niveles, modalidades y cargos directivos?

## La noción de “cuidado” como hospitalidad de la mano de Emmanuel Levinas

Desde otra corriente de la ética, no tan distante en el compromiso pero sí en la fundamentación teórica, quienes la piensan retomando la propuesta de Emanuel Levinas (1982) sobre el vínculo con la otredad, nuestra responsabilidad hacia esa otredad, nuestra constitución como sujetos morales, como humanos, a partir de este vínculo, también se ha presentado una ética del cuidado, especialmente en relación con la escolaridad. Encontramos esto en escritos, por ejemplo, de Carlos Cullen (2016) vinculando el cuidado de este “sujeto otro” en su reconocimiento como tal, contra la violencia de pretender reducirlo a nuestra mismidad, en procesos de des-subjetivación, de homogeneización cultural, de género, de clase, etc., muy presente en la escuela “normalizadora” tradicional y en la actual también. Un cuidado del otro a partir de la responsabilidad como hospitalidad.

Desde esta perspectiva, el Ministerio de Educación de la Nación presentó una serie de cuadernillos de apoyo a la enseñanza, llamados “El cuidado del otro” (2008) de la mano de Carlos Skliar, invitando a pensar, desde esta perspectiva una escuela inclusiva, responsable, preocupada por las problemáticas del racismo, de la niñez y la adolescencia, invitando a lxs docentes a pensarse en este “misterio” que es la relación con ese “otro”, en su identidad, en su infinitud.

Dice Daniel Berisso (2021) que la escuela aparece entonces como un espacio ético-político que resiste frente a políticas educativas que pretenden vaciarla de contenido político-ideológico, frente a una hegemonía temerosa de los aspectos emancipatorios de la educación. Aparecen, recientemente, propuestas reflexivas de la mano del feminismo comunitario pensando los cuidados y el principio de reciprocidad como relación ética en la escuela, en épocas de pandemia y post-pandemia, en épocas de ESI, en épocas de resistencia y lucha ¿Qué significa “cuidar-nos”? (recuerden regreso cuidado, regreso seguro).

¿Es este el sentido de la escolarización de niñxs y adolescentes?  
¿Es el propósito de su formación su posicionamiento ético-político frente a la otredad, su defensa de los derechos humanos, el “cuidado” de ese otrx vulnerable? ¿Cómo se contraponen las propuestas

pedagógicas del sur latinoamericano con las prácticas efectivas en la escuela? ¿Perciben esta contradicción lxs docentes y lxs estudiantes? ¿Cómo la gestionan?

## **La noción de “cuidado” desde el biopoder como reproducción o resistencia de Michel Foucault**

Las propuestas modernas iusnaturalistas e ilustradas, de corte liberal y racionalista, propusieron educar al ciudadano para el ejercicio de su autonomía, entendiendo que sólo ésta podía garantizar el ejercicio de la libertad y el respeto por la igualdad en un marco político estatal con base en derechos. Sin entrar en detalle sobre cada propuesta y las críticas o contrapropuestas que surgieron en consecuencia; podemos decir, en líneas generales, que la construcción de la ciudadanía y los aspectos del individuo que interesaba cultivar resultaron, por supuesto, funcionales al modelo político y económico burgués que presentaba sus propios intereses como una forma de bien común. Un modelo que presenta como parámetro universal de la subjetividad su propia construcción cultural; la que logra imponer colonialmente primero, y culturalmente después, al mundo entero, en un interminable proceso de homogeneización funcional al desarrollo del capitalismo. Michel Foucault, ve en los conceptos ilustrados la atadura a una racionalidad dominante y disciplinaria contraria a una verdadera libertad y autonomía de los individuos. La lógica del biopoder, en sus versiones de anatomopolítica y biopolítica esconden bajo la palabra “cuidado” el disciplinamiento y la regulación social, especialmente en las áreas de salud y educación.

Foucault (1984a) cuestiona los límites a la libertad que imponen los discursos dominantes al postular un cierto ideal humano (racional, trascendental, occidental) que legitima una serie de obligaciones y deberes el carácter disciplinario, que se esconde detrás de todo “humanismo” que presente su propia cosmovisión como un universal al que todo individuo debería ajustarse. Invita a generar, nuevas prácticas de libertad en las que “pensarse a sí mismo” (autonomía) permite romper con los modelos de humanidad impuestos por los grupos dominantes o heredados de la modernidad. Desde esta mirada “ser moderno no es [...] tomarse a sí mismo como objeto de una elaboración ardua y compleja” (1984a:10). Cuidar de sí es, entonces, conocimiento de sí y de las reglas de conducta, principios

y verdades con las que ejercemos nuestra libertad, es entonces también el cuidado de los otros, con la conflictividad de los micropoderes presentes en ese vínculo ético (Foucault, 1984b).

La lectura foucaultiana del vínculo entre verdad y poder, la producción y reproducción del status-quo legitimado por dichas verdades y también las posibilidades de resistencia y transformación coexisten en las instituciones educativas. Somos lxs docentes quienes pertenecemos a ambos mundos, al de las reglas institucionales y al de las prácticas por y para la libertad. Desde esta perspectiva, sostener una actitud crítica y transformadora podría ser la mejor manera de ejercer nuestra tarea bajo parámetros de “cuidado”.

## **Perfiles docentes: el imaginario hegemónico llevado a la normativa**

En el marco de la conocida y cuestionada “alianza” entre ética y derecho, entendemos que las normas son representación de los ideales de la cultura hegemónica. En este sentido, cabe preguntarse cuáles han sido esos ideales en torno al “perfil docente” tanto en el ethos escolar como en la normativa escolar. La propuesta es presentar una historización del rol docente para reflexionar cuáles de esos sentidos de “lo deseable/lo esperable” de esta tarea han trascendido su momento histórico y constituyen parte del imaginario sobre la docencia en nuestros tiempos.

Dividiremos el recorrido en tres grandes momentos históricos y conceptuales haciendo hincapié en qué se espera de la docencia en cada uno y por lo tanto, cómo se conciben las políticas de formación docente.<sup>82</sup> Se incorpora un cuarto momento, la actualidad post-pandemia que, aunque no ha aportado en sí misma un cambio en la normativa sobre formación docente, sí ha presentado nuevas formas de pensar la tarea y ha generado normativas de trabajo y políticas públicas que abren la posibilidad de seguir pensando el perfil docente que se vivencia en estos tiempos.

---

<sup>82</sup> Se presentan a grandes rasgos estos tres momentos, dejando de lado la descripción del período histórico y los matices entre períodos gubernamentales dentro de cada gran período propuesto.



Los sentidos que atraviesan esta historización, es decir, que presentan una continuidad que atraviesa la segmentación temporal en “etapas” que presentamos son:

- ◆ El carácter prescriptivo acerca de lo que el docente “debe ser”: ejemplo moral, modelo, difusor de ciertos conocimientos, disciplinador, etc.
- ◆ El deber-ser normativo imposibilita, en el momento en que se impone, un enfoque integral sobre lo que el docente efectivamente es, sus desafíos, condiciones de trabajo, su práctica pedagógica.
- ◆ La imagen de la docencia es construida en función de los sistemas educativos de cada momento y su papel es el de funcionario del Estado, más que como educador, profesional o pedagogo. Es reproductor de una cadena de órdenes.<sup>83</sup>
- ◆ El postulado de “neutralidad” de la escuela y el conocimiento en el que se centran las miradas sobre la educación – consecuente ocultamiento de la hegemonía como tal –, la noción de progreso heredada de la modernidad ilustrada y el positivismo. Es el avance del razonamiento instrumental y una visión homogénea y homogeneizante de la realidad fuertemente etnocéntrica y patriarcal.

## La escuela normalizadora

Desde el tercer tercio del siglo XIX hasta el primer tercio del S. XX encontramos la construcción del sistema educativo público y laico en nuestro país. La tarea de enseñar se normativiza con la secularización de la educación, anteriormente en manos de la iglesia o de maestros privados. Comienza a desarrollarse, entonces, un sistema de educación primario y las escuelas normales, y por lo tanto, una normativización de la tarea docente y de su formación. A su vez, comienza una relación laboral docente-Estado que yuxtapone la concepción de la docencia como vocación/profesión (en su sentido más pleno de la palabra) con el de empleado/funcionario estatal. Comienzan a contraponerse autonomía y heteronomía en las decisiones educativas de lxs docentes y en el acto mismo de enseñar.

---

<sup>83</sup> No es menor, aunque no se tematiza aquí la tensión entre el Estado como empleador y el Estado como garante de derechos en su vínculo con los sindicatos docentes.

El Estado, en su necesidad de expandir la educación escolar requirió una enorme cantidad de docentes de los que esperó unos mínimos “culturales”, vinculados al saber y la cultura legítimos. Es el momento de “civilizar” la población, formar ciudadanos, en la época de Sarmiento y de secularizarla sin perder el fervor moral, hacia 1880. Una tarea casi “misionera” de difundir elementos de la cultura dominante para asimilar simbólicamente a las clases populares y a las diferentes regiones (Davini, 1995). Las cualidades morales resultaron más valiosas que el conocimiento y su transmisión (Alliaud, 2007:10)

En este contexto inicia la división sexual del trabajo en educación, que, en el imaginario social vincula a la mujer con la maternidad y la familia con la escuela como “segundo hogar” y la mujer como “maestra natural” o incluso “segunda madre”. En palabras de Graciela Morgade (1998) que la docencia como trabajo en un sistema educativo “nace” femenina, al estar fundada en esos “dotes” naturales para el trato con los niños, la imagen de “madre educadora”. En este sentido es ejemplo de “moralidad”, entendiendo por ella la reproducción del ethos burgués argentino, secularización del ethos cristiano. A su vez, en la reproducción del modelo familiar, afirma Davini, que encontramos rápidamente un modelo “familiar” en la escuela con el hombre en los últimos grados y en cargos directivos y la mujer en el resto de las tareas. Ya hacia 1914 el 85% de mujeres en docencia que fue subiendo hasta un 91% hacia fines de siglo.

Por otro lado, era el único espacio de trabajo aceptable, en términos de mercado laboral para las mujeres. Los contratos laborales tenían mandatos específicos respecto de su comportamiento como por ejemplo no andar en compañía de hombres, horarios para estar en casa, qué beber y comer, cómo vestirse, no maquillarse e incluso las tareas de limpieza del aula estaban especificadas. Se lee por ejemplo a la educadora Victorina Malharro decir:

“Nuestra misión es hacer, por medio de los niños, un pueblo moral, culto, limpio, despabilado. [...] Si son más generosos, más sufridos, más constantes para el trabajo, más amables, más aseados, [...] de mejores sentimientos, de voluntad más resuelta y saben algunas cosas útiles que antes ignoraban, nuestra obra habrá sido buena” (tomado de Robredo-Ercilia (1966). El pensamiento vivo de una maestra, Bs. As.) (Davini, 1995:23).

En contraposición, las maestras anglosajonas que vinieron en la época de Sarmiento tenían otros hábitos, mostraban otra construcción posible del “género femenino” que incluso se “atrevían” a discutir las condiciones laborales con los funcionarios de turno que sólo les respondían exigiendo obediencia y sumisión.

## **La escuela del pueblo trabajador**

A partir del primer gobierno de Juan Domingo Perón (1946) se incorpora una mirada educativa orientada hacia la formación del pueblo trabajador con vistas a un horizonte de justicia social. La formación mantuvo una base tanto científica como humanista, y se valorizó especialmente la educación laboral como parte de la planificación centralizada del desarrollo nacional (Puiggrós, 2003: 106). A pesar de los contraataques de la derecha conservadora en diferentes momentos de nuestra historia, es una mirada que continúa presente.

Comienza a pensarse “el pueblo” como sujeto político y por lo tanto, el peronismo se impuso la tarea de incorporar masivamente a los trabajadores y sectores populares al sistema educativo con la intención, por un lado, de formar su identidad como “pueblo”, por el otro su formación laboral. A su vez, en este diálogo entre el “líder político” y su pueblo (Somoza Rodríguez, 1997), también se ve la función de conductor/guía/maestro, mediado por el vínculo con Evita como “madre” cuidadora, defensora de su pueblo y promotora de la infancia como pilar de dignificación social disputando este espacio a la Iglesia Católica y a la Sociedad de Beneficencia (Puiggrós, 2003:107). Aunaban valores cristianos, nacionales y populares, en contraposición a los proyectos liberales positivistas y radicales, retomaba discursos socialistas y comunistas llevándolos al marco del capitalismo “humanizado”, garante de derechos, cuidadoso de su pueblo.

Los docentes argentinos estarían al frente de este proyecto y sostenimiento de país. Esto implicó la burocratización del sistema educativo que fue abandonando los elementos vocacionales e introduciendo elementos tecnocráticos-eficientistas. El docente se concibe como “técnico” aplicador de planificaciones y normativas que emanaban del Estado, que planificaba bajo una lógica de eficiente división del trabajo. Así se pensó no sólo la organización escolar

sino también la formación docente y las actividades de “perfeccionamiento”. El docente pierde ahora también su autonomía en las decisiones sobre la enseñanza, no intervienen en la formulación de objetivos o contenidos. Para este entonces los docentes tomaron una posición “defensiva” (por ejemplo el rechazo al Estatuto Docente de 1954 más por el carácter ideológico-partidario de la Unión de Docentes Argentinos – sindicato oficialista organizado desde el gobierno – que por la normativa impuesta) ya que no existía una organización nacional y sindical que les permitiera ir más allá de la demanda por reivindicaciones y la defensa de la legislación y pedagogía liberal hacia propuestas que les permitieran constituirse como sujetos políticos (Puiggrós, 2003:100).

### **La escuela del mercado: liberalismo y neoliberalismo**

Este tercer gran momento abarca el período iniciado por la dictadura cívico-militar de 1976 hasta el contexto actual. Es un período muy heterogéneo en cuanto a ideologías, gobiernos y políticas públicas pero lo que unifica este período es la presión del mercado sobre la educación, presión a la que se cede o resiste en cada momento.<sup>84</sup> La docencia como profesión comienza a tener las mismas exigencias que otras profesiones autónomas/liberales en un “mercado de servicios”; la razón instrumental (medios-fines) busca tomar preponderancia (Davini-Birgin, 1998:78-82).

Durante el período dictatorial, signado por la represión y ruptura de los elementos democráticos en las instituciones educativas, se favoreció la formación tecnocrática. La formación filosófico-pedagógica en la formación excluyó todo contenido crítico-reflexivo, solo se disciplinó en términos morales y políticos (Pineau, 2006:111-112). Si bien no es de extrañar este “recorte” de contenidos durante una dictadura, cabe destacar que su motivación no era solamente el control social propio de estos regímenes sino la instauración de los parámetros neoliberales en educación.

En post-dictadura y aún más a partir de la década del 90 con el fin de la guerra fría y la imposición del modelo capitalista a escala

---

<sup>84</sup> No se desarrollará exhaustivamente la persecución a docentes durante la dictadura militar o la reforma educativa del 2006 que se acercó mucho más a pensar la educación como un derecho, tampoco las políticas en la época de Menem, Alfonsín, De la Rúa y Macri, sino que se procura dar cuenta de la “demanda” de docentes de un cierto perfil por parte del mercado liberal y neoliberal.

global, es el Estado quien ahora debe, en mayor o menor medida, responder a los intereses del mercado y por lo tanto, la “privatización” de la educación se entiende en estos términos, aún continuando la educación pública. La tarea docente, suma al efectivismo del período anterior, una serie de características vinculadas a la visión del estudiante como cliente (y una consecuente falsa forma de inclusión y las discusiones respecto de qué es la calidad educativa y cómo se evalúa a lxs docentes). A su vez, se propone desde organismos internacionales la formación docente en el liderazgo y emprendedorismo educativo. El docente, ahora como “proveedor”, ha perdido definitivamente su prestigio y valoración social (además de los bajos sueldos) y se piensa en función de los deseos y necesidades que debe atender.

Desde esta perspectiva (teoría del capital humano) no sólo no se entiende la educación superior como un derecho sino que no aparece para nada la vocación en la elección de la carrera docente. Profesionalización y autonomía fueron entendidas como obligación de capacitarse y responsabilizarse por los resultados, los organismos nacionales comenzaron a incentivar estándares de formación y flexibilización de los derechos laborales. Incentivos y evaluación son las palabras clave (Feldfeber, 2010:87-89 y 92-93).

Durante los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernandez de Kirchner (2003-2015) estas exigencias del mercado y organismos internacionales fueron resistidas desde políticas educativas que buscaron jerarquizar el trabajo docente, proponer una formación integral, actualizada y crítica. Se buscó confrontar las demandas de profesionalización y posicionar a la escuela como un lugar de formación y de construcción colectiva (Feldfeber, 2020:88-90). La reflexión filosófico-pedagógica en los institutos de formación docente, en los que se destaca la educación como derecho, la perspectiva decolonial sobre los saberes desde las pedagogías críticas latinoamericanas, el acompañamiento de las trayectorias y el espacio para la afectividad en la escolaridad (contrario al disciplinamiento de emociones de la “educación emocional” en el marco que se viene exponiendo).

Durante el gobierno de Cambiemos (2015-2019) vuelve la mirada profesionalizante sobre la docencia, la crítica a los elementos reflexivos sobre la educación fueron tildados de ideológicos, y se culpó a los docentes por las problemáticas del sistema educativo,

especialmente en relación a su “calidad”. La lucha contra la sindicalización llevó a mostrar el trabajo docente como un trabajo más que puede estar en manos de cualquier persona con cierto conocimiento y voluntad, llegando incluso a proponerse la incorporación de “voluntarios” durante los paros docentes. “Los voluntarios sustituyendo profesional, son sujetos centrales de la compra-venta en educación” (Puiggrós, 2017:311).

Según un informe del Banco Interamericano de Desarrollo (Elacqua et al, 2018) la profesión docente se ve atravesada, hoy más que nunca, por los avatares del mercado laboral. Por un lado, el acceso de las mujeres a mejor educación, hace que muchas de ellas no elijan ejercer como docentes sino como profesionales. Esto hace que “las mejores candidatas” (en términos de las disciplinas) se dediquen a ejercer sus profesiones y no a enseñar. Por otro lado, la masificación de la escolaridad, obliga a formar cada vez más docentes y por lo tanto la selección de los “mejores” candidatos se desvanece. Según este informe se aceptan en la formación docente personas sin las suficientes cualidades y esto va en detrimento de la calidad educativa. Personas de niveles socio-culturales y económicos más bajos ven en la docencia un trabajo estable y la posibilidad de ascenso social. Estos factores son, según esta postura, los que aniquilaron el prestigio y la autoridad docente. Se propone recuperarlos con incentivos económicos y meritocráticos vinculados a la “efectividad”.<sup>85</sup>

Se puede observar un contraste interesante pero conflictivo a la hora de pensar las propias prácticas docentes. Por un lado, las exigencias de las familias y estudiantes, reproduciendo (y padeciendo también como trabajadores) las demandas de eficacia del mercado, por otro la demanda de sostenimiento, apoyo y acompañamiento, tanto afectivo como de construcción de sujetos integrales, democráticos, creativos, hacia un horizonte de justicia social (Feldfeber, 1997:56-57). Es un contraste que vemos, incluso, por ejemplo, el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021, durante el gobierno neoliberal de Cambiemos que, entre otras cosas destaca la necesidad de hacer foco en la enseñanza y para esto en la articulación de “los

---

<sup>85</sup> Una propuesta extrema bajo esta postura es la reforma educativa y al estatuto docente propuesta por el candidato a presidente Javier Milei (Libertad Avanza, 2023: 26-31) <https://avanzalibertad.com/sebuhupt/2020/07/Plataforma-Electoral-Avanza-Libertad-2021.pdf>.

*aportes teóricos con los saberes de la práctica y cooperan con los docentes para una mejora sostenida de la enseñanza. Esto implica cuestiones tan diversas como potenciar e interpelar las prácticas profesionales a lo largo de toda la formación inicial, fortalecer la formación didáctica o abrir el aula a otras miradas, para expandir la reflexión pedagógica sobre cómo construir una enseñanza eficaz, ética y con sentido de justicia social” (INFoD, 2016:5).*

### **Escuela en pandemia y post-pandemia (breve corolario)**

Durante el período de pandemia y post-pandemia (2020-2022) la escuela, como parte de la sociedad, se vio interpelada en sus funciones educativas (continuidad pedagógica, calidad educativa, etc.) y de contención social (revinculación, acompañamiento de trayectorias diversas, intervención en conflictos sociales y familiares, proveeduría de alimentos y recursos tecnológicos, etc.).

Uno de los elementos “novedosos” fue la “virtualización” de las prácticas educativas a raíz del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. Lxs docentes enfrentaron este desafío con sus propios recursos y formándose en nuevas herramientas y formas de enseñar. Esta situación dejó al menos dos consecuencias: por un lado visibilizó la enorme desigualdad socio-económica y cultural que atraviesa las comunidades educativas, se revalorizó la escuela como espacio colectivo de transformación social (Dussel, 2020). Por el otro, y en contraposición, el recorte de contenidos y actividades (contenidos prioritarios) que se realizó para poder sostener la continuidad pedagógica en esos contextos, redujo las prácticas educativas a los contenidos disciplinares presentándoselos como los únicos importantes, dejando de lado incluso la socialización escolar.

Las políticas públicas y normativas durante este período hicieron especial hincapié en la noción de “cuidado”. La ausencia “física” de la escuela en la cotidianeidad de las familias permitió visibilizar y revalorizar ese trabajo no remunerado que lxs docentes realizan y se legitima en nombre de la vocación como entrega desinteresada, en clara analogía con el amor y el trabajo invisibilizado de las tareas de cuidado hogareñas también sobreexigidas en ese contexto. La categoría de “cuidado” se postula entonces como un mandato ético-político, como forma de resistir a la desvalorización que el modelo capitalista ha realizado de estas tareas. Según Graciela Morgade

(2020), el Gobierno Nacional de Alberto Fernández, adoptó durante los primeros meses de la pandemia los elementos filosóficos, económicos, jurídicos y culturales de la categoría de “cuidado” de los movimientos sociales de mujeres y disidencias, visibilizando el poder de la organización social y política en épocas de emergencia.

## Conclusiones parciales<sup>86</sup>

El presente trabajo presenta una propuesta de investigación que toma como punto de partida la polisemia de la noción filosófica de cuidado como mandato ético/político y cómo esta se refleja en el trabajo docente, especialmente en los “perfiles” de la docencia como trabajo, profesión y vocación. La intención es investigar cuáles de estas acepciones del cuidado están presentes hoy en día en el imaginario social y en el imaginario que docentes y estudiantes de profesorado sostienen sobre sí mismxs en diferentes niveles y modalidades de la formación docente.

Para ello se presentó en primer lugar el marco teórico-filosófico de la noción de cuidado y luego un recorrido histórico-conceptual de los perfiles docentes.

En primer lugar se presentó el perfil del docente de la escuela normal. Aparece el docente como formador y transmisor de la cultura hegemónica en el proceso “civilizatorio”. El perfil docente es el del moralizador-disciplinador. En términos de “sistema educativo” podemos ver la noción de cuidado del biopoder que explica Foucault: el “cuidado” de los niñxs y su educación se legitima desde un modelo disciplinario-normalizador, la escuela como espacio de socialización, de generación de “personas de bien”, en el sentido foucaultiano del biopoder. Dentro de este marco, y reproduciendo los estereotipos de género, clase y cultura del modelo hegemónico, “la maestra”, empleada del Estado, se presenta con sus cualidades morales femeninas, descritas por Carlo Gilligan: atentas al cuidado en un sentido maternal naturalizado y la escuela como segundo hogar.

---

<sup>86</sup> Queda pendiente entonces el trabajo de campo y su análisis para luego retomar los interrogantes de los puntos 2 y 3 para contrastarlo con esas respuestas directas (entrevistas) y estadísticas (encuestas). Podría también agregarse un análisis de medios de comunicación para intentar dar cuenta del imaginario social hegemónico que representan/imponen tanto en notas como en entrevistas a la comunidad educativa, estudiantes, familiares, etc.



Queda pendiente entonces ver cuánto y cómo de estos sentidos permanecen hasta hoy y si presentan sesgos de género, clase y cultura.

En un segundo momento se intensifica la relación Estado-Docencia, el docente como trabajador del Estado, burócrata aplicador de programas y normativas. La política del “cuidado” queda entonces en las manos del Estado quien, como un padre sabe qué es lo mejor para su pueblo y cuya “madre” cuida en consecuencia. Claramente el modelo foucaultiano de cuidado es el que impera en este modelo de escolarización incluso sobre lxs docentes, tanto en su formación como en su tarea. El modelo de cuidado femenino/maternal de Carol Gilligan se reserva, entonces, para la figura de Eva Perón en los espacios de asistencia social. Al igual que para el apartado anterior, ambas formas de ver el cuidado se yuxtaponen y aunque desde el perfil docente se procura más la primera, la sospecha es que la noción de maestra como segunda madre y su noción de cuidado permanece.

En tercer lugar, el mercado neoliberal lleva la noción de cuidado a un cuidado de sí mismo en tanto responsabilizarse por su formación, trabajo y vida. El Estado queda reducido al cuidado de las libertades de sus habitantes garantizando herramientas para la participación en el mercado, dejando de lado los otros elementos del Estado de Bienestar. Por otro lado, y en contraste, se sostienen espacios de cuidado como espacio de resistencia: la visión, también desde el biopoder, de un Estado que “cuida” en términos de justicia social<sup>87</sup> Por otra parte, el desarrollo de políticas públicas atentas a la diversidad (de género, de etnia y cultura, etc.) abre las puertas tanto a la noción de cuidado de sí y de los otros en el sentido foucaultiano de desarrollo de la libertad como a la noción de cuidado como hospitalidad. En esta contrariedad de “perfiles docentes” demandados por unos y otros, vemos la lucha por la hegemonía de la que somos parte hoy en día, cuestión que se agudizó debido a la pandemia y dio un nuevo auge a la ética del cuidado.

Desde una perspectiva feminista interseccional y decolonial podemos invitar a construir espacios de resistencia y transformación bajo estas dos últimas nociones de cuidado que se leen en los

<sup>87</sup> Podríamos pensar que durante el gobierno de Alfonsín y durante los gobiernos kirchnerista esta propuesta es genuina y durante los gobiernos liberales no lo es, pero la fuerza de esta idea en el imaginario social obliga a sostenerlo, al menos en el discurso, ya no así en las acciones.

textos de pedagogías críticas, en relatos de experiencias docentes, especialmente en espacios no formales, aunque ganando lentamente espacios institucionales.

## Bibliografía

ALLIAUD, A. (2007). Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino. Buenos Aires, CEAL. Cap. 3.

ANZORENA, C. (2014). “Aportes conceptuales y prácticos de los feminismos para el estudio del Estado y las políticas públicas”. En Revista de Trabajo Social UNCPBA Año 7 N° 11. Tandil, Buenos Aires.

BERISSO, D. (2021). Hacia una ética resistente, enseñante y enseñable. Ed. Noveduc, Buenos Aires.

CULLEN, C. (2016). “La ética docente entre el estar, la hospitalidad y el acontecimiento. Conferencia en el colegio Ward, Ramos Mejía, 25 de octubre de 2016. Disponible en: [https://ward.edu.ar/files/default/pdf/conferencia\\_de\\_carlos\\_cullen.pdf](https://ward.edu.ar/files/default/pdf/conferencia_de_carlos_cullen.pdf).

CULLEN, C. (2004). Perfiles ético-políticos de la educación, Paidós, Buenos Aires.

DAVINI, M.C y BIRGIN, A. (1998) “Políticas de formación docente en el escenario de los 90. Continuidades y transformaciones”. En: AAUU, Políticas y sistema de formación. Carrera de especialización de Postgrado en Formación de Formadores, Buenos Aires: Novedades Educativas/ Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

DAVINI, M. C. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós, Buenos Aires. Cap. 1: “Tradiciones en la formación de los docentes y sus presencias actuales”.

DUSSEL, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. En Revista científica EFI-DGES. Volumen 6, N° 10 en línea.

ELACQUA, Gregory et al. (2018). Profesión: Profesor en América Latina ¿Por que se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?, Banco Interamericano de Desarrollo, Nueva York.

FELDFEBER, M. (2020). “Las políticas docentes en Argentina a partir del cambio de siglo: del desarrollo profesional docente global”. En Sisyphus Journal of Education. Volumen 8, Issue 1.

FELDFEBER, M. (2010). “De la profesionalización al desarrollo profesional. Algunas notas para pensar las políticas de formación docente”. En OLIVEIRA, D. A.y FELDFEBER, M. (comp). Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Políticas y procesos del trabajo docente, Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades, Lima.

FELDFEBER, Myriam (1997). “La propuesta educativa neoliberal”. En Revista Espacios, n°22, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Noviembre-diciembre de 1997.

FOUCAULT, Michel (1984a). “¿Qué es la ilustración?”. En Actual, Nro. 28, 1994. Trad. Jorge Dávila.

FOUCAULT, Michel (1984b). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. En Dits et écrits (1954-1988), t. N (1980-1988), Gallimard, París, 1994

GILLIGAN, Carol (2013a). “El daño moral y la ética del cuidado”. En La ética del cuidado. Cuadernos de la Fundació VíctorGrífols i Lucas Nro- 30 (2013) Barcelona p. 10-39.

GILLIGAN, Carol (2013b). “La resistencia a la injusticia: una ética feminista del cuidado” En La ética del cuidado. Cuadernos de la Fundació VíctorGrífols i Lucas Nro 30 (2013). Barcelona p. 40-57.

INFD (2016). Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021. Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación y Deportes, Gobierno de la República Argentina. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005991.pdf>.

LEVINAS, E. (1982). Ética e infinito, Visor, Madrid 1991.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2020). Las políticas educativas implementadas en Argentina. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19. Buenos Aires, Argentina.

MORGAGE, Graciela (2020): “La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del “cuidado” como categoría y eje de las políticas”. En: Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. Inés Dussel... [et al.]; compilado por Inés Dussel; Patricia Ferrante; Darío Pulfer. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.

MORGAGE, G. (1998). Las docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes “legítimos” en Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930, IICE-UBA, Miño y Dávila Editores.

PINEAU, Pablo (2006). “Reprimir Y Discriminar. La Educación en la Última Dictadura Cívico-militar en Argentina(1976-1983)”. En Educarem Revista, N° 51, Curitiba, jan./mar. 2014.

PUIGGRÓS, Adriana (2003). “El peronismo”. En Qué pasó en la educación argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente, Galerna, Buenos Aires.

PUIGGRÓS, Adriana (2017). Adiós, Sarmiento. Educación pública, Iglesia y Mercado, Colihue, Buenos Aires. Capítulo17 “El neoliberalismo le dice “¡Adiós!” a Sarmiento”.

RODRÍGUEZ GUSTÁ, A. L. (2008). “Las políticas sensibles al género: variedades conceptuales y desafíos de intervención. Temas y Debates N° 16. UNR.

SKLIAR, C. (2008). El cuidado del otro, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación, Argentina.

SOMOZA RODRIGUEZ, Miguel (1997). "Una mirada vigilante. Educación del ciudadano y hegemonía en Argentina". En: CUCUZZA, H. (Dirección). Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo 1943-1955, Universidad Nacional de Luján, Editorial Los Libros del Riel, Argentina.

# O processamento cognitivo da leitura na cultura digital

Raquiani Francieli Odorcick<sup>88</sup>  
Carina Maria Melchiors Niederauer<sup>89</sup>

## Introdução

Colaborar para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita é um dos principais objetivos da Educação Básica, visto que ambas são atividades essenciais para o acesso e desenvolvimento do conhecimento em todas as áreas. Neste estudo, interessa-nos, particularmente os aspectos envolvidos na leitura. Isso porque a leitura é responsável por permitir a participação do homem nas sociedades letradas na medida que proporciona sua entrada e sua participação no mundo da escrita (Silva, 2002).

Desse modo, consideramos a habilidade de leitura como essencial para a formação do sujeito, uma vez que permite seu contato com distintas experiências. Em vista disso, este artigo se propõe a discutir, a partir de uma revisão bibliográfica, o impacto causado pelo crescente uso da internet no processamento cognitivo responsável pela leitura e pela compreensão de textos. Nesta discussão, assumimos a perspectiva da psicolinguística, a qual considera a leitura uma atividade cognitiva, em que há interação entre três tipos de conhecimento: *linguístico*, *textual* e de *mundo*, adquiridos em experiências cotidianas (Kleiman, 2002). Partimos do que é proposto por Kleiman (2002) e Spinillo (2013), no que diz respeito ao processamento da leitura e da compreensão de textos e, por meio das ideias de Smith (2003) e Faria e Mourão Junior (2013), analisamos a função e a importância da memória para a realização de uma leitura proficiente, já que, segundo os autores, a leitura proficiente só é possível por meio da construção de sentido, cuja ocorrência se dá pela interação entre o que é novo e o que já sabemos. Para referir

<sup>88</sup> Mestranda em Letras, Universidade de Caxias do Sul, bolsista Prosuc/Capes.

<sup>89</sup> Doutora em Letras, professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Letras e Cultura e professora do Curso de Licenciatura em Letras.

o processamento cognitivo que é executado pelo cérebro durante as atividades realizadas em ambientes digitais, sobretudo, na Internet, apresentamos as pesquisas realizadas por Small (2009) e Carr (2011).

Em seguida, são discutidas as possíveis consequências do constante uso da Internet para o desenvolvimento da habilidade leitora. A relevância deste estudo está na proposição de uma discussão a respeito do impacto gerado pelo uso das tecnologias digitais no desempenho da leitura, em especial. Com essa discussão, buscamos oportunizar um debate acerca da habilidade de leitura e, assim, colaborar com estudos que auxiliem a compreender essas mudanças no processamento cognitivo da leitura.

## Aspectos cognitivos da leitura

A proficiência em leitura é considerada uma atividade complexa, visto que compreende a construção e a reconstrução do sentido de um discurso. Nessa atividade, estão envolvidos aspectos de nível linguístico e cognitivo, uma vez que se faz necessária a decodificação e o processamento das informações lidas. Nesse sentido, segundo Kleiman (2002, p. 13-14), são vários os níveis de conhecimento que entram em jogo durante a leitura, isso acontece porque, inicialmente, acessamos o conhecimento linguístico, por ele ser necessário à decodificação da mensagem, esse saber abrange desde o que diz respeito ao vocabulário e regras de funcionamento da língua, até o conhecimento sobre o uso da língua. Além disso, o saber linguístico desempenha papel central no processamento do texto e faz parte de um componente chamado de conhecimento prévio, sem o qual a compreensão não é possível. Dentro do espectro dos conhecimentos prévios, Spinillo (2013, p. 171) destaca que o leitor precisa ter também as habilidades de decodificação, conhecimento sobre sintaxe, vocabulário e gêneros textuais.

Assim, tanto o conhecimento linguístico como o conhecimento textual fazem parte da categoria de conhecimento prévio, que é considerada parte fundamental para o exercício proficiente da leitura. Isso acontece porque é por meio da ativação desses conhecimentos que o leitor realiza as inferências necessárias para relacionar diferentes partes do discurso, a partir das marcas formais do texto. A respeito disso, Kleiman (2002, p. 26-27) argumenta que:

O conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão, momento esse que passa despercebido, em que as partes discretas se juntam para fazer um significado. O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar (Kleiman, 2002, p. 26-27).

Desse modo, podemos observar os diversos processos que estão envolvidos na atividade de leitura, o que torna essa habilidade tão complexa e, possivelmente explica o motivo de ser, ainda nos dias atuais, um desafio para os professores da Educação Básica. Outro ponto importante para o desenvolvimento da compreensão de um texto, segundo Kleiman (2002, p. 30-34), é a definição de objetivos para a leitura, pois quando o ato de ler possui objetivos bem definidos, isso permitirá que o leitor lembre mais e melhor aquilo que foi lido. A autora completa mencionando que estabelecer objetivos para a leitura é considerada uma estratégia metacognitiva, isto é, uma estratégia de controle e regulamento da própria compreensão leitora. Do mesmo modo, Spinillo (2013, p. 173) argumenta que dependendo dos objetivos do leitor, ele assumirá posturas diferentes diante do texto, em outras palavras, o leitor pode optar por realizar uma leitura global, a fim de obter uma ideia geral do assunto; ou pode realizar uma leitura seletiva e pontuada com vistas a obter uma informação específica, desse modo, o propósito com o qual se lê pode gerar diferenças na compreensão.

Assim sendo, os estudos de Spinillo (2013) e Kleiman (2002) sugerem que o domínio acerca da organização e constituição dos textos permite que o leitor tenha mais condições de compreendê-lo. Desse modo, segundo as autoras (Spinillo, 2013; Kleiman, 2002), a compreensão de um texto implica a interação das expectativas e objetivos por parte do leitor, bem como dos conhecimentos prévios que ele possui. Portanto, para que essa rede de relações extratextuais e intratextuais ocorra se faz necessário a ação de diversos processos cognitivos. A dimensão cognitiva da leitura, por fim, compreende a realização de inferências, de monitoramento da leitura e o uso eficiente da memória. A seguir, discutiremos o papel da memória para a realização da leitura.

## A memória e o processamento da leitura

A memória possui papel fundamental no processamento de leitura, pois, conforme visto na seção anterior, o leitor está constantemente relacionando as informações recebidas pelo texto às informações que ele já possui produto do seu conhecimento de mundo. Por esse motivo, pesquisadores (Faria; Mourão Junior, 2013; Spinillo, 2013; Smith, 2003) discutem as relações entre o uso eficiente da memória e o desempenho dos leitores em tarefas de compreensão leitora.

Assim, tanto a memória de trabalho quanto a memória de longo prazo estão envolvidas na compreensão, embora atuem de maneiras distintas. A memória de trabalho serve como um sistema de armazenamento temporário de informações que atua diretamente na retenção e na integração das informações intratextuais durante a leitura. Esse sistema permite organizar uma sequência de ações com a finalidade de se atingir um objetivo como, por exemplo, nas tarefas de compreensão, aprendizagem e raciocínio (Faria; Mourão Junior, 2013; Spinillo, 2013). A memória de trabalho possui baixa capacidade de armazenamento e retém a informação por um curto período de tempo, apenas o suficiente para que uma tarefa seja realizada.

Desse modo, é por meio da memória de trabalho que uma informação nova é integrada à uma antiga, por esse motivo, ela se faz indispensável para a leitura, visto que é durante esse processo de integração das informações que o leitor poderá detectar inconsistências nas proposições de um texto, realizar inferências e monitorar sua compreensão. Além disso, a memória de trabalho costuma ser caracterizada como um gerenciador da realidade, já que ela recebe toda e qualquer informação, a fim de determinar se a informação é nova e se ela possui alguma utilidade para o organismo, mantendo a informação retida somente enquanto ela estiver sendo processada (Faria; Mourão Junior, 2013; Spinillo, 2013). De acordo com Spinillo (2013, p. 178) quando sobrecarregada, a memória de trabalho pode apresentar prejuízos na realização de inferências e de monitoramento por parte do leitor como, por exemplo, quando ele apresenta dificuldades na realização da decodificação de um texto.

Do mesmo modo, Faria e Mourão Junior (2013, p. 298) apontam que os recursos da memória de trabalho podem afetar a capacidade



individual de realizar muitos dos processos envolvidos na construção da representação de texto, como integração e inferência. Restrições na memória de trabalho podem resultar em deficiências em várias áreas de processamento e conhecimento, que, por sua vez, podem causar dificuldades na compreensão. Essas dificuldades abrangem desde um processamento lexical ineficaz até uma diminuição na capacidade de fazer inferências e monitorar a compreensão.

A memória de longo prazo, por sua vez, apresenta uma capacidade significativa de armazenamento e retém a informação por um período longo. Smith (2003, p. 116) menciona que é a memória de longo prazo que armazena o nosso conhecimento contínuo sobre o mundo. O autor assevera que a memória de longo prazo funciona como uma rede de conhecimentos, um sistema organizado no qual cada item está relacionado, de alguma maneira, a tudo mais. Desse modo, é a memória de longo prazo que permite que o leitor acione o seu conhecimento linguístico e suas percepções construídas em sua experiência de vida (Spinillo, 2013, p. 178).

Além disso, Smith (2003, p. 118) destaca que os leitores fluentes podem descobrir que a leitura é impossível se sobrecarregarem a memória de longo prazo. Por isso que se algum leitor tentar decorar cada frase de um livro que esteja lendo é bem provável que ele não compreenda nada do que esteja escrito, é também por isso que quando um estudante tenta decorar informações para uma prova quase sempre não terá sucesso, já que para a memória de longo prazo o ideal é criar relações entre os conteúdos novos e as informações que já existem nela.

Durante a leitura, para haver a retenção de informações e, conseqüentemente, aumento de repertório do leitor, necessariamente precisará que haja compreensão do que é lido. Em outras palavras, o que colocamos na memória de trabalho é determinado pelas unidades maiores que temos disponíveis na memória de longo prazo (Smith, 2003, p. 120).

Na seção seguinte, discutiremos como o processamento da leitura acontece em ambientes digitais e como a memória é ativada nesses casos.

## A leitura em ambiente digital

Após verificarmos os aspectos relacionados ao processamento cognitivo ligado à compreensão leitora, buscaremos identificar as mudanças ocorridas quando o processamento de informações é realizado em ambientes digitais. A partir disso, buscaremos discutir se essas mudanças têm algum impacto para o desenvolvimento da compreensão leitora.

Prensky (2001, p. 1) utiliza a nomenclatura “nativos digitais” para se referir aos estudantes que cresceram nesse novo contexto social e “imigrantes digitais” para aqueles que nasceram antes e tiveram acesso às tecnologias tardiamente. Além disso, ele esclarece que os “nativos digitais” estão acostumados a receber e processar as informações muito rapidamente, sendo também multitarefas, realizando várias atividades simultaneamente e também aleatoriamente, a partir do uso do hipertexto. Outra característica interessante é o fato de agora o cérebro ser mais condicionado a prosperar diante de gratificações instantâneas e recompensas frequentes.

Outros autores (Souza; Kenedy, 2017; Carr, 2011; Small, 2009) também discutem a importância de nos atentarmos para as mudanças cognitivas que o uso das tecnologias ocasionaria nas pessoas que costumam usar a Internet por grandes períodos de tempo e como essas mudanças podem afetar a habilidade de leitura e de compreensão de textos. Small (2009) assevera:

A atual explosão da tecnologia digital não apenas está mudando a forma como vivemos e nos comunicamos, mas também está alterando nossos cérebros de forma rápida e profunda. A exposição diária à alta tecnologia [...] estimula a alteração das células cerebrais e a liberação de neurotransmissores, fortalecendo gradualmente novas vias neurais em nossos cérebros enquanto enfraquece as mais antigas (Small, 2009, p. 1, tradução nossa).<sup>90</sup>

Por esse motivo, é importante que se considere as mudanças cognitivas que o frequente uso de Internet ocasiona na maneira como o cérebro processa as informações, visto que as sinapses cerebrais que mais executamos serão fortalecidas, enquanto as outras

---

<sup>90</sup> No original: “The current explosion of digital technology not only is changing the way we live and communicate but is rapidly and profoundly altering our brains. Daily exposure to high technology [...] stimulates brain cell alteration and neurotransmitter release, gradually strengthening new neural pathways in our brains while weakening older ones.”

serão enfraquecidas à medida que deixarmos de utilizá-las. Nesse sentido, Carr (2011) esclarece que:

Através do que fazemos e do como fazemos – momento a momento, dia a dia, consciente ou inconscientemente –, alteramos os fluxos químicos nas nossas sinapses e modificamos nosso cérebro. E quando transmitimos nossos hábitos de pensamento a nossos filhos, através dos exemplos que damos, a escolaridade que providenciamos e as mídias que usamos, transmitimos também as modificações da estrutura do nosso cérebro (Carr, 2011, p. 56).<sup>91</sup>

Assim, devemos ter atenção ao fato de que o uso da internet não corresponde apenas a uma atividade comum do dia a dia, mas aos resultados que essa exposição causa às pessoas, especialmente, aos jovens, visto que eles ainda estão formando seus processos cognitivos. É comum que se pense que a leitura realizada em ambiente virtual (em jornais digitais, redes sociais, *blogs*, etc.) é igual àquela realizada em papel impresso, contudo, estudos (Wolf, 2019; Carr, 2011; Small, 2009) alertam para os caminhos cognitivos que cada uma delas realiza em nosso cérebro. A respeito disso, Carr (2011) postula que:

Os pesquisadores descobriram que, quando as pessoas fazem buscas pela internet, exibem um padrão de atividade cerebral muito diferente de quando leem um texto com o formato de livro. Os leitores de livros têm muita atividade em regiões associadas com a linguagem, memória e processamento visual, mas não exibem muita atividade nas regiões pré-frontais associadas à tomada de decisões e resolução de problemas. Usuários experientes da internet, ao contrário, exibem atividade extensiva em todas as regiões cerebrais quando vasculham e buscam *web pages* (Carr, 2011, p. 129).

Nesse sentido, esses estudos sugerem que a leitura realizada em material impresso ativa determinadas áreas do cérebro, enquanto o uso da internet ativa outras, mesmo que o seu uso compreenda também a atividade de leitura. Essa diferença de processamento cognitivo pode estar associada às características próprias dos ambientes virtuais, como por exemplo:

A necessidade de avaliar links e tomar as decisões de navegação relacionadas, enquanto processa uma quantidade impressionante de estímulos sensoriais, exige constante coordenação mental e tomada de decisões, distraindo o cérebro do trabalho de interpretar texto ou

<sup>91</sup> O livro *A geração superficial*, de Carr (2011), foi lido em sua versão digital para Kindle e, portanto, no lugar do número da página da citação, usaremos para fins de referência o número da posição.

outras informações. Sempre que nós, os leitores, topamos com um link, temos que pausar, ao menos por uma fração de segundo, para permitir que o nosso córtex pré-frontal avalie se devemos clicar ou não (Carr, 2011, p. 130).

A grande quantidade de estímulos sensoriais que o ambiente virtual produz pode ser responsável por sobrecarregar a memória de trabalho. Como vimos na seção anterior, essa sobrecarga de estímulos pode prejudicar o processamento da leitura e, assim, interferir no desenvolvimento da compreensão leitora, visto que “à medida que as funções executivas do córtex pré-frontal tomam as rédeas, nosso cérebro não só é exercitado, mas também fica sobrecarregado” (Carr, 2011, p. 130). Nesse sentido, Carr (2011) afirma que:

O redirecionamento dos nossos recursos mentais, da leitura de palavras para a realização de julgamentos, pode ser imperceptível para nós – nosso cérebro é veloz –, mas foi demonstrado que ele impede a compreensão e a retenção, particularmente quando repetido frequentemente (Carr, 2011, p. 130).

Assim, quando deixamos de executar alguma sinapse cerebral em detrimento de outras, aquelas menos executadas serão “esquecidas” pelo nosso cérebro, isto é, ao trocar a leitura em material impresso pela realizada em ambiente virtual, nosso cérebro pode “esquecer” as sinapses que utilizava para isso e, assim, possivelmente, diminuir a capacidade de concentração, prejudicando a habilidade de compreensão leitora. Consoante isso, Souza e Kenedy (2017) complementam que:

A tendência é que em uma pessoa que abandone totalmente a leitura de livros e passe a ler exclusivamente textos na Internet, as etapas mais profundas e extralinguísticas do processo de leitura sofram com a falta do exercício da leitura concentrada, que é facilitada no texto impresso em comparação com o meio digital. Tais etapas demandam concentração e reflexão sobre o material escrito, como a interpretação e a retenção de informações do texto e a falta de seu exercício atrapalharia a formação de novos esquemas cognitivos, afetando o processamento de novos textos (Souza; Kenedy, 2017, p. 198).

Desse modo, podemos observar que pesquisadores têm divulgado estudos (Wolf, 2019; Small, 2011; Carr, 2011) que contribuem com o trabalho de psicólogos e de linguistas para o entendimento de como acontece o processamento cognitivo da leitura em ambientes digitais. Essas técnicas nos mostram que a plasticidade cerebral é responsável pelas mudanças cognitivas que atividades repetitivas

causam no cérebro e, por isso, se privilegiarmos as atividades desenvolvidas em ambientes digitais, essas sinapses cerebrais serão padronizadas no comportamento dos usuários, enquanto as sinapses cerebrais que executamos quando estamos em atividades de leitura profunda, por exemplo, serão enfraquecidas.

## Considerações Finais

A cultura digital pode ser definida como as práticas, costumes e formas de comunicação realizadas por meio da Internet e das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

A mídia digital também alterou a forma de produzir informação, atualmente, as páginas de notícias optam por oferecerem conteúdos mais sintéticos e com linguagem mais simples, evitando produzir textos longos. Souza e Kenedy (2017) destacam os prejuízos dessa mudança:

Na Internet, temos acesso a muita diversidade de informação, através de uma variedade enorme de textos, que em sua maioria são curtos e muitas vezes não são lidos por inteiro, pois realizamos um *scanning* e identificamos apenas a informação que nos interessa. É como se tivéssemos poucas informações sobre muitos temas (Souza; Kenedy, 2017, p. 195).

Dessa forma, a partir das mudanças ocorridas em virtude das novas TDIC, os jovens estão cada vez mais imersos em ambientes digitais, ou seja, estão fortalecendo um processamento cognitivo mais dinâmico e veloz (que tem seus aspectos positivos) e deixando de lado atividades que desenvolvam processos cognitivos responsáveis pela concentração. Mesmo as atividades de leitura que tradicionalmente eram realizadas em livros físicos têm sido substituídas pelos suportes digitais, diante disso, Carr (2011) aponta algumas diferenças no processamento cognitivo da leitura em meio físico e em meio digital que existem entre elas como, por exemplo:

Uma página de texto on-line vista através da tela de um computador pode parecer similar a uma página de texto impresso. Mas rolar ou clicar através de um documento da web envolve ações físicas e estímulos sensoriais muito diferentes daqueles envolvidos em segurar e virar as páginas de um livro ou uma revista. Pesquisas mostraram que o ato cognitivo de ler se baseia não apenas no sentido da visão, mas também no tato. É tátil assim como visual (Carr, 2011, p. 129).

Ou seja, mesmo que a internet seja usada para realizar atividades de leitura, o processamento cognitivo envolvido será outro. Assim, embora o uso das tecnologias seja considerado positivo em vários aspectos, não podemos deixar que a atividade de leitura realizada em material impresso e com atenção concentrada seja superada e abandonada, visto que é fundamental para o exercício da memória, pois a leitura ativa vários aspectos da memória, sendo um dos mais completos “exercícios” para a mente como um todo, bem como para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à compreensão leitora e, conseqüentemente, ao senso crítico e à ampliação dos conhecimentos prévios por parte do leitor.

## Referências

- CARR, N. *A geração superficial: o que a Internet está fazendo com nossos cérebros*. Rio de Janeiro: Agir, 2011.
- FARIA, E. L. B.; MOURÃO JÚNIOR, C. A. Os recursos da memória de trabalho e suas influências na compreensão da leitura. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 33, n. 2, p. 288-303, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000200004>. Acesso em: 08 jan. 2023.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- PRENKSY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the horizon MCB: University Press*, v. 9, n. 5, oct. 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2023.
- SILVA, E. T. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SMALL, G. W. *iBrain: surviving the technological alteration of the modern mind*. New York: Harper, 2009.
- SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SOUZA, J. A; KENEDY, E. A leitura dos nativos digitais: uma abordagem psicolinguística. *Soletas*. n. 33. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, jan-jun. 2017. p. 189-211. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/soletas.2017.29700>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- SPINILLO, A. G. A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas e aplicadas. In: MOTA, M.P. E. da; SPINILLO, A. (org.). *Compreensão de textos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. p. 171-198.
- WOLF, M. *O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura da nossa era*. São Paulo: Contexto, 2019.

## **PARTE III**

# **Olhares para a educação na diferença**

# Educación y alteridad: Una perspectiva ética

Andrés Ramírez

En el presente trabajo, pretendo comenzar relacionando el planteo ético levinasiano con la cuestión educativa a partir del análisis de una frase de Mèlich (1995); luego, pensaré la relación educativa como una relación entre un Yo y un Otro de tal modo que intentaré dar cuenta de la responsabilidad que tanto el educador como el educando tienen en tal vínculo, por un lado entendiendo el Yo como educador y el Otro como educando, y por otro lado entendiendo el Yo como educando y el Otro como educador; en último lugar, haré una breve conclusión centrada en la relación pedagógica entendida como una relación entre Otro y Yo.

Así, intento comprender el vínculo educativo desde una perspectiva levinasiana, como una relación que parte de una relación metafísica. Tal empresa tiene por objetivo pensar en un modo de comprender las razones de educar como razones indisociablemente éticas, pero una ética incondicionada que admita la diferencia, que pueda ser transversal a los diversos discursos pedagógicos y que no pueda ser funcional al totalitarismo que anula la diferencia, que busca anular la otredad.

Entonces, si se entiende, siguiendo a Cullen (2004) que la educación es una práctica social discursiva con determinadas características (como forma de socialización mediante conocimientos legitimados públicamente), entonces también podría ser entendida como un “modo de ser con los otros, una acción” (Mèlich, 1995: 150) y a partir de ello abordar su relación con la ética a partir del planteo levinasiano. Así, este *modo de ser* podría entenderse que es el modo de ser de un Yo, un Yo que habita el mundo espontáneamente bajo el modo de la Mismidad, conociendo el mundo a partir de su reducción a conceptos, traicionando la diferencia, la alteridad, al reducirla a conceptos de lo común que ya conozco, que poseo. Pero, este modo de ser es *con otros*, ante la diferencia, ante el Otro. La relación



desde el Yo con el Otro sería metafísica, es decir, trascendente, una distancia absoluta inabarcable por la razón. Esta relación se da entre el Otro que trascendiendo al Yo, elevado sobre el Yo, es una infinitud inabarcable, la cual interrumpe la actividad espontánea de la Mismidad, propia del Yo, y hace que este la cuestione. Tal infinitud se expresa en un *rostro* que exige al Yo desde lo alto pero vulnerable, *no me mates*, o bien, en vistas al planteo educativo propuesto *enseñame* o bien, según ampliaré más adelante en relación al planteo de Hannah Arendt, podría entenderse que exige *presentame el mundo*. Así, este modo de ser con los otros que sería la educación es una *acción*. Podría entenderse que es la acción a que da lugar la exigencia del Otro, la acción que surge de la responsabilidad propia del Yo, una respuesta que podría ser *responsable* o *irresponsable*, pues “la exigencia ética no es una necesidad ontológica” (Lèvinas, 1991: 81), es decir, es posible responder a la exigencia desoyéndola, esto es, en el caso general que plantea Lèvinas, matar al otro es posible. Pero, en la cuestión educativa que estoy abordando, podría decirse que es posible no educar al otro sino, por ejemplo, adoctrinarlo, intentar reducir su alteridad a lo Mismo, inculcarle un determinado sistema de valores como si fuera el único válido y sólo aceptar la asimilación al mismo. Al mismo tiempo, en el presente trabajo me esfuerzo por sostener que en educación es posible dar una respuesta ética, responsable, a la exigencia del Otro en este ámbito. Así, a partir de la presentación del Yo y el Otro en la relación educativa quisiera indagar acerca de la cuestión en torno a quiénes encarnarían esas posiciones en educación, de qué modo. Ahora bien, quisiera resaltar que a partir de este planteo no habría una relación pre-ética, sino que toda relación entre Yo y Otro es siempre ética, no hay libertad previa a la relación como posibilidad de elección de diversos cursos de acción sino que lo primero es la responsabilidad (Mèlich, 1995), sin responsabilidad no hay libertad, “La libertad consiste en saber que la libertad está en peligro. Pero saber o ser consciente es tener tiempo para evitar o prevenir el momento de inhumanidad” (Lèvinas, 2002: 59) es decir, podría entenderse que la libertad consistiría en responder con responsabilidad a la exigencia del otro.

Así, en primera instancia comenzaré analizando el lugar del Yo como el lugar del educador y el lugar del Otro como el lugar del educando. Para ello me voy a basar en los análisis de Mèlich (1995)

y Lippitz (1994). De este modo, me parece posible pensar que si en Lévinas “La educación se sitúa contra la totalidad, contra el ser, porque *el ser es el mal*, la barbarie” (Mèlich, 1995:146) entonces hay un corrimiento en la interpretación que se hace sobre la barbarie en la modernidad y, más específicamente, en el proyecto educativo kantiano desplegado en su *Pedagogía*. Pues, la barbarie no sería propia del otro que llega para ser educado, o bien, de aquel que no recibió educación sino que, desde un planteo levinasiano, parece quedar como posibilidad propia del Yo, que según el análisis que pretendo hacer es el educador. En este sentido, la barbarie correspondería al *ser* en tanto el Yo reduce lo Otro, el ente, al *ser* como su fundamento para poder conocerlo, poseerlo y evitar el *contacto* directo con el ente, evitar la interpelación del cara a cara, del rostro a rostro (Lévinas, 2002:75-76). Entonces, según mi hipótesis de lectura, la barbarie dejaría de ser un estado de no-educación, no-racional y por eso allende lo humano, para pasar a ser una actividad “racional” propia de un Yo que reduce lo Otro, lo diferente, a lo Mismo reduciéndolo a conceptos. Así, lo inhumano residiría en la traición, en el desoír la exigencia del Otro, residiría en hacer del extranjero metafísico un extranjero en el ámbito del derecho, el cual, en tanto extranjero debe someterse al derecho de la nación ajena. De este modo, en fin, bárbaro sería el totalizador, sería quien no educa ni es educado en sentido estricto porque no responde éticamente, responsablemente, en la relación metafísica ante el Otro, la cual es condición de posibilidad de la educación: “sin ética no puede darse *acción educativa* en sentido estricto, sino solamente adoctrinamiento o domesticación” (Mèlich, 1995:150).

Por lo tanto, si Yo es el educador y Otro es el educando, entonces, la jerarquía que podría denominarse institucional se invertiría a nivel metafísico, es decir, en tanto el Yo desea lo infinito que es el Otro y, este Otro, en tanto que infinito lo excede, por lo cual “El otro hace que yo pueda más de lo que puedo. Visto así, él es mi maestro. Aquí, en la pasividad del enseñado, en la asimetría, se abre inesperadamente la dimensión pedagógica de la relación ética” (Lippitz, 1994:86). Cabe aclarar, que según entiendo, *el enseñado* al que hace referencia Lippitz podría identificarse con quien ahora identifico como educador, como Yo. Sin embargo, su pasividad radicaría en la pasividad respecto de la iniciativa, pues la relación comienza con

la exigencia del rostro del Otro. Así, esta pasividad es una apertura para hospedar al otro, para ser hospitalario al ser responsable con él. A partir de lo expuesto, me parece posible pensar la respuesta del Yo-docente como un *dar* que podría ser comprendido como otra exigencia o como un presentar el mundo a los nuevos. Intentaré desarrollarlo en ese orden.

En primer lugar, el *dar* docente entendido como exigencia, ante el estudiante que expresa “enseñame”, podría asumir la forma de un “estudiá”. Pero esta otra exigencia, me parece posible pensarla como generosidad, pensarla como una exigencia incondicionada en el sentido de que no espera nada a cambio, no sería la condición para la educación (pues, metafísicamente el maestro es el Otro, es quien permite al Yo salir del sí Mismo) sería una exigencia que sólo es una apertura, apertura para escuchar al Otro. El educador transmite los determinados conocimientos legitimados públicamente pero no los expone sin más sino que su compromiso ético está en dar lugar a la Alteridad, dejar habitar al Otro, al educando, en tanto Otro ese vínculo pedagógico. En este punto, me interesa retomar a Paulo Freire que en su *Pedagogía de la autonomía* sostiene que “quien tiene algo que decir debe asumir el deber de motivar, de desafiar a quien escucha, en el sentido de que, quien escucha diga, hable, responda” (1996:112). Así, lo que en Lévinas podría entenderse como un *dar*, lo que me parece posible denominar como una *exigencia generosa*, en Freire aparece como un desafío por parte del educador hacia el educando. Pero para que este desafío motive, es necesario que el docente escuche al estudiante, que *dé* lugar al diálogo, que no se cierre en un mero decir, que mantenga la apertura hacia el Otro, hacia sus experiencias y saberes porque nadie puede saber ni ignorarlo todo (Freire, 1996). Pero, en Freire (1996:130) también encontraríamos la experiencia de una apertura hacia los otros que es fundante de la subjetividad propia de un *educador democrático comprometido*, la experiencia de ser consciente del propio inacabamiento, de la incompletitud. Y, me parece posible pensar que esta incompletitud ligada a la apertura hacia el otro puede relacionarse con que “*La enseñanza es presencia de lo Infinito que hace saltar el círculo cerrado de la totalidad*” (Mèlich, 1995:150). Es decir, la enseñanza como educación propiamente dicha se da cuando el Otro (educando) puede irrumpir en la Mismidad que el educador (el Yo) representa y pretende transmitir. De este modo,

además de la transmisión de determinados contenidos curriculares, también habría enseñanza ética en sentido de hospitalidad respecto del Otro que se enseña como práctica.

En segundo lugar, parece posible relacionar la generosidad del Yo con algunas nociones de Arendt (1996) e interpretarla como un *presentar el mundo a los nuevos*. En este sentido, siguiendo a Arendt, la esencia de la educación estaría relacionada a la natalidad, es decir, a aquellos que recién llegan al mundo. Ahora bien, según mi hipótesis de lectura, estos recién llegados podrían ser pensados como extranjeros que son recibidos en un mundo viejo, preexistente, el cual es presentado por quienes lo representan, por quienes representándolo asumen la responsabilidad de presentarlo. Estos últimos serían los educadores y por ello serían ellos quienes asumen la responsabilidad de ser hospitalarios con la Alteridad recién llegada, es decir, su “tarea es siempre la de mimar y proteger algo: al niño, ante el mundo; al mundo, ante el niño; a lo nuevo, ante lo viejo; a lo viejo, ante lo nuevo” (Arendt, 1996:204).

Además, a partir de lo expuesto puede tratarse la cuestión de la *autoridad* en educación pues Arendt la liga a la responsabilidad y la distingue de la calificación. Entonces, siguiendo a Arendt (1996:201), por un lado denomina *calificación del profesor* a los conocimientos que el docente tenga del mundo, lo cual podría interpretarse como los *conocimientos públicamente legitimados* que el docente transmite como representante de la institución educativa. Por otro lado, denomina *autoridad del profesor* a aquella que surge de la responsabilidad que el educador asume al hacerse responsable del estado de cosas en el mundo y hacerse responsable de presentarlo al nuevo, al educando y podría interpretarse, al extranjero en sentido levinasiano. De esta manera, parecería posible pensar la responsabilidad pedagógica arendtiana de presentar el mundo a los nuevos en relación a la hospitalidad levinasiana del Yo que tiene lugar ante la exigencia del Otro-estudiante. Así, la responsabilidad pedagógica sería ética en tanto el educador es responsable de cuidar la Otredad que podría interpretarse como lo Otro, ya no del docente o la institución escolar, sino de lo Mismo del mundo y, en ese sentido, esta Alteridad sería la que introduce la novedad en el mundo. Entonces, la autoridad educativa así fundada no daría lugar al autoritarismo sino que “Precisamente por el bien de lo que hay de nuevo y revolucionario

en cada niño, la educación ha de ser conservadora; tiene que preservar ese elemento nuevo e introducirlo como novedad en un mundo viejo” (Arendt, 1996:205).

Ahora bien, parece interesante también considerar al estudiante como un Yo y al docente como un Otro, de tal manera que también se pueda dar cuenta de la responsabilidad que debe asumir el estudiante en la actividad educativa que es dialógica. Así pues, según lo expuesto hasta aquí, el Otro-estudiante no es un Otro pasivo sino que en su vulnerabilidad de extranjero exige, y es su actividad la que da lugar a la relación ético-pedagógica. Pero, según mi hipótesis, la respuesta del educador implica una exigencia que daría lugar a un Yo-estudiante que se hace responsable ante la exigencia que siente en el rostro (pedagógico podría decirse) del otro. Ahora partimos de la exigencia docente como un Otro que expresa “estudiá”. Lo cual desde una perspectiva freiriana podría significar “escuchame pero hablaré porque estoy acá para escucharte críticamente” (Freire, 1996). El hacerse responsable de ese llamado por parte del educando implicaría que ponga en juego su curiosidad ante el mundo, que lea el mundo y que exprese su lectura del mismo poniéndolo en relación también críticamente con lo que el educador enseña pues “es preciso que el educando vaya asumiendo el papel de sujeto de la producción de su entendimiento del mundo y no sólo el de *recibidor* de la que el profesor le transfiera” (Freire, 1996:119). De este modo, se podría pensar como éticamente injusto e irresponsable desoír o bien, no responder éticamente a la exigencia del Otro, ya sea el educando, ya sea el educador.

De este modo, para finalizar, sería posible pensar en un aula donde no se violenta la otredad queriéndolo reducir a la Mismidad del Yo. Esto, en el caso del Yo educador, implicaría por ejemplo la negación, el cerrarse a aceptar el diálogo con los conocimientos de los educandos y de este modo caer en la dicotomía de o bien pretender asimilar, o bien rechazar al estudiante que expresa su diferencia; pero en el caso del Yo-estudiante podría pensarse que implica el rechazo a la autoridad, el no reconocer la autoridad del educador que reposa en la responsabilidad que asume al presentar el mundo e implicaría el abstenerse de ejercitar su curiosidad, expresar su carácter novedoso en el mundo pues “la verdadera disciplina no existe en la inercia, en el silencio de los *silenciados*, sino en el alboroto de

los inquietos, en la duda que instiga, en la esperanza que despierta” (Freire, 1996:90).

## **Bibliografía:**

Foucault, M., *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad*, trad Diego Fonti, (tomado de) Gallimard, París, 1994.

Mèlich, J.C., *La maldad del ser*, Enrahonar 24, 1995.

Levinas, E., *Ética e infinito*, Madrid, Visor, 1991.

Lippitz, W., *De rostro a rostro: reflexiones sobre la relación entre pedagogía y ética según Lévinas*, Enrahonar 22, 1994.

Lévinas, E., *Totalidad e infinito*, Sígueme, 2002.

Freire, P., *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI, 1996.

Arendt, H., *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona, Ediciones Península, 1996.

CULLEN, C. (2004). “Racionalidad y educación. Problemas teóricos y epistemológicos de la educación” en *VVAA Filosofía, cultura y racionalidad crítica*. Bs. As La Crujía, pp. 17-45. 2007.

# Cuerpos periféricos e insurrectos: algunas reflexiones sobre subjetividades y gobernanza

Iván Ariel Fresia<sup>92</sup>

## Emergencia de las subjetividades

Las cosas no desaparecen. Se están entrelazando con la información formando un nuevo tipo de entidad híbrida.

Lo mismo está pasando con los seres humanos.

En cierta forma, nos estamos hibridando con nuestras tecnologías desde que el primer Homo Sapiens modeló su primer instrumento golpeando dos piedras.<sup>93</sup>

De una estructura piramidal a una estructura red, la cultura actual se mueve rápidamente en un mercado de bienes, servicios y redes de conocimientos, de nuevos espacios de interacción e intercambios de ideas que no se asientan sobre jerarquías ni autoridades verticales. La estructura piramidal opacaba la creatividad y la libertad de los sujetos en función de ordenamientos, escalafones y obediencias.<sup>94</sup> La cultura-red, en cambio, como ecosistema integrado de servicios, información, transacciones digitales, productos físicos, conocimientos; es un sistema abierto, intuitivo, interoperable, altamente fragmentado aunque integrado e inclusivo (en algún sentido) en la que la interconectividad con audiencias segmentadas y por la portabilidad con dispositivos inalámbricos cumple tienen un rol destacado.<sup>95</sup>

<sup>92</sup> Docente de grado y postgrado e investigador UBACyT-IIICE. Doctorado en Historia (Universidad Nacional de Cuyo) y posdoctorado en Ciencias Humanas y Sociales (FFyL-UBA).

<sup>93</sup> SCOLARI, Carlos, “El último tango de Byung-Chul Han”, en: <https://hipermediaciones.com/2022/01/29/ultimo-tango-byung-chul-han/>.

<sup>94</sup> Cf. ZAFRA, Remedios (2015) “Educación y cultura-red: potencias y contradicciones para una transformación necesaria”, en: Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, Vol. 19, n° 2.

<sup>95</sup> Cf. QUEVEDO, Luis Alberto (2007) “Portabilidad y cuerpo. Las nuevas prácticas culturales en la sociedad del conocimiento”, en: *Seminario sobre Desarrollo Económico, Desarrollo Social y Comunicaciones Móviles en América Latina*. Buenos Aires, 20-22 de abril.

A “rio revuelto” puede resultar inquietante percibir las ambigüedades que expone la excepcionalidad de la época postpandémica. Todo poder genera resistencias en los cuerpos periféricos, pero también el poder usa las resistencias de las estructuras subjetivas para consolidar su hegemonía (cuerpos dóciles).<sup>96</sup> Igualmente, las subjetividades (cuerpos insurrectos) siguen empleando tácticas inverosímiles e invierten los usos de las estrategias del poder para constituir performances imprevisibles en instancias y espacios de “micropolíticas para evitar generalizaciones omnicomprendivas”.<sup>97</sup>

La distinción entre estrategias (del poder) y tácticas (de los sujetos) según la terminología de Michel de Certeau, nos brinda un marco para comprender las prácticas subjetivas: “Llamo estrategia al cálculo de relaciones de fuerzas que se vuelve posible a partir del momento en que un sujeto de voluntad y de poder es susceptible de aislarse de un ambiente (...) La racionalidad política, económica o científica se construye de acuerdo con este modelo estratégico. (...) [En cambio, táctica es] un cálculo que no puede contar con un lugar propio, ni por tanto con una frontera que distinga al otro como una totalidad visible. La táctica no tiene más lugar que el del otro”.<sup>98</sup> Las prácticas de las subjetividades, cuerpos periféricos e insurrectos, atravesados, son performativas en cuanto producen, generan y actualizan la realidad mientras están en la acción, según los planteos de Butler.<sup>99</sup>

En este sentido, la acción colectiva, en tanto subjetiva, constituyen un ejercicio de performatividad de cuerpos “encarnados y arraigados”<sup>100</sup> para habitar las instituciones y atenuar su embestida. Una afirmación de Foucault es muy instructiva para comprender la asimetría de poderes y la instancia de la resistencia: “No estoy anteponiendo una sustancia de resistencia a la sustancia del poder. Simplemente digo: tan pronto como hay poder, existe la posibilidad de resistencia. Nunca estamos atrapados por el poder: siempre po-

<sup>96</sup> FOUCAULT, Michel, (2001) *Defender la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica, 38.

<sup>97</sup> BRAIDOTTI, Rosi (2018) *Por una política afirmativa. Itinerarios éticos*. Barcelona: Gedisa, p. 108.

<sup>98</sup> DE CERTEAU, Michel, (2000) *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*, México: p. L y p. XLIX).

<sup>99</sup> BUTLER, Judith, (2017) *Cuerpos que importan y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Buenos Aires: Paidós, p. 45. También BUTLER, Judith (1998) “Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista”, en: *Debate Feminista*, Vol. 18 (octubre) p. 297.

<sup>100</sup> BRAIDOTTI, Rosi (2028) *Por una política afirmativa*, op.cit., p. 109.



demos modificar su dominio, en determinadas condiciones y según una estrategia precisa”.<sup>101</sup> De ahí que las subjetividades tienen una enorme potencialidad en la producción de acciones sociales para la transformación de las relaciones interpersonales e institucionales y como instancia crítica ante una constitución hegemónica.

## Gobernanza y resistencia

[...] creo que una de las más agudas paradojas de nuestros días consiste precisamente en la tensión entre la urgencia de encontrar nuevos modelos alternativos de responsabilidad ética y política para nuestro mundo tecnológicamente modificado y la inercia de los hábitos mentales consolidados.<sup>102</sup>

La compleja trama ciber-tecnológica pasó de ser un conjunto de medios, artefactos y dispositivos a convertirse en hábitat, un entorno ecológico – intersección entre lo público y privado – cada vez más digitalizado – comunidades de interacción y subjetividades conectadas – regulado por códigos más o menos abiertos o cerrados, interfaces, plataformas, *weblogs*, *wikis* e hipertextualidad. Todos estos aspectos configuran un entorno de intercambios generalizados que dejan huellas digitales (datos biométricos y comportamentales) en el ecosistema integrado de redes, medios y dispositivos con fuertes repercusiones en la construcción de subjetividades,<sup>103</sup> que configuran un “ego relacional y extendido, generado por los efectos combinados de todos estos factores”.<sup>104</sup>

Las subjetividades crean performances sociales sostenidas en determinados acontecimientos (de las que son agentes, no sólo afectados) que muestran con fuerza su constitución social y la realidad misma como performativa. En este sentido las subjetividades periféricas respecto de las instituciones tradicionales “en declive” produce significados novedosos en lo social en los intersticios del poder efectivo (del Estado, la escuela o las iglesias).<sup>105</sup> Que la cultura y posiciones adultocéntricas castiguen, justifiquen y desvaloricen

<sup>101</sup> FOUCAULT, Michel, (1994) *Dits et Ecrits, III*, 1976-1979. Paris: Gallimard, 200 y 267.

<sup>102</sup> BRAIDOTTI, Rosi (2015) *Lo posthumano*. Barcelona: Gedisa, p. 74.

<sup>103</sup> BERARDI, Franco (2019) *Futurabilidad. La era de la impotencia y el horizonte de la posibilidad*, Buenos Aires: Caja Negra, p. 118.

<sup>104</sup> BRAIDOTTI, Rosi (2015) *Lo posthumano*, p. 76.

<sup>105</sup> DUBET, François (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

determinadas acciones como desajustadas a las convenciones sociales, no hace más que poner en evidencia la ilusión de una sociedad apriori, legitimada según ciertas características admitidas, de esencias que permanecen, de una verdad o falsedad como correspondencia y cierta necesidad ontológica invariable para dar cuenta de la constitución de una realidad objetiva.

Es evidente que las subjetividades reconstituyen con gran fuerza una identidad con pretensión de cierta estabilidad no permanente en la complejidad, atravesadas por contradicciones, tensiones emergentes y conflictos. Son identidades al fin de cuentas, aunque no monolíticas como las acostumbradas por los adultos y las instituciones. En efecto, se trata de un sujeto abierto, en uno de sus extremos, a la vegetalidad/animalidad, y en el otro extremos, condicionado por la altísima evolución tecnológica, en cierta forma hasta independizada de la misma acción humana. La animalidad explica el despliegue de acciones sin fin y la vegetalidad la tendencia a la pasividad.<sup>106</sup> Por lo que las subjetividades “concretan las posibilidades virtuales del ego relacional y expandido que actúa en el *continuum* naturaleza-cultura y es mediado tecnológicamente”.<sup>107</sup>

Las subjetividades no caben en los marcos y esquemas de interpretación unívocos (una sustancia y accidentes), ya que la diversidad de sujetos despliega múltiples repercusiones en las instituciones y la fluidez de sus movimientos contrasta con una organización cada vez más angosta y perpleja. Parapetada en sus certidumbres, reclama retornos a la normalidad, de cualquier tipo y a toda costa, cuando considera ciertas acciones como desviadas o desajustadas a las convenciones establecidas. La inercia de una tradición, la conservación de una verdad en un sistema donde proliferan verdades y el posicionamiento de viejas formas de concebir el conocimiento y su circulación refuerzan un desajuste en las que las mutaciones sociales demandan ante las instituciones lo que éstas puedan proporcionar. Un desajuste que internet, las tecnologías, las redes y la digitaliza-

---

<sup>106</sup> Quizá sea conveniente pensar las subjetividades no sólo como sujeto animal sino también el sujeto vegetal en la línea abierta por la reflexión de Kusch. Véase KUSCH, Rodolfo, *La seducción de la barbarie. Análisis herético de un continente mestizo*. Buenos Aires: Raigal, 1953.

<sup>107</sup> BRAIDOTTI, Rosi (2015) *Lo posthumano*, p. 77.

ción contribuye a profundizar y provocan el declive de las formas conocidas de comunidad, comunicación, vínculos y sociabilidad.<sup>108</sup>

La cultura y el conocimiento-red, la economía de intercambios y flujos constantes transformaron al mero receptor/aprendiz en un sujeto que resiste, en los intersticios de los “poderes fácticos” de las instituciones (al decir de Reguillo),<sup>109</sup> para constituirse en una subjetividad donde ya no es posible identificar una pertenencia tribal ni partidaria, o aludir a líderes, ni medios ni juegos de estrategias para gobernarla, educarla y controlarla.

## A modo de cierre

En momentos históricos de transición, es imprescindible postergar el impulso inicial a dar respuestas y explicaciones anticipadas sin que nadie pregunte ni cuestione, suspender el instinto a plantear con rapidez propuestas y actividades sin que nadie las demande y abandonar esas estrategias políticas que bajan sin contar con las necesidades reales. Tal vez, haya que pensar por qué, pese a todo los intentos, las subjetividades periféricas e insurrectas operan como instancia crítica de las “instituciones en declive” (Dubet) antes que defender a rajatabla ciertas organizaciones y formas de la acción no actualizadas a la época.

Por ahora, las instituciones no pueden asumir aspectos derivados de la mutación en las formas de crear conocimiento en la cultura-red y habitar la complejidad de un mundo conectado. Ello puede constatarse en el recurso permanente a maneras de presencialidad como la única realidad, el soporte papel como insustituible, las pantallas como ficciones de la realidad, la virtualidad como irrealidad.

¿Es posible prever otros marcos éticos y educativos para afrontar la incertidumbre y la emergencia? ¿Porqué es imprescindible insistir en la educación y cómo repensar los procesos educativos de subjetividades en red? ¿Estaremos en condiciones de plantear la hibridez

---

<sup>108</sup> Cf. ZAFRA, Remedios (2017) “Itinerarios del yo en un cuarto propio conectado”, en: Cruces, Francisco (dir) (2017) *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, booktubers y prosumidores*. Madrid: Ariel.

<sup>109</sup> REGUILLO, Rossana (2005) “La mara: contingencia y afiliación con el exceso”, en: *Nueva Sociedad* n.º. 200 (Noviembre-Diciembre), p. 77.

de las pedagogías y las didácticas en esta época postpandémica de hibridaciones insospechadas?

# Educação das relações étnico-raciais: uma possibilidade da educação brasileira para a construção de uma sociedade antirracista, democrática e mais humana

*Joelma Couto Rosa<sup>110</sup>*

## Considerações iniciais

A Educação, dever do Estado e direito de todos os cidadãos, é um poderoso instrumento de transformação social, pois as pessoas que conseguem acessá-la terão possibilidades de usufruírem de bens culturais, econômicos e sociais. No entanto, no Brasil, é imprescindível um conjunto de ações voltadas para o cumprimento da legislação e das políticas públicas educacionais vigentes, para que todos e todas possam, de fato, ter esse direito garantido.

Nesse sentido, a Educação das Relações Étnico Raciais (ERER) é compreendida como um projeto de combate ao racismo e a intolerância às diversidades para a sociedade brasileira, assumido como política de Estado no ano de 2003<sup>111</sup>. Enquanto projeto, atinge toda a sociedade e não se resume às políticas públicas curriculares, pois pressupõe mudanças nas práticas socioculturais cotidianas. Portanto, partindo do pressuposto de que o(a) professor(a) não apenas ministra conhecimentos e saberes específicos, mas também pratica e administra relacionamentos sociais do ponto de vista étnico e racial, de gênero, socioeconômico, geracional, de pertencimento religioso, entende-se que a Educação das Relações Étnico-Raciais contribui substancialmente para a promoção da equidade em nosso país e, conseqüentemente para uma educação antirracista, ou seja,

<sup>110</sup> Mestranda em Educação, UCS. Bolsista PROSUC / CAPES.

<sup>111</sup> Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, alteram a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade das temáticas “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

uma educação que busque superar as diferentes formas de opressão contra as classes e os grupos sociais subalternos, marginalizados e silenciados.

De acordo com pensadores como Néstor García Canclini (2007), a interculturalidade se apresenta como um dos caminhos possíveis para o estabelecimento de relações intersubjetivas solidárias e dialógicas entre os sujeitos. Segundo o autor, os ameríndios são os povos com os quais podemos aprender a prática dessa experiência relacional e sinaliza que, para além de se dispor ao diálogo com o outro, é necessário lançar mão de conhecimentos e saberes desse outro de maneira que se estabeleça uma comunicação mais profunda e verdadeira. Desse modo, o diálogo intercultural na educação, contribui para o reconhecimento e valorização dos diversos grupos étnico-raciais que historicamente compõem a sociedade brasileira, oferecendo perspectivas que possibilitem um redimensionamento das práticas pedagógicas e das relações que se constituem no interior dos estabelecimentos de ensino, bem como fora deles.

Ao tratar de Educação das Relações Étnico-Raciais, é imprescindível refletir sobre a presença do racismo, tema ainda tão sensível e não resolvido no Brasil. Dados estatísticos apontam o quanto essa violência tem afetado o direito à educação de crianças e jovens não brancos(as), o que evidencia a urgência de romper com a continuidade das injustiças e dos danos impostos historicamente aos descendentes de africanos e indígenas.

## **Descortinando o racismo naturalizado na educação brasileira**

Atualmente, estudos que abordam as relações étnico-raciais têm revelado inúmeros problemas de um cotidiano escolar repleto de desigualdades entre crianças e jovens negros(as) e não negros(as). E um desses problemas é, sem dúvida, o racismo que ainda se faz presente nas instituições de ensino, manifestando-se de maneira explícita ou implícita. Segundo o Guia de Enfrentamento do Racismo Institucional (Geledés – Instituto da Mulher Negra).

[...] o racismo pode se expressar no nível pessoal e internalizado, determinando sentimentos e condutas interpessoais, produzindo ações e omissões e também, no nível institucional, resultando na

indisponibilidade e no acesso reduzido a serviços e a políticas de qualidade, no menor acesso à informação, na menor participação e controle social e na escassez generalizada de recursos (2013, p. 9-10).

O racismo, lamentavelmente, está em todas as esferas da sociedade, é um problema estrutural do Brasil e de muitos outros países também, uma violação dos direitos humanos, uma chaga que ainda sangra. Infelizmente, o Brasil ainda é um país marcado pela herança escravocrata e em função disso, por muito tempo, o direito à educação aos sujeitos negros foi negado. Quem possuía esse direito eram aqueles que “encaixavam-se” dentro do padrão de normalidade, ou seja, sujeitos brancos (pertencentes à cultura ocidental oficial da maioria), do sexo masculino e adultos.

[...] a história da educação não é o «passado», o que esmaeceu e desapareceu e não volta, mas sim a continuidade que vem ao agora e até ao amanhã, um passado que se prolonga em presente e em projecto: a história é um modo – o mais pertinente, o mais adequado – de bem pôr os problemas de hoje graças a uma indagação científica do passado (Nóvoa, 2015, p. 26).

Na história da pedagogia é importante destacar que, somente na contemporaneidade, novos sujeitos foram inseridos no âmbito da educação, sendo estes, a criança, a mulher e o deficiente; somente em épocas mais próximas de nós é que foram introduzidos os grupos étnicos e as minorias culturais (Cambi, 1999). Ao olhar para o contexto brasileiro, vale lembrar que, no presente, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), mais da metade da população brasileira autodeclara-se negra, mas será que o direito à educação é plenamente usufruído por essas pessoas?

No âmbito legislativo, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, com a redação dos direitos e garantias fundamentais dos cidadãos brasileiros, bem como com a obrigatoriedade de o Estado promover e garantir a todos o direito à igualdade, foi desdobrado, dentre outros, um conjunto de leis que tem como objetivos principais reconhecer e valorizar as origens do povo brasileiro, combater preconceitos e discriminações e promover a emancipação de todos(as) e de cada um(a) dentro de um contexto de diversidade sociocultural. Especificamente, no que concerne a Educação Básica, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 estabelecem a obrigatoriedade de inclusão no currículo escolar da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Em consideração a isso, o Ministério da

Educação (MEC), tem desenvolvido várias ações para que essa legislação, de fato, seja implementada nos estabelecimentos de ensino brasileiros como, por exemplo, a produção e distribuição de materiais didáticos e paradidáticos, realização de projetos como “A Corda da Cultura” e “Educadores pela Diversidade”, efetivação de Fóruns Estaduais e Permanentes da Diversidade, entre outras. No entanto, as leis e as ações do MEC não garantem o desaparecimento de práticas racistas e discriminatórias dos ambientes educativos, o que resulta no silenciamento e na invisibilidade de estudantes negros(as) e indígenas. De acordo com o Conselho Nacional de Educação,

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico, marcadamente de raiz europeia, por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia (Brasil, 2004, p. 17).

Dessa forma, é urgente uma mobilização educacional para que, o que está na esfera do instituído seja, de fato, vivido no cotidiano escolar no sentido de construir um currículo crítico e emancipatório, que contemple a história e a cultura da pluralidade de sujeitos presente no Brasil. Incluir a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, está previsto nos documentos legais que regem a educação brasileira, no entanto, o entendimento de Educação das Relações Étnico-Raciais deve ultrapassar o aspecto temático. Apenas a inclusão ou não de conteúdos nos currículos não é suficiente, é necessário que ocorra transformação das relações, das epistemologias e dos projetos político pedagógicos. Para além do cumprimento da legislação, é preciso romper com o modelo educacional elitista, neoliberal, de bases tecnocráticas e lógicas excludentes e construir práticas pedagógicas antirracistas e antidiscriminatórias no dia a dia das instituições de ensino, que tenham como objetivo a formação de uma sociedade mais humana, solidária, justa, equitativa e democrática.

No Brasil, um aspecto importante a ser destacado, é a omissão e o silêncio na implementação de projetos, programas e políticas públicas educacionais de combate ao racismo e às desigualdades sociais. Em virtude disso, muitas crianças e jovens estão fora da escola. Esta



é uma realidade evidenciada no cotidiano e nos números. De acordo com informações publicadas pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o estudo Desigualdades Sociais por cor ou Raça no Brasil, do IBGE, realizado no ano de 2018, a taxa de analfabetismo entre pretos e pardos era de 9,1%, cerca de cinco pontos percentuais superiores à da população branca, de 3,9%. Já a PNAD, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, também do IBGE, mostra que o percentual de jovens pretos e pardos fora da escola chega a 19%. Entre jovens brancos, o número é de 12,5%. No contexto pandêmico, a situação se tornou mais crítica. Ainda de acordo com o IBGE, a PNAD-Covid, realizada em 2020, aponta que 6,4 milhões de estudantes (13,9% do total) não tiveram acesso às atividades escolares. Essa mesma pesquisa mostra que estudantes negros(as) e indígenas sem atividade escolar representam quase o triplo de estudantes sem escola: 4,3 milhões de crianças e adolescentes negros e indígenas da rede pública e 1,5 milhão de crianças e adolescentes brancos.

Os indicadores apresentados escancaram o abismo existente entre a população negra e indígena em relação à população branca, especialmente no que se refere às oportunidades educativas. Isso mostra a ausência de políticas educacionais nas redes escolares brasileiras que insiram, promovam e valorizem a história, a cultura, os conhecimentos e os saberes dos povos negro e indígena. Conforme Meinerz (2017, p. 72),

A interculturalidade, no caso brasileiro, passa por ações mais intensas no sentido da construção de um contexto de equidade capaz de compor as premissas do reconhecimento do direito do outro no diálogo entre diferentes culturas. Avançamos muito com as políticas de ações afirmativas, nas quais se incluem a recepção das Leis em análise nesse texto, porém precisamos reconhecer que ainda vivemos numa sociedade marcada pela desigualdade, também do ponto de vista étnico-racial. Por vezes, na busca da aplicação dessas Leis observamos um falar sobre o outro sem falar necessariamente com o outro. Por isso, a conexão entre o referencial que trata do diálogo intercultural e o aporte legal que propõe a educação das relações étnico-raciais é favorável nesse momento.

Portanto, é preciso desnaturalizar a exclusão escolar de crianças e adolescentes negros(as) e indígenas dos sistemas de ensino. É necessário consolidar o diálogo intercultural, ou seja, não privilegiar

uma maneira única de ser e estar no mundo, mas dar um tratamento pedagógico amplo à pluralidade étnico-racial.

## Considerações finais

Considerando que, todo o grupo precisa de referenciais positivos para que o sujeito pertencente dele possa manter a sua autoestima, o seu autoconceito e valorize suas características, é indispensável romper com a síndrome da beleza única e branca, que é o pensamento racista de muitos, pois a imagem que temos de nós mesmos está vinculada à imagem que temos do nosso grupo.

Para tanto, é fundamental o estudo sobre as diversas culturas que contribuíram e contribuem para a constituição desse país, para que todas as manifestações culturais sejam contempladas e valorizadas nos currículos escolares. Segundo Freire (1981), o diálogo é o encontro dos homens, uma exigência existencial que não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, pois é um ato de criação. Portanto, o diálogo intercultural deve se fazer presente nas relações vividas nos ambientes educacionais bem como em todos os espaços das sociedades, de modo a desenvolvermos uma teia, um sentimento de “querer bem” qualquer povo. É necessário conectar-se profundamente com a cultura do outro, seja por meio da mobilidade física, virtual ou por outro meio de comunicação, reconhecendo-a e respeitando-a. Esse é um dos caminhos para que se possa romper com a ideia de um modelo de humanidade e de seres humanos e desconstruir padrões sociais e de adaptação dos oprimidos e excluídos ao *status quo*.

A Educação das Relações Étnico-Raciais é um projeto de grande complexidade, mas acima de tudo é um alicerce na construção de um país mais solidário, mais justo e mais humano, que pode promover na radicalidade democrática, condições para a emancipação do seu povo.

## Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 003/2004 de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília: DF, 19 maio 2004.

BRASIL. Lei n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília: DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei n. 11.645 de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília: DF, 11 mar. 2008.

CAMBI, Franco. A época contemporânea. In: CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 377-507.

CANCLINI, Néstor García. *Diferentes, desiguais e desconectados* – mapas da interculturalidade. Trad. Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

CINEL, Nora; LOPES, Véra. Estratégias em destaque: Recursos didático-pedagógicos em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. In: FERNANDES, Evandro; CINEL, Nora; LOPES, Véra (orgs.). *Da África aos indígenas do Brasil: caminhos para o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*. 1. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2016. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/deds/copy\\_of\\_imagens/livro-da-africa-aos-indigenas-do-brasil-1](http://www.ufrgs.br/deds/copy_of_imagens/livro-da-africa-aos-indigenas-do-brasil-1). Acesso em: 03 jun. 2023.

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

GELEDES – Instituto da Mulher Negra. *Racismo Institucional: Guia de Enfrentamento*. CD. 2013. Disponível em: [https://www.geledes.org.br/racismo-institucional-uma-abordagem-teorica-e-guia-de-enfrentamento-do-racismo-institucional/?gclid=CjwKCAjwjOunBhB4EiwA94JWsFj9OxaDovBF\\_SEDsm3N817ynZM52cWn9EGsWwbR8AdDbH\\_zgdXsrpxoCWj0QAvD\\_BwE](https://www.geledes.org.br/racismo-institucional-uma-abordagem-teorica-e-guia-de-enfrentamento-do-racismo-institucional/?gclid=CjwKCAjwjOunBhB4EiwA94JWsFj9OxaDovBF_SEDsm3N817ynZM52cWn9EGsWwbR8AdDbH_zgdXsrpxoCWj0QAvD_BwE). Acesso em: 14 jun. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *PNAD Contínua – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*: características gerais dos domicílios e dos moradores, 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623661184>. Acesso em: 08 jul. 2023.

NÓVOA, António. Carta a um jovem historiador da educação. *Historia y Memoria de la Educación*, v. 1, 2015, p. 23-58.

UNDIME. *Instituto Alana convida para debater educação antirracista no Brasil*. 2021. Disponível em: <http://undime.org.br/noticia/20-07-2021-11-44-instituto-alana-convida-educadores-para-debater-educacao-antirracista-no-brasil>. Acesso em: 09 jun. 2023.

# Projeto de extensão Origens, Histórias e Trajetórias LGBTQIA+: percepção de estudantes bolsistas e a relação com o pensamento de Paulo Freire

Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli<sup>112</sup>

## Introdução

A Constituição Brasileira define, em seu artigo 207, que as universidades “gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988, p. 174). Considerando tal princípio, foi apresentado à sociedade brasileira o seguinte conceito de extensão universitária:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (Forproex, 2012, p. 15).

O mesmo documento, define que a formulação e implementação de ações de Extensão Universitária devem ser orientadas pelas seguintes diretrizes: *Interação Dialógica, Interdisciplinaridade e interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto na Formação do Estudante e Impacto e Transformação Social.*

Ao realizar uma reflexão crítica sobre o conceito de extensão e seu campo associativo de significação, na obra *Extensão e Comunicação*, Paulo Freire (1983) destacava que os termos então associados ao significado de extensão (transmissão, entrega, invasão cultural, entre outros) envolviam ações que levam à coisificação da

<sup>112</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS), docente contemplada com fomento para afastamento pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRS). E-mail: maria.pizzoli@caxias.ifrs.edu.br.

pessoa (Stecanela, 2019), negando-a como ser de transformação de sua realidade. “[...] extensão não é isto: a extensão é educativa” (Freire, 1983, p. 13). Na concepção de Paulo Freire:

[...] os projetos de extensão assumem uma lógica essencial com base na vivência do ser humano, que, em suas relações sociais, dá sentido e significado às palavras, ao seu contexto, na sua cultura e história, com intenção de humanizar o ser humano na ação, consciente de interferir criticamente na transformação do mundo. A extensão implica a prática comunicativa entre os sujeitos que compartilham pensamento, linguagem e o contexto vivido (Graciani, 2019, p. 212).

Este estudo analisa a percepção de estudantes bolsistas, de ensino médio e superior, do *campus* Caxias do Sul do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do estado do Rio Grande do Sul (IFRS), sobre a relevância do projeto de extensão Origens, Histórias e Trajetórias LGBTQIA+ para si, para o *campus* e para a comunidade, estabelecendo uma relação com as ideias freirianas de educação e extensão.

Trata-se de estudo de natureza qualitativa, que contou com a participação de sete dos nove bolsistas que atuaram e/ou atuam no referido projeto – cujas identidades foram preservadas sob o codinome *Bolsista* seguido das letras LGBTQIA para diferenciar cada interlocutor(a). A construção dos dados se deu por meio de instrumento eletrônico de coleta com questões abertas. A partir das respostas obtidas, foi realizada a análise de conteúdo, (Bardin, 2004), da qual emergiram quatro categorias: *imagem da experiência, opção pelo projeto, impacto para a sua vida, relevância para o campus e comunidade*.

O artigo está organizado em seis seções a partir da Introdução: apresentação do projeto, as quatro categorias de análise e apresentação das considerações finais.

## **Projeto Origens, Histórias e Trajetórias LGBTQIA+**

Para o incentivo e concretização das ações de Extensão, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do estado do Rio Grande do Sul (IFRS) publica editais anuais de Auxílio à Extensão, possibilitando que estudantes de nível médio e superior atuem como bolsistas de extensão. Nesse contexto, foi criado, em 2021, o *Projeto Origens, Histórias e Trajetórias LGBTQIA+*, no *campus* Caxias do Sul/

RS. O *campus* oferta quatro cursos técnicos integrados ao ensino médio, um curso técnico subsequente ao ensino médio, cinco cursos superiores e dois cursos de pós-graduação, contando com cerca de 1.800 estudantes.

O projeto surgiu da demanda identificada junto ao NEPGS<sup>113</sup> e à comunidade acadêmica LGBTQIA+<sup>114</sup> do IFRS *Campus* Caxias do Sul. A comunidade LGBTQIA+ é, também, um movimento político e social que defende a diversidade de gênero e sexualidade e busca, por meio da organização social, mais representatividade social e garantia dos direitos humanos. É fato que esta população sofre com o preconceito da sociedade, fomentado, também, pela falta de informação e estereótipos construídos sobre o estilo de vida das pessoas que não se enquadram no padrão hétero-cis-normativo. Pretende atender a demanda interna (pessoas que se identificam como LGBTQIA+ no *Campus* Caxias – servidores e discentes) e demanda externa – o diálogo com organizações da sociedade civil que acolhem e promovem, por meio de suas ações, a visibilidade e o respeito à diversidade. Por meio de suas ações, objetiva esclarecer e conscientizar a população de Caxias do Sul e região sobre a realidade da população LGBTQIA+; contribuir, por meio da informação e disseminação do conhecimento, para a diminuição da desigualdade e a melhoria da qualidade de vida da população LGBTQIA+; proporcionar espaços de diálogo por meio da interação com os atores sociais diretamente envolvidos e com estudantes de escolas públicas.

A primeira edição foi realizada em 2021, em plena pandemia da COVID-19, o que exigiu a realização de todas as ações de forma remota. A partir de 2022, foi possível realizar ações presenciais. O projeto está atualmente na sua terceira edição. Para atingir os objetivos propostos, as atividades são realizadas por meio das seguintes ações e caminhos: atuação das redes sociais (@projeto.origensht) produzindo informação e compartilhando conhecimento; realização da ação denominada “Diálogos On-line” no canal de YouTube do *campus* (@IFRSCaxias); transcrição das lives (os Diálogos On-line) realizadas em 2021 e 2022 para confecção de um e-book; visita as escolas com a ação “Programa Origens vai à escola”; produção de

<sup>113</sup> Núcleo de Estudos e Pesquisa em Gênero e Sexualidade.

<sup>114</sup> Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais e mais uma multiplicidade de identidades.

relatos e histórias de vida sobre a vivência das pessoas LGBTQIA+. Em consonância com os princípios norteadores do IFRS, configura-se como um espaço para estudo, discussão, acolhimento, interação entre o meio acadêmico e a sociedade, buscando diminuir a desinformação, o preconceito e melhorar a qualidade de vida da comunidade LGBTQIA+ de Caxias do Sul e região.

O projeto contou com a participação de nove estudantes bolsistas, de diferentes gêneros e sexualidades, sendo dois em 2021, quatro em 2022 e três em 2023, além de alguns estudantes voluntários. Os estudantes são selecionados mediante inscrição em edital para seleção de bolsistas em ações de extensão. A coordenação do projeto é realizada por docente do *campus*, que submete anualmente o projeto em edital institucional de auxílio a extensão. Além da coordenação e estudantes, a equipe do projeto conta com estudantes voluntários, técnicos e docentes do *campus* e membros da comunidade externa.

## Imagem da experiência – evocações da memória

Ao serem estimulados a pensar sobre o que lhes vinha à mente quando pensavam na experiência como bolsistas do programa, os/as estudantes evocaram da memória as diversas palavras e expressões apresentadas na Figura 1. Destaca-se a maior ocorrência das expressões acolhimento, inclusão e diversidade.

Figura 1 – Imagem da experiência de ser bolsista



Fonte: elaborada pela autora (2023).

Ao buscar da memória palavras que dessem significado ao contexto vivido no projeto, percebe-se que predominam para os/as bolsistas aspectos positivos, relacionados ao pioneirismo da ação no *campus*; ao orgulho de fazer parte; às possibilidades de mudança, de atuação para aprender, acolher e incluir a diversidade. Assim, reafirma-se a importância da extensão na formação integral de estudantes.

## A opção pelo projeto

Dentre os motivos que levaram os/as estudantes a se inscreverem no projeto ficou evidente a possibilidade de compartilhar informações e conhecimentos, aumentando a visibilidade da população LGBTQIA+, mencionado por cinco respondentes, exemplificado nas falas a seguir:

*[...] espalhar as melhores informações para conscientização (Bolsista G).*

*[...] transmitir conhecimento sobre a comunidade LGBTQIA+ (Bolsista B).*

*Um projeto que leva esse conhecimento das temáticas LGBTQIA+ para outras escolas, espalhando a diversidade, gostava muito da ideia (Bolsista I).*

Encontrar um ambiente acolhedor no *campus* para a temática, ficou evidenciado em duas das falas:

*Como eu vim de uma escola muito conservadora, nunca tinha visto nada parecido com inclusão dentro do ambiente acadêmico (Bolsista Q).*

*O IFRS Caxias do Sul foi de forma inesperada um ambiente extremamente acolhedor ao público LGBTQIA+ (Bolsista A).*

Os motivos mencionados trazem alento, especialmente se considerarmos o contexto de avanço do conservadorismo mundial (Gomes, 2022), vivido nos anos recentes, e que contribui para agravar a situação de preconceito e violência sofridos por aqueles e aquelas cujos gêneros e sexualidades fogem à cisgeneridade e à heterossexualidade. No contexto educacional, tal violência tem frequentemente se traduzido num ambiente de horror, que muitas vezes culmina no que a socióloga brasileira Berenice Bento refere como *expulsão escolar* (Bento, 2011), e que costuma estar disfarçada sob a denominação e os índices da evasão escolar.



## Impacto para a sua vida

Sobre o impacto nas suas vidas, as percepções destacam a amplitude no aprendizado sobre a temática e sobre si:

*[...] o programa abriu meus olhos e expandiu meus horizontes para temas e situações que eu nunca esperava ver/viver. [...] Sou mais flexível e mais empática também (Bolsista I).*

*[...] tem trazido novos conhecimentos e habilidades, e despertado novas potencialidades para ações a serem desenvolvidas (Bolsista A).*

Os relatos enfatizam a interação de bolsistas com a comunidade, a ampliação da rede de relacionamentos, inclusive profissionais:

*[...] tem promovido um aumento do meu repertório e ampliado minha rede de contatos com pessoas ligadas e interessadas na temática (Bolsista A).*

*Fora do IF, a experiência foi muito importante para meu currículo, sou constantemente elogiada por empresas por ter passado por diferentes áreas (Humanas e Natureza) e por ter me empenhado com isso tão jovem. A riqueza que o Origens agregou ao meu currículo contribuiu para que eu conseguisse dois estágios (Bolsista G).*

*Conheci muita gente no IF e fiz amizades que estão durando até hoje com pessoas da comunidade (Bolsista T).*

A continuidade do programa, e o orgulho de participar de sua construção são evidenciados também, conforme se percebe no seguinte relato:

*É extremamente gratificante ver o programa acontecendo até hoje, dois anos depois da minha atuação como bolsista, ver os materiais que eu ajudei a confeccionar percorrendo a cidade e a região (Bolsista L).*

Os relatos parecem indicar uma mudança em relação à visão inicial dos/das bolsistas quando citaram os motivos que os/as levaram a optar pelo projeto, mais relacionados ao compartilhamento de informações, agora para uma percepção das mudanças geradas em si pela ação no projeto. Subjacentes a tais relatos percebemos as diretrizes para as ações de extensão, em especial a interação dialógica e o impacto na formação dos estudantes. As falas podem ainda nos remeter à visão freiriana do ato cognoscente, que “Em acordo com sua noção de educação articulada com a vida e a transformação social [...], para Paulo Freire, só poderia ser expressão de um processo de autopercepção do sujeito no mundo em que se encontra” (Boufleuer, 2019, p. 87).

Percebemos, no entanto, espaço para ampliar as discussões com os/as bolsistas, avançando para construção de conhecimentos junto à comunidade, reportando à visão freiriana e às diretrizes para ações de extensão apresentadas na introdução deste artigo.

## Relevância para o *Campus* e para a Comunidade

Ao refletir acerca da importância do projeto de extensão para o *campus*, percebe-se nas falas dos/das estudantes o acolhimento, a empatia e a inclusão:

*A existência de um programa nessa temática dentro do campus, torna-o um ambiente mais acolhedor e constrói alunos mais conscientes (Bolsista G).*

*Exatamente para trazer conforto. Trazer um lugar com respeito e empatia (Bolsista B).*

*Acolher, acredito que quando mostramos aos estudantes que eles podem se expressar da maneira que são, reduzimos o estresse, a ansiedade e o caos que é o ensino médio [...] (Bolsista I).*

*Certamente os alunos do campus sentem-se vistos, e talvez escutados, quando têm ações de um projeto que defende a presença e os direitos da comunidade LGBTQIA+ num ambiente em que passam parte tão importante de suas vidas (Bolsista A).*

Outro aspecto observado, diz respeito a gerar um ambiente mais seguro para estudantes da população LGBTQIA+ e à expectativa de continuidade:

*Considero o programa extremamente importante para o nosso campus e comunidade. Pra mim enquanto bolsista, a parte mais gratificante era quando as pessoas elogiavam nossos eventos e expressavam como estavam felizes em poderem se sentir seguras dentro do nosso campus. Espero que esses relatos nunca deixem de existir na nossa instituição (Bolsista T).*

Há ainda o reconhecimento do pioneirismo do programa no *campus* e da mudança gerada a partir de tal iniciativa:

*Considerando que antes dele, não havia nenhuma publicação no site do Campus com as palavras LGBT (e variantes), gay, lésbica, bissexual ou trans (e variantes), sim, o programa trouxe uma nova visão para o nosso Campus, assim como novas experiências, palestras, materiais... se tornou assunto dentro do Campus (Bolsista L).*

Os/as bolsistas percebem a contribuição do projeto em que atuam para proporcionar uma sensação de segurança na escola, que, de acordo com Bento (2011) pode representar um ambiente de vio-

lência e aterrorizante, muito limitado para lidar com as diferenças de gêneros e sexualidades.

Ao considerarmos o papel da escola e da cultura nela construída, como salienta Seffner (2022, p. 9) “A cultura escolar é apropriada para o aprendizado da vida na diferença, o que é uma das marcas do espaço público e a escola, mesmo quando privada, é sob esse aspecto um espaço público”, vislumbramos o projeto de extensão como possibilidade de construção de uma cultura de mudança para o aprender e viver na diferença.

Ampliando o olhar para a relevância do programa para a comunidade em que a instituição de ensino está inserida, fica clara a percepção de estudantes sobre os impactos gerados:

*Como um programa de extensão, ele atua também na comunidade externa. Em 2021, ainda estávamos passando por um isolamento social e pudemos atuar mais através de livestreams abertas ao público e publicações no Instagram. A partir de 2022, foi possível a visitação a escolas e empresas, um contato mais com entidades e organizações do município que atuam com a comunidade LGBT+... Isso enriqueceu muito a atuação do programa como extensão e contribui muito para a ampliação do debate e divulgação de conhecimento acerca do gênero e da sexualidade em mais espaços” (Bolsista L).*

*Principalmente a inclusão e acolhimento. É um programa importantíssimo para tratar de seus temas, considerados “tabus” na maioria dos lugares Programa que faz diferença trazendo acolhimento e diversidade para as pessoas (Bolsista Q).*

*O mesmo ocorre para os jovens de instituições que ainda não têm iniciativas como essa e que apenas por meio dela recebem a oportunidade, mesmo que por breves momentos, de se sentirem incluídos a um grupo, de receberem informações que os provoquem a entenderem suas próprias sexualidades, ou ao menos de saberem que alguém está pensando neles e na possibilidade de construção de uma sociedade mais tolerante e aberta às diferenças (Bolsista A).*

A discussão sobre dissidências sexuais e de gênero<sup>115</sup> ainda representa um tabu na maioria das escolas. Ao dialogar com a comunidade sobre tais aspectos, buscando ouvir as pessoas em seus diferentes gêneros e sexualidades e levar informação, reforça-se o princípio da interação dialógica. Para Freire (2019, p. 133), “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade,

<sup>115</sup> Aqui me refiro às manifestações de gêneros e sexualidades diferentes da heterossexualidade e cisgeneridade (Colling, 2015; Luz e Carbonara, 2021).

como inconclusão em permanente movimento da história” e, nesse sentido, pelas falas dos/das estudantes, o projeto de extensão está proporcionando tal abertura.

## Considerações finais

As respostas dos/das estudantes, que fizeram emergir as categorias presentes neste texto, dão conta de que eles percebem a relevância de um projeto de extensão que trata das questões de gêneros e sexualidades, em especial da população LGBTQIA+, que ainda enfrenta muita violência e resistência, aspectos que estão presentes nos diversos ambientes educacionais. Tal percepção envolve impactos em si, na ampliação de seu conhecimentos e horizontes, nas relações com as demais pessoas e com a comunidade.

Aspectos como inclusão, acolhimento à diversidade, segurança no ambiente educacional, interação com instituições da comunidade, expressos pelos/as bolsistas, evidenciam que os objetivos traçados para o projeto estão sendo alcançados e que, alinhados à diretrizes propostas para as ações de extensão nas universidades brasileiras – incluindo os Institutos Federais, permitem o esperar de novos e mais inclusivos ambientes educacionais e sociais.

No entanto, os impactos percebidos são mais evidentes no âmbito pessoal e interno ao *campus* do que na comunidade, o que pode ser decorrente da atuação remota durante o período pandêmico, das demandas internas que surgiram e do pouco tempo de existência do projeto, apesar das diversas ações já empreendidas. Encontramos aqui uma possibilidade de direcionamento das ações de continuidade do projeto: a maior proximidade com a comunidade onde a instituição está inserida, buscando interagir mais com os coletivos e entidades sociais na busca para a formação e construção coletiva da cidadania na diferença.

Ademais, ao analisar as falas dos e das bolsistas que atuaram no projeto Origens, Histórias e Trajetórias LGBTQIA+ foi possível estabelecer relações com as ideias freirianas, em especial *o ato cognoscente* – quando se reconhecem como sujeitos na escola e na comunidade, *a disponibilidade para o diálogo* – na abertura para o mundo e para o outro, *a prática extensionista como educação e comunicação* – quando se comunicam e dialogam num processo de coparticipação, cons-

truindo conhecimento com a comunidade, prática que mostrou ter espaço para ser ampliado.

## Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004. 223 p.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19 n. 2 p. 548-559, maio-agosto/2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>. Acesso em: 07 set. 2023.
- BOUFLEUER, José Pedro. Cognoscente (Ato). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 87-88.
- BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. [recurso eletrônico] – Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2023. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf> Acesso em: 09 set. 2023.
- COLLING, Leandro. *Que os outros sejam o normal: tensões entre movimento LGBT e ativismo queer*. Salvador: EDUFBA, 2015.
- FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus, AM. Maio de 2012. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2021/03/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf> Acesso em: 10 set. 2023.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 7. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 58 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GOMES, Luís. Guerra cultural e privatização: o avanço conservador sobre a educação em meio à pandemia. *Sul21*. Porto Alegre, 12 fev. 2022. Educação. n. p. Disponível em: <https://sul21.com.br/noticias/educacao/2022/01/guerra-cultural-e-privatizacao-o-avanco-conservador-sobre-a-educacao-em-meio-a-pandemia/>. Acesso em: 23 set. 2023.
- GRACIANI, Maria Stela. Extensão. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 212-213.
- LUZ, Rudson Adriano Rossato da; CARBONARA, Vanderlei. Para além da identidade: um percurso sobre educação e sexualidade, a partir de Lévinas e Butler. In: SOARES, Eliana Maria do Sacramento; SOUZA, José Edimar de. (Org.) *Estudos e horizontes de pesquisa em educação*. v. 12. Caxias do Sul: Educus, 2021. p. 343-370. (Coleção Educatio).
- SEFFNER, Fernando. Em tempo de guerra todo buraco é uma trincheira. *Revista Estudos Feministas*, v. 30, n. 2, 2022. p. 1-12. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2022v30n286992>. Acesso em: 10 set. 2023.

STECANELA, Nilda. Coisificação. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 88-89.

# A lógica neoliberal, racismo e educação

Maria Zilda de O. Valim<sup>16</sup>

## Considerações iniciais

A história do pensamento se divide em quatro grandes períodos: antigo, medieval, moderno e contemporâneo. Interessa-nos para este ensaio o contexto da modernidade em diante, afinal, é nele em que o antropocentrismo, aliado à ideia de progresso, se inclinará para supervalorizar a razão humana. O objetivo do presente ensaio é discutir a relação do neoliberalismo, enquanto nova razão do mundo, com o racismo e a educação. Os pensamentos de Cida Bento na obra *Pacto da Branquitude*, as reflexões desenvolvidas por Dardot e Laval em *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*, bem como os desdobramentos históricos apresentados por Franco Cambi em *História da Pedagogia* foram fundamentais para esta escrita.

De acordo com Cambi, a modernidade se mostra como uma revolução com relação ao período que a antecede. “Uma revolução em muitos âmbitos: geográfico, econômico, político, social, ideológico, cultural e pedagógico” (1999, p. 196). Também conhecida por um de seus períodos denominado século das luzes, coloca a razão como centro de todo progresso e verdade. Acontece que, nesse contexto, temos um ideal de sujeito que pela consciência alcança a razão universal. Trata-se da busca pela verdade, a crença racional no absoluto. Como todo pensamento brota de um contexto, é preciso compreender, para além das teorias, o impacto que estas perspectivas têm no plano social.

Sabe-se que a história humana é permeada pela dominação. Historicamente, povos considerados civilizados autorizavam-se a avançar sobre outros povos, sob a justificativa de combate à barbárie. A este movimento chamarei de pretexto civilizatório: a busca de justificativas para a dominação do outro. Olhemos para a história do

<sup>16</sup> Mestranda em educação, UCS. Bolsista PROSUC/CAPES.

Brasil, a dominação inicial e o racismo presente nos dias de hoje se querem justificados, despercebidos. Reduzir o outro à inferioridade e a necessidade de normalização é uma característica clássica da dicotomia entre bárbaro e civilizado, se refletindo nos mais diversos setores, como a cultura, a educação e a religiosidade. Assim, o “outro” é tudo aquilo que difere do padrão da colonialidade.

Penso em Max Horkheimer e Theodor Adorno que, em sua *Dialética do Esclarecimento* publicada em 1947, procuravam compreender por que a humanidade, “em vez de dar início a condições verdadeiramente humanas, mergulha numa nova forma de barbárie”. Para nossos autores, não é apenas a História, como história da luta de classes, que é marcada com o ferro em brasa da barbárie; é a própria razão que revela sua natureza bárbara desde a aurora da humanidade. A razão é posta como totalitária porque, em sua necessidade ávida de universalidade, ela só conhece a unidade, o que equivale a levar à destruição de todas as singularidades (Mattéi, 2002, p. 11).

É preciso perceber, portanto, que ao elencar um ideal de ser humano, automaticamente, há anulação de todo aquele que difere deste ideal. Nesse sentido, é na própria modernidade, século das luzes, da liberdade, da racionalidade, que surgem as pseudocientíficas teorias raciais. O conceito de raça nasce para hierarquizar, distinguir, classificar pessoas. O contexto das luzes, não podemos esquecer, foi também o contexto da ascensão da escravização pelo mundo. Nesse sentido, Fanon escancara, bem como o faz a teoria crítica, que é do próprio interior da civilização que brota a barbárie:

Quando um antilhano bacharel em filosofia opta por não disputar uma vaga de docente, tendo em vista sua cor, digo que a filosofia nunca salvou ninguém. Quando outro insiste em me provar que os negros são tão inteligentes quanto os brancos, digo: tampouco a inteligência nunca salvou ninguém, e isso é verdade, pois, se é em nome da ineligiência e da filosofia que se proclama a igualdade dos homens, é também em nome delas que se decide pelo extermínio desses mesmos homens (Fanon, 2023 p. 43).

Nietzsche, filósofo alemão da segunda metade do século XIX, foi considerado por Habermas (2002) como ponto de inflexão, pois aponta que ao longo da história da filosofia a dimensão humana da sensibilidade foi posta de lado para que se pudesse supervalorizar a razão como única dimensão humana natural. Pode-se dizer que Nietzsche foi um dos pensadores que abriu caminhos para os novos ares da contemporaneidade, em despedida à modernidade e seus ideais de humano e progresso. Nesse sentido, na dimensão temporal



contemporânea, na qual estamos inseridos, nós temos um contexto de pensamento voltado à intersubjetividade. A questão central deixa de ser a razão e sua potencialidade de levar ao progresso, evidenciando a dimensão humana da pluralidade e do diálogo. A ideia de política enquanto espaço *entre* os indivíduos (Arendt, 2010) vai difundindo-se e abrindo novas possibilidades de reflexão.

Há, portanto, no período contemporâneo, o enfraquecimento da ideia de verdade absoluta, posto que há agora a consideração do outro e da diversidade de contextos e culturas. Ainda assim, é neste período que veremos brotar o neoliberalismo, uma nova razão de mundo, que ainda que esteja inserida no período contemporâneo, se funda sob bases modernas e vem novamente a traçar um ideal de sujeito: o *homo economicus*<sup>17</sup>.

## O neoliberalismo e o *homo economicus*

O neoliberalismo, surgido no século XX, não é simplesmente uma continuidade do liberalismo. Seria demasiado simplista inferir que o neoliberalismo é mera consequência, pois mais do que isso, trata-se da construção e implementação de uma “nova razão do mundo”, de uma lógica que se estende a todos os setores da sociedade, incluindo o próprio Estado, que pela internalização da lógica neoliberal, a reproduz em suas instituições públicas. Afirmo que o neoliberalismo se funda sob bases modernas pois resgata um ideal de sujeito, como se a pluralidade e os diversos contextos sociais não interferissem na forma de ser, conduzir-se e ver o mundo:

A exigência de “competitividade” tornou-se o princípio político geral que comanda as reformas em todos os domínios, mesmo os mais distantes dos enfrentamentos comerciais no mercado mundial. Ela é a expressão mais clara de que estamos lidando não com uma “mercantilização sorrateira”, mas com uma expansão da racionalidade de mercado a toda a existência por meio da generalização da forma-empresa (Dardot; Laval, 2016, p. 27).

Dessa forma, percebe-se que o neoliberalismo não é apenas uma doutrina econômica, mas uma forma de governo dos homens, constituindo-se a partir de uma teia de relações humanas e mer-

<sup>17</sup> *Homo economicus* é um conceito que abarca um conjunto de perspectivas sobre os seres humanos, crendo que supostamente tomariam suas decisões com base na razão, sempre visando a expansão do lucro e ao melhor custo-benefício. O conceito caracteriza o sujeito como empresa de si mesmo. Trata-se de uma utopia.

cadológicas, de caráter complexo. Em uma sociedade da diferença, como é a contemporânea, os ideais neoliberais se estenderão aos mundos de contextos que constituem um todo plural, produzindo subjetividade e inculcando modos de pensar.

Assim, no sentido da produção de subjetividade e disseminação de ideologias, o neoliberalismo é também formativo. Ou seja, impacta no desenvolvimento dos sujeitos e suas respectivas formas de ser/estar no mundo. O *homo economicus*, nesse caso, se dá como uma idealização do ser humano e da sociedade, constituindo um ser a-histórico e dissociado da realidade em que vive, estando atrelado às ideias de lucro e meritocracia. Para uma sociedade neoliberal, calcada na lógica capitalista de mercado, os sujeitos são entendidos como empresas, em que o esforço individual supostamente ditaria o “sucesso”, o qual, neste contexto, se reflete em acumulação de capital. O sucesso humano enquanto felicidade, realizações pessoais, boas relações familiares e afetivas, assim como o bem-estar físico e mental, são anulados em nome do lucro.

O intenso fomento à acumulação de capital, ao sucesso financeiro e a redução dos indivíduos ao trabalho e à lucratividade em todas as esferas da vida, faz com que essas sociedades sejam regidas pela competição e individualidade, menosprezando a dimensão humana da sensibilidade e da intersubjetividade. Dado o enfraquecimento das relações e a instrumentalização do tempo e dos espaços intersubjetivos, temos que

A concorrência como norma social de vida foi o vetor do aumento das desigualdades. Em toda parte, ela justificou, em nome da competitividade, a transferência das riquezas em favor do capital, a redução dos auxílios aos mais pobres e a degradação dos serviços públicos. [...] O modelo social do “empreendedor de si”, posto em situação de concorrência, é um fator fundamental de diferenciações sociais. Uma sociedade neoliberal exclui a divisão entre classes pelo fato de que cada é um capital e deve funcionar como tal. Todos os componentes da democracia liberal eram progressivamente consumidos pela *grande conversão* à língua da economia (Laval, 2020, p. 144).

Dessa forma, discursos como o da meritocracia emergem com naturalidade no seio social, e há uma intencionalidade evidente nessas formas de pensar e discursar: a transferência de uma culpa histórica e estatal aos indivíduos socialmente marginalizados. Não podemos nos esquecer, o Brasil foi o último país da América Latina

abolir a escravização de pessoas, e não o fez de bom grado. Pressões externas e rebeliões internas tiveram um papel fundamental nesse contexto. Olhando para o hoje, vemos o reflexo do passado, mas não só. As desigualdades e discriminações na sociedade brasileira contemporânea se perpetuam também a partir do agora. O racismo, em específico, se mantém porque se quer despercebido, estrutural e estruturante. Assim, a lógica neoliberal além de negar o presente, os contextos, as diferenças, as peculiaridades humanas, nega também o passado, se firmando num ideal de sujeito a-histórico.

## O racismo

O racismo é caracterizado como discriminação com base na raça, porém, não se trata de algo tão simples e evidente. Ao falar em racismo, estamos falando acerca de um fenômeno complexo, que tem caráter formativo. Ou seja, em uma sociedade estruturalmente e institucionalmente racista, o racismo se dá como elemento participante da formação dos indivíduos, explícita ou implicitamente. O termo educação remete muito frequentemente às instituições de ensino, mas é preciso perceber que a educação, enquanto processo formativo, de ensino-aprendizagem com o outro e com o meio, se dá nos mais diversos contextos sociais.

Muito se fala em meritocracia como crença, mas é mais do que isso, trata-se de um discurso racista velado, para silenciar sobre a branquitude e sua supremacia nos espaços de poder. Sabe-se que o discurso meritocrático se vincula à lógica neoliberal na medida em que tem caráter individualista e nega as realidades, mas vincula-se também ao racismo porque os dados nos apontam os lugares sociais de pessoas brancas e pretas. Assim, ao constatar que o subemprego, as prisões e os espaços marginalizados são ocupados em maioria por pessoas negras e, ao contrário, os espaços de privilégio ocupado por pessoas brancas, temos que a meritocracia não é somente uma crença, mas um discurso para silenciar a desigualdade social e para fortalecer a manutenção dos privilégios historicamente transferidos a determinado grupo. Cida Bento define bem o conceito:

O conceito comum de meritocracia é o de um conjunto de habilidades intrínsecas a uma pessoa que despende esforço individual e não estabelece nenhuma relação dessas “habilidades” com a história social do grupo a que ela pertence e com o contexto no qual está

inserida. Ou seja, a meritocracia defende que cada pessoa é a única responsável por seu lugar na sociedade, seu desempenho escolar e profissional etc. Parte de uma ideia falsa para chegar a uma conclusão igualmente falsa (2022, p. 21).

Dessa forma, o discurso meritocrático não só busca negar o passado, mas também fechar os olhos ao presente. Para pessoas brancas, talvez o racismo não seja tão óbvio, assim como para os homens o machismo possa passar despercebido. Isso se dá porque uma opressão que não atinge diretamente o indivíduo, é tida para ele como inexistente. Mas não é só isso, porque a opressão que não o atinge, também o privilegia, em certo sentido. No caso do racismo brasileiro contemporâneo, nós temos diversas formas de manifestação. Há uma confusão comum, em que se acredita que o racismo é mero ato de xingamento e sempre evidente. Essa perspectiva equivocada reproduz violências, afinal, nega o racismo cotidiano e suas micro expressões, as quais são essenciais para que a discriminação racial explícita possa a vir acontecer. No contexto do capitalismo e da lógica neoliberal, temos que

Uma sociedade que se alimenta do lucro e do preconceito de raça vendido como liberalismo meritocrático, na verdade, está impondo o “capitalismo racial [...]”. O capitalismo racial elucidado como o capitalismo funciona por meio de uma lógica de exploração do trabalho assalariado, ao mesmo tempo que se baseia em lógicas de raça, etnia e de gênero para expropriação, que vão desde a tomada de terras indígenas e quilombolas até o que chamamos de trabalho escravo (Bento, 2022, p. 41).

Assim, o discurso meritocrático é apenas mais uma das ferramentas utilizadas para civilizar o racismo, para fortalecê-lo de forma despercebida, de forma aparentemente acidental. O “não falar sobre”, neste caso, se dá como elemento fortalecedor da estrutura e estabilizador de lugares sociais, pois a posição do negro no presente não se dá só pelo passado histórico, é preciso perceber a permanência destes lugares através do próprio presente e das relações que se estabelecem neste contexto:

A elaboração do passado não significa elaborá-lo a sério, rompendo seu encanto por meio de uma consciência clara. Mas o que se pretende, ao contrário, é encerrar a questão do passado, se possível inclusive riscando-o da memória. O gesto de tudo esquecer e perdoar, privativo de quem sofreu a injustiça, acaba advindo dos partidários daqueles que praticaram a injustiça. Certa feita, num debate científico, escrevi que em casa de carrasco não se deve lembrar a força

para não provocar ressentimento. Porém a tendência de relacionar a recusa da culpa, seja ela inconsciente ou nem tão inconsciente assim, de maneira tão absurda com a ideia da elaboração do passado, é motivo suficiente para provocar considerações relativas a um plano que ainda hoje provoca tanto horror que vacilamos até em nomeá-lo. O desejo de libertar-se do passado justifica-se: não é possível viver à sua sombra e o terror não tem fim quando culpa e violência precisam ser pagas com culpa e violência; e não se justifica porque o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo (Adorno, 2023, p. 31).

Dessa forma, nota-se que a sociedade brasileira foi sendo arrastada e determinada por um passado cada vez mais silenciado e não elaborado, fazendo com que o presente tenha sua parcela participativa neste fenômeno. Quando discute-se a questão das cotas raciais, por exemplo, o neoliberalismo enquanto forma de ver o mundo, negará a legitimidade dessas ações afirmativas. Afinal, a suposta crença no mérito vem a anular todos os fatores externos, sociais e históricos que conduzem os indivíduos no seio social. Nesse sentido, o sentimento de ameaça também emerge, pois com essas políticas há também a pretensão de modificar estruturas e lugares predestinados, fazendo com que aqueles que sempre estiveram em situação de privilégio, independente de mérito, tenham dividi-los com aqueles que são tidos como não merecedores.

## A educação

Na educação formal, o discurso meritocrático se impõe a partir de pequenas práticas e sutilezas: exames que hierarquizam e avaliam saberes culturalmente valorizados pelos grupos dominantes, classes individualizadas, em que o rosto do outro se põe distante, olhos à nuca do colega e cada um por si. Dessa forma, cada qual traça seu caminho, cada qual busca seu próprio sucesso. A educação neoliberal é aquela que instrumentaliza os saberes para o lucro, que silencia sobre a pluralidade, sobre a ética. Nesse sentido, para Cambi (1999), as mentalidades educativas e os valores pedagógicos caracterizam-se como produtos históricos e reflexo do meio. Aprendemos que as coisas possuem seu valor baseado naquilo que são capazes de produzir, mas nem tudo precisa de utilidade imediata. É esta razão instrumental que caracteriza a lógica neoliberal, pois tudo deve servir de instrumento para algum fim, tudo deve atender à forma-empresa.

Ainda que algumas instituições pareçam livres dessa lógica, o caráter insidioso do neoliberalismo garante que as subjetividades produzidas no contexto capitalístico se encarreguem, de forma até mesmo inconsciente, dessa competição construída e da instrumentalização do outro, da natureza, dos saberes. Trata-se de uma estratégia de massificação, de predestinação e de manutenção de lugares sociais a partir da produção da subjetividade.

A produção da subjetividade visa alterar justamente a percepção do indivíduo sobre si e sobre o mundo. Ora, a marginalização, a pobreza, a dificuldade de mobilidade social deixam de ser um problema do Estado e passam a ser transferida aos indivíduos. A culpa passa a ser um fardo, pois agora, nesse contexto de capitalismo selvagem, de educação instrumentalizadora, basta querer para ser. Assim, a escola enquanto instituição formadora e normalizadora, tem um papel fundamental para o fortalecimento de certos tipos de pensar. No Brasil, por exemplo, a ideia do mérito está fortemente arraigada e disseminada.

Mas ao falar em educação, não me refiro somente aos ambientes formais de ensino. Na mundanidade, nas relações intersubjetivas e diante do rosto do outro, há valores que escapam à utilidade e à instrumentalização. Assim, o indivíduo que se desenvolve sob essa lógica, tem suas relações prejudicadas, não consegue olhar para o outro sem instrumentalizá-lo. Nesse sentido, as próprias relações humanas vão enfraquecendo. Quando atentamos para a educação enquanto processo formativo mais amplo, temos como reflexo uma sociedade individualista, imediatista, frustrada e consumista. A natureza é desrespeitada, as relações tornam-se frias e oportunistas, os indivíduos competem entre si. A sociedade como um todo se deteriora. É preciso perceber que para além de uma razão instrumental, há a razão crítica, a qual deve ser cultivada. Seu caráter emancipador direciona-se ao fomento à consciência crítica e à autonomia do pensar e ser. Em uma sociedade plural, estes elementos são fundamentais, afinal, nós não somos todos iguais. Agimos, pensamos, vivemos e falamos de lugares diferentes. Portanto, as normas econômicas de mercado não servem para orientar nossas condutas e pensamentos, definindo quem é digno ou não de ocupar determinados espaços.

## Considerações finais

Ao longo deste ensaio foram abordadas algumas características do neoliberalismo, enquanto nova razão de mundo, e suas respectivas implicações no âmbito social da educação e do racismo. Assim, foi possível perceber que a lógica neoliberal não é apenas uma teoria econômica e não se restringe ao campo das ideias, estendendo seus tentáculos para as diversas dimensões da vida, interferindo em instituições, produzindo subjetividades e conduzindo condutas. Trata-se de um poder e ação exercidos à distância.

O neoliberalismo, portanto, é reprodutor das desigualdades sociais e do racismo, na medida em que coloca como ideal um sujeito sem passado e sem contexto, voltado à produtividade em todas as áreas da vida. Assim, com o discurso meritocrático, há a tentativa de invisibilizar heranças históricas e discriminações estruturais. Há o silenciamento sobre uma estrutura que desprivilegia alguns e privilegia outros. Além disso, o neoliberalismo se liga tanto à educação formal, na medida em que a lógica da competitividade, do lucro e da individualidade é internalizada pelo estado e refletida nas dimensões públicas com o objetivo de manter os indivíduos em certos lugares, destinados a determinadas condições de trabalho, quanto liga-se à educação informal, na medida em que a própria sociedade se articula em torno de ideias e formas de conduzir-se, fortalecendo as perspectivas de sujeito-empresa e a deterioração das relações intersubjetivas, pelo viés da competitividade e da instrumentalização do outro. Por fim, é preciso dizer que a educação deve ser crítica. As escolas, com base nos alertas de Foucault (2014), não deveriam ser espaços de docilização e massificação dos corpos, mas espaços de livre alteridade e diferença: de olhar, pensar e estar com o outro, não para competir, mas para que crescamos juntos.

## Referências

- ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. 11.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BENTO, Cida. *Pacto da Branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A Nova Razão do Mundo*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. 4. ed. São Paulo: Ubu Editora, 2023.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- GUATTARI, Félix. *As Três Ecologias*. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- HABERMAS, Jurgen. *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- LAVAL, Christian. *Foucault, Bourdieu, e a questão neoliberal*. São Paulo: Elefante, 2020.
- MATTÉI, Jean-François. *A barbárie interior: ensaios sobre o i-mundo moderno*. São Paulo: editora UNESP, 2002.



# Quando a vida transcende a morte: Construções de imagens e referenciais de gênero em breves reflexões sobre a obra Antígona de Sófocles

Natália Eilert Barella<sup>118</sup>  
Eliana Rela<sup>119</sup>

## Introdução

Descobrir Antígona foi um reencontro milenar que movimentou conceitos e provocou reflexões importantes. Pode-se afirmar que é uma obra que ultrapassou gerações e que mantém viva sua essência, conversando com diferentes tempos e sociedades.

Antígona já de cara causa um impacto pela sua postura consciente de ir contra a ordem vigente e assumir a sua convicção mesmo que isso lhe causasse a sua morte. Pessoalmente sou uma pessoa que admira muito a coragem, e a primeira característica que salta dessa personagem refere-se a essa característica. Entretanto, são as outras camadas da história, que se desvelaram posteriormente frente aos debates em aula e a curiosidade que despertou para a pesquisa, que buscarei aprofundar nesse texto.

Os primeiros apontamentos trabalhados nas aulas do doutorado, sobre a função da tragédia na Grécia Antiga e esse encontro com o outro (e conosco mesmos) por meio da arte simulada, montaram um cenário para entender algumas das primeiras impressões que a obra evidenciaria. O conceito de *páthei máthos* e desse aprendizado que acontece na elaboração da dor e do sofrimento, ao fazer sentido, promove um retorno a situações pessoais e a uma nova elaboração das mesmas. Com certeza o sofrimento de Antígona associado ao

<sup>118</sup> Doutoranda da PPGEduc da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bolsista PROSUC/CAPES.

<sup>119</sup> Doutora Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e docente do PPGEduc da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

estado de ação que ela encontrou faz com que reflitamos sobre posicionamentos e principalmente sobre a expressão deles no mundo.

Também suscitam sensações as outras personagens principais: Ismênia e sua vulnerabilidade, Creonte e seu autoritarismo, Hêmon e sua covardia perante o pai, o Coro e sua reflexão coletiva. Uma frase em específico, desde a primeira leitura ficou ressoando na minha cabeça, quando Ismênia diz a Antígona:

[...] temos que lembrar, primeiro, que nascemos mulheres, não podemos competir com os homens; segundo, que somos todos dominados pelos que detêm a força e temos que obedecer a eles, não apenas nisso, mas em coisas bem mais humilhantes (Sófocles, 1996, n.p.).

Para mim não poderia faltar à percepção de que Antígona não era apenas alguém que escolhia um posicionamento que ia contra uma ordem instituída, embora também o fosse, mas era primeiramente uma mulher que se rebelava contra a ordem de um homem. A partir disso, comecei minha investigação na internet, em busca de livros e artigos que analisassem Antígona a partir desse viés.

## Mergulhos

Meu primeiro achado foi algo muito precioso. Uma palestra disponível de forma online<sup>120</sup> com o título: “Antígona – o feminino como crime político”, realizada pela acadêmica da Academia Brasileira de Letras, Rosiska Darcy de Oliveira no encerramento do ciclo “Obras-primas da literatura universal”. Nessa palestra, a escritora explana sobre o impacto que a obra teve em sua infância, tendo sido Antígona a primeira princesa que ela conheceu que ao invés de casar e servir ao que se esperava das mulheres (o “felizes para sempre” confinadas ao ambiente privado) ousou subverter a ordem e enfrentar o poder masculino. Uma princesa que nas palavras da escritora “sacudiu imaginários”. Durante a explanação da escritora (encantadora e contundente, quase em forma de poesia), Antígona foi aparecendo em novos papéis, personificando simbolismos.

Em sua fala, Rosiska cita a atemporalidade de Antígona (uma obra de 25 séculos), e também a potência de suas releituras contemporâneas, citando a obra do dramaturgo Jean Anouilh, realizada

<sup>120</sup> <https://www.academia.org.br/videos/ciclo-de-conferencias/antigona-o-feminino-como-crime-politico>.

na Paris dos anos 50, em que Antígona adota um posicionamento menos voltado aos deuses ou a qualquer atitude religiosa e se ancora na força das convicções da personagem, que ao se manter fiel a si mesma se transforma assim de princesa a rainha. “Pobre Creonte! Com minhas unhas quebradas e cheias de terra e as manchas roxas que teus guardas me fizeram nos braços, com meu medo que me dá frio na barriga, eu é que estou reinando aqui” (Anouilh, 2009, p. 82).

Ainda na obra de Anouilh outro diálogo me chama a atenção, que é quando Antígona reforça a sua presença incondicional de mulher, ao responder as tentativas de sua irmã Ismênia de dissuadi-la de sua missão de enterrar o corpo do irmão:

Ismênia arremessa-se contra ela: Antígona! Eu lhe suplico! Faz bem aos homens acreditar em ideais e morrer por eles, Você é uma menina ainda. Antígona com os dentes cerrados: Uma menina, sim. Já chorei o bastante por ser uma menina (Anouilh, 2009, p. 44).

O que demonstra a Antígona de Anouilh é uma faceta do feminino que escolhe assumir sua essência interior respondendo a um chamado interno pela subversão da ordem instituída. Já na obra de Sófocles, embora exista essa mesma subversão, percebe-se também a importância da relação com o imaterial, com outra percepção de mundo.

Uma grande referência contemporânea nos estudos de gênero, Judith Butler escreveu uma obra intitulada: *O clamor de Antígona* (2014), em que analisa a obra de Sófocles a partir de um viés que envolve gênero e relações de poder, e onde Antígona representa a luta da mulher contra o estado. A autora tece diálogos com teóricos como Lacan e Hegel e demonstra a importância da obra na luta feminista e a relevância do posicionamento da personagem para algumas análises sobre as estruturas sociais. Segundo Butler:

Não é o tabu do incesto o que interrompe o amor que os membros da família sentem um pelo outro, mas sim a ação do estado, envolvido com a guerra. A tentativa de perverter, através do feminino, a universalidade que o Estado representa é, portanto, esmagada por um movimento contrário do Estado, movimento este que não apenas interfere na felicidade da família como também convoca a família ao exercício de sua própria militarização. O Estado recebe da família seu exército e a família encontra sua dissolução no Estado (Butler, 2014, p. 61).

No tocante ao seu lugar de mulher, ao comparar-se, por exemplo, a sua irmã, outra personagem feminina, podemos perceber que Antígona mantém-se fiel a seus próprios valores, que podem também ser associados à representação imagética do feminino profundo. Ao defender o ritual aos mortos, Antígona está defendendo o grande mistério, as profundezas, o escuro. O que, segundo Gilbert Durand no livro *As estruturas sociais do Imaginário* (2002) corresponde ao regime noturno de imagens. Nessa categorização, criada pelo antropólogo, existiriam três regimes de imagens: O diurno, representado pelo poder paternal, pela racionalidade e por imagens de ascensão (falo); e os noturnos, que muito resumidamente fariam referência aos ciclos da natureza, ao materno e ao feminino, à descida e à profundidade.

Seguindo na perspectiva do imaginário, o feminino representado por Antígona gera uma tensão com o masculino representado por Creonte. E também aparecem outras tensões evidenciadas pela obra, como descreve o professor, pesquisador e escritor George Steiner em seu livro *Antígonas* (2008). Para ele, a obra de Sófocles demonstra os cinco grandes conflitos universais: “o confronto entre os homens e as mulheres; entre os velhos e os jovens; entre a sociedade e o indivíduo; entre os vivos e os mortos; entre os homens e (os) Deus(es)” (Steiner, 2008, p. 257).

Essa observação deflagra outras situações interessantes a serem analisadas, como o fato que além de mulher Antígona representa o novo, em contraposição ao velho representado por Creonte. Ainda no campo do feminino, ela representa o privado em contraposição ao público, a emoção em contraposição à razão, o abstrato em relação ao concreto. Ismênia e Hêmon também representam o feminino e o masculino, mas muito mais diluídos nas feminilidades e masculinidades que lhes são incorporadas pelos fatores externos, e acabam representando assim, mais fortemente, as fraquezas do gênero do que as virtudes.

Outra temática associada ao feminino que é bem representada em Antígona é a da morte, que possibilita o acesso à outra vida, a uma vida verdadeira. No livro *La tumba de Antígona y otros textos sobre el personaje trágico* (2012) a filósofa Maria Zambrano descreve a importância da transcendência da morte em uma reflexão da personagem: “[...] no me puedo morir hasta que no se me dé la razón de

esta sangre y se vaya la historia, dejando vivir a la vida. Sólo viviendo se puede morir” (Zambrano, 2012, p. 186).

Ao criar sentido a sua decisão, e assim sendo, à sua morte, Antígona encontra um caminho, um propósito e um sentido para sua vida. Ela tem consciência que é o que lhe cabe fazer, ainda que tenha que pagar o preço pela sua escolha. E apesar dessa certeza, tem que enfrentar também seu medo, e as renúncias que ela evocará. Nesse ponto, Antígona se entrega à experiência, que segundo Gadamer em sua obra *Verdade e Método* (2015): “Experiência é, portanto, experiência da finitude humana. É experimentado, no autêntico sentido da palavra, aquele que tem consciência dessa limitação, aquele que sabe que não é o senhor do tempo nem do futuro” (Gadamer, 2015, p. 466-467). Antígona é assim capaz de experimentar a vida, uma vez que enfrenta o medo e a própria morte,

Para a experiência é imprescindível a presença da diferença, assim sendo, poder-se-ia afirmar que na obra, Antígona é tão importante para Creonte quanto vice-versa, e um precisa do outro para manifestar-se de forma plena. Não fosse a racionalidade e a implacabilidade de Creonte tão inflexíveis, Antígona não poderia cumprir seu papel de entregar-se de forma visceral e irreparável à sua sensibilidade diante dos mistérios e da ordem dos homens. Segundo Gadamer: “A relação entre o eu e o tu, não é imediata, mas reflexiva. Toda pretensão implica necessariamente uma pretensão oposta. Assim surge a possibilidade de que cada parte da relação salte reflexivamente sobre a outra” (Gadamer, 2015, p. 469).

Dentre as muitas releituras e encenações que essa obra teve, na literatura, no teatro e no cinema, uma que me chamou a atenção na construção desse texto foi a intitulada “Antígona na Amazônia contra a monstruosidade do homem”<sup>121</sup>, que estreou este ano, realizada pelo MTST<sup>122</sup> com o grupo de teatro NTGent. Essa encenação enfoca no extermínio da natureza e as nocivas formas de depredação humana (realizadas pelo homem), e traz a presença de trabalhadores no papel do coro, dando visibilidade a esse importante elemento da tragédia, uma vez que representa a arte não figurada, o corpo social. Segundo o diretor Milo Rau:

<sup>121</sup> <https://mst.org.br/2023/04/23/antigona-na-amazonia-contra-a-monstruosidade-do-homem/>.

<sup>122</sup> Movimento dos trabalhadores sem terra.

Pela primeira vez uma questão se tornou clara para mim, o nascimento do teatro antigo, com um personagem coletivo, com uma voz coletiva, que é o coro. Nós esquecemos na Europa a consciência do coro. Eu nunca tinha compreendido o coro no teatro Europeu. Nós estudamos como falar no ritmo, mas nós nos perguntávamos por quê? Eu só via indivíduos nesses coros. Aqui foi a primeira vez que eu compreendi que era lógico que o coro, o personagem coletivo seja o protagonista porque há um movimento coletivo, que se reúne, que se organiza em uma ideia, uma utopia política e econômica que se encontra na ideia do coro (Milo, 2023 *apud* Estevam, 2023, n.p.).<sup>123</sup>

Esse resgate da importância do coro, e o simbolismo de realizá-lo com pessoas comuns e não atores possibilita a realização de novos olhares e a conscientização do elemento coletivo em toda história individual. É através do coro que as grandes elaborações vão sendo realizadas ao longo da narrativa. É inclusive com o coro que a peça termina:

CORO – A vida é curta e um erro traz um erro. Desafiado o destino, depois tudo é destino. Só há felicidade com sabedoria, mas a sabedoria se aprende é no infortúnio. Ao fim da vida os orgulhosos tremem e aprendem também a humildade. Já tarde Creonte se oferece em holocausto. Tebas morre com ele. O inimigo avança (Sófocles, 1996, n.p.).

Tanto analisando as relações da obra em relação à construção imagética do feminino, quanto a analisando em relação a conflitos sociais e coletivos, *Antígona* é uma obra que aborda temas relevantes para a sociedade, sendo capaz de construir outros tantos referenciais de gênero, de ética, de decisões e de relações de poder. O que explica sua atemporalidade e releituras de tempos em tempos. Para mim foi um grande presente, pois conversa muito com minha curiosidade sobre o imaginário e as representações de gênero e sociais nele. Relacioná-la com o “bem viver” como fruição da vida, que acontece não apenas em situações que sejam como esperamos, relembra a presença da consciência do que escolhemos (e do que não podemos escolher).

## Considerações finais

Ainda que me seja impossível compreender, com toda a profundidade que a obra suscita, como bem descreve Steiner:

<sup>123</sup> <https://mst.org.br/2023/04/23/antigona-na-amazonia-contra-a-mosntruosidade-do-homem/>.

“Compreender’ um texto em grego clássico, ‘compreender’ em qualquer língua um texto tão denso, formal e conceptualmente falando, como a Antígona de Sófocles – é oscilar entre os polos do imediato e do inacessível” (Steiner, 2008, p. 225), arrisco afirmar que percebo nela a possibilidade de acessar a experiência hermenêutica.

Esse conceito de Gadamer é relacionado à tradição, e nas palavras dele “a tradição não é simplesmente um acontecer que aprendemos a conhecer e dominar pela experiência, mas é linguagem, isto é, fala por si mesma, como um tu” (Gadamer, 2015, p. 467). Dessa forma, e com base em parte do impacto e construção que a obra teve em algumas recepções ao longo desses 2500 anos, faz-se possível afirmar que seu corpo de símbolos segue criando novos significados e auxiliando no aprofundamento do conhecimento humano, bem como, nos referenciais de construção do feminino no mundo.

Por meio da presença revolucionária e ao mesmo tempo aquiescente de Antígona, aprendemos que para “viver bem” precisamos compreender as motivações de nossas decisões, bem como, do que não nos cabe decidir. Ao mesmo tempo em que, nos relembra da presença do mundo externo, e das outras pessoas, que possuem por si mesmos outros significados. Antígona nos leva a compreensão de que viver de verdade é caminhar em direção à morte, convivendo no caminho com medos, objetivos, conflitos e (in)certezas, e ainda assim tornando possível manter acessa a chama de ser fiel primeiramente ao único mundo completo a que temos acesso: Nós mesmas(os).

## Referências

ANOUILH, Jean. *Antígona*. Trad. Sidney Barbosa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

BUTLER, Judith. *O clamor de Antígona*. Trad. André Cechinel. Florianópolis: UFSC, 2014. 128p.

ESTEVAM, Douglas. Antígona na Amazônia contra a monstrosidade do homem. *MST.org*. 23 abr. 2023. Disponível em: <https://mst.org.br/2023/04/23/antigona-na-amazonia-contra-a-mosntruosidade-do-homem/>.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método*. 6. ed. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. Antígona – O feminino como crime político. In: Ciclo de Conferências “Obras-primas da literatura universal”.

*Conferência online [...]*. Academia Brasileira de Letras. 27 out. 2015.  
Disponível em: <https://www.academia.org.br/videos/ciclo-de-conferencias/antigona-o-feminino-como-crime-politico>.

SÓFOCLES. *Antígona*. Trad. Millôr Fernandes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

STEINER, George. *Antígonas*. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2008.

ZAMBRANO, M. *La tumba de Antígona y otros textos sobre el personaje trágico*. Edición de Virginia Trueba Mira, Madrid: Cátedra, 2012.



# Da leitura do mundo à leitura da palavra

Querubina Aurélio Bezerra<sup>124</sup>

## Introdução

Introduzo este texto escrevendo o quão desafiador parecia pensar em um trabalho que se vinculasse à temática do evento: *Um olhar latino-americano sobre a filosofia da educação na contemporaneidade*. Talvez meu receio viesse do fato de que estou vinculada à linha de pesquisa *Processos educacionais, linguagem, tecnologia e inclusão* no Programa de Pós-graduação da Universidade de Caxias do Sul e por ter em minhas leituras me debruçado nos estudos de teóricos que não são latino-americanos.

Teria eu condições de me aventurar a uma viagem com o propósito de discutir esse olhar latino-americano, partindo de um ponto de vista filosófico e tendo como alicerce algum teórico latino-americano? Respondo a essa pergunta com este texto, que tem como objetivo fazer uma aproximação entre as questões relacionadas ao processo de alfabetização a partir da obra *A importância do ato de ler*, de Freire (1989), com as questões da alfabetização de estudantes público da educação especial.

E arrisco fazer um movimento subversivo diante das estruturas acadêmicas e apresentar uma escrita de um artigo que se inicia com uma crônica, que é para mim a estrutura literária que me permite fazer uma leitura de mundo mais detalhada.

## Apreendendo o mundo: crônica de uma caminhante

Aos quinze anos, enfim com estímulos terapêuticos necessários para auxiliar no desenvolvimento da fala e com auxílio no processo de alfabetização, minha filha aprendeu a ler e a escrever.

<sup>124</sup> Mestra em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Instituto Federal do Rio Grande do Sul.

No entanto, trago aqui o relato da experiência de alguém que teve como principal espaço de aprendizagem não a sala de aula, nem mesmo as salas de atendimento terapêutico, mas a cidade.

Caminhantes pelas cidades onde residimos nos últimos anos<sup>125</sup>, um percurso diário de aproximadamente 8km, com todas as ruas e suas ladeiras, com as praças e os parques, com os comércios e os espaços de serviços, a observação foi a fonte para a primeira leitura que aquela menina precisava fazer do mundo.

E dessa observação constante, veio a ampliação do vocabulário que era antes muito limitado por ela desconhecer como eram nomeadas muitas das imagens que seus olhos captavam na rua.

Muitas letras se misturavam ao longo do caminho, entre panfletos e vitrines que indicam qual o preço ou entre placas que informam endereços. Além das letras, há os números, também antes não bem conhecidos e agora muito bem lidos ao longo do caminho.

E por palavras ou textos ditando as regras para cidadãos ou peregrinos, a leitura do que pode e do que não pode, da convivência social, também passa a ser conhecida.

A que antes caminhava pelas ruas de cabeça baixa, só olhando qual o próximo passo ia dar, agora ergue a cabeça, observa árvores, pássaros, semáforos, praças, porque a cidade é viva, e há muita coisa para observar.

E a caminhada dá espaço para a conversa e para fortalecer o vínculo e para algumas dúvidas tirar.

– É uma amoreira! É uma goiabeira! É uma uveira?

A mãe se alegra pela lógica criada na formação da palavra, mas precisa explicar que para essa planta deram nome diferente. E mesmo tendo que repetir muitas vezes, a palavra videira passa a ter sentido e passa a fazer parte daquele vocabulário.

– Olha, mãe, está escrito táxi!

– Muito bem, você conseguiu ler, mesmo faltando a letra x! E não é que a menina já lê a palavra faltando letra.

---

<sup>125</sup> Após a adoção, durante o primeiro ano moramos na cidade de Bento Gonçalves-RS e posteriormente mudamos para Caxias do Sul-RS, na Serra Gaúcha.

Porém vem a dúvida, será que é a leitura fluindo ou apenas a noção por ter um táxi parado ao lado e ela ainda lê, como uma forma de adivinhação?

Mas logo vem a prova de que o mundo agora é apreendido e a palavra aprendida. Em frente a uma loja, ao ver em um eletrodoméstico o botão com a palavra desligar, imediatamente ela diz:

– Olha, mãe, é só tirar esse pedaço até o s e fica ligar.

As letras que antes só se misturavam, agora fazem sentido. Porque o mundo que antes ela não conhecia, foi realmente apreendido.

São assim nossos dias, a caminhada, pelas ruas, parques e praças da cidade, ganha a cada dia novos sentidos, porque agora, quem antes não compreendia a si mesma, percebe que na cidade há pessoas, as mais diversas, em idade, em gênero, em raça e em condição socioeconômica. E se é possível perceber que externamente nem todas as pessoas são iguais, quem dirá quando começa a atentar para o jeito de ser e das condições motoras, sensoriais e intelectuais.

Tudo isso é uma forma de ler o mundo e a sociedade que a forma, e poder a própria vida ressignificar.

## **Mundo – Palavra – Mundo**

Perdi as contas do número de vezes em que a mensagem “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, de Freire (1989, p. 9), veio à tona em meus pensamentos nos últimos quatro anos, mesmo não sendo ele o teórico sobre o qual dedico minhas leituras.

Enquanto pesquisadora, dedico-me aos estudos sobre a inclusão de pessoas com deficiência e o repertório teórico nessa linha tem se voltado aos estudos desenvolvidos por outros autores.

Porém enquanto cearense que sou, parece-me mais acessível compreender palavras vindas de quem teve experiências de uma cultura similar, em que é possível reconhecer, pelas palavras, o Nordeste do Brasil.

E antes que viesse a mim algumas ideias propostas por autores que tanto leio, e dos quais tento aproximar a teoria em minha prática cotidiana, essas palavras de Freire me acompanham em

pensamentos e no quadro que tenho aqui ao lado direito de minha escrivadinha.

Mas, afinal, o que essa mensagem teria a ver com a temática da educação inclusiva, sobre a qual me debruço em minhas pesquisas?

Para começo de conversa, é importante lembrar que Freire dedicou-se à alfabetização de adultos e via nesse processo, para além do ato de ensinar a (de)codificação da palavra para fins de leitura e de escrita, um ato político e de libertação de um sistema opressor.

Então, mesmo que no tempo histórico da atuação laboral de Paulo Freire enquanto educador, no Brasil ou em países onde viveu exilado, não houvesse a política de inclusão para o público da educação especial como hoje a legislação brasileira prevê, ele foi um educador que trabalhou em uma perspectiva de incluir pessoas adultas que não tiveram acesso ao processo de alfabetização na infância.

Dessa forma, Freire realizou em seu ato educativo, e como ele mesmo ressalta, o ato político, o processo de inclusão por meio da alfabetização de adultos que, diferentemente da experiência por ele vivida, não tiveram a oportunidade de ter o auxílio dos pais para que a leitura de seu mundo particular, fosse transformada em uma leitura de palavras.

A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi meu quadro-negro; gravetos, o meu giz (Freire, 1989, p. 11).

E é nesse ponto que as palavras de Freire me soam tão significativas, porque ainda é possível se deparar com ações no contexto escolar em que o estudante é visto como alguém que chega vazio de conhecimentos, e ainda se desconsidera a leitura de mundo que cada sujeito carrega. Observando-se, assim, que ainda há uma ação autoritária no fazer laboral de profissionais que negam o saber trazido pelas experiências dos próprios educandos.

## **Por um respeito a outras formas de ler o mundo**

Uma adolescente com deficiência intelectual, não alfabetizada, com dificuldades no desenvolvimento da fala e sem frequência efe-

tiva na escola, porém matriculada em uma turma de oitavo ano de ensino fundamental. O que você faria se alguém entregasse essa menina em suas mãos e dissesse: ela nunca vai aprender a ler! Aceitaria esse veredito? Ou tentaria fazer algo diferente do que (não) foi feito antes?<sup>126</sup>

Quando Freire (1989, p. 9) nos provoca com a afirmação de que “o ato de ler [...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas [...] se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” e a observar o movimento contínuo que existe “do mundo à palavra e da palavra ao mundo” (p. 13) ele nos alerta que não é possível observar os estudantes como isentos de conhecimentos que advém de suas experiências. Além disso, Freire ainda destaca o processo de alfabetização enquanto um ato de criação que se transpõe da expressão oral à expressão escrita.

No entanto, estudos realizados em universidades brasileiras (Aguiar, 2015; Mello, 2019; Rocha, 2018) ainda apresentam críticas quanto as questões diagnósticas que se colocam diante do contexto escolar e que, muitas vezes, são os fatores de o foco diante dos estudantes ser pontuado diante do déficit, da fragilidade, do que não é possível, ao invés de trabalhar com as potencialidades dos estudantes.

Mesmo para os estudantes público da educação especial, que muitas vezes tem suas experiências diferenciadas das pessoas com comportamentos típicos devido as suas condições físicas, sensoriais e/ou cognitivas, eles também têm as suas leituras de mundo. De alguma forma o mundo é acessado por essas pessoas e essas experiências e conhecimentos precisam ser validadas em meio ao contexto escolar. Senão restará frustração para quem quer lecionar uma memorização mecânica dos conteúdos curriculares no contexto escolar.

Freire (1989) já sinalizava o quanto essa insistência na quantidade de memorização exigida dos alunos não os permitiam uma aprendizagem efetiva, tanto que fez um movimento diferente em seu fazer profissional ao propor formas em que os estudantes não

---

<sup>126</sup> Talvez esse seja o conflito que muitos educadores vivenciam quando recebem um estudante com deficiência e com atrasos referentes ao processo de escolarização. No entanto, o que eu relato nesse texto foi a minha experiência no dia em que recebi o termo de guarda da minha filha, que foi adotada aos 15 anos de idade, em uma instituição especializada onde ela era atendida.

memorizassem mecanicamente, mas pudessem apreender e, assim, desenvolver a capacidade de fixar o conhecimento.

Até que ponto as experiências de alfabetização na escola contemporânea estão realmente preocupadas com uma contextualização do mundo para que cada estudante possa significar as palavras, partindo de um processo de escuta que é realizado com eles, ou estão em um constante exercício mecânico de memorização que não gera significado diante da palavra escrita?

Essa reflexão que trago é no intuito de observar que no contexto escolar contemporâneo, ainda há repetições de comportamentos aos quais Freire questionava em sua obra *A importância do ato de ler*.

Não quero incorrer no risco de uma generalização, partindo de uma experiência tão particular. No entanto, trago aqui a reflexão de que, sem uma leitura, mesmo que o mundo particular, como o que Freire descreve em seu texto, a leitura da palavra parece tornar-se muito árdua, talvez até mesmo impedida pelos contextos externos aos estudantes, e, mesmo assim, segue-se atribuído aos estudantes (ou seus diagnósticos) os motivos para a não-leitura.

## Considerações finais

Por meio deste texto, faço uma aproximação entre as propostas de Freire quanto à valorização da leitura de mundo aos processos de alfabetização de estudantes público da educação especial que, mesmo diante das diferenças em seu jeito de ser e viver no mundo, também apreendem este a partir de suas experiências.

O processo de alfabetização que Freire proporcionou a adultos a partir de suas leituras iniciais e críticas de mundo, que se colocava como ato político, também podem ser assim percebidos se deslocarmos temporalmente as propostas por ele lançadas e hoje dedicarmos aos processos de alfabetização de pessoas com deficiência. Assim, estas poderão compreender para além do processo de (de)codificação das palavras lidas e escritas, mas apreender o mundo e se posicionar contra ações de preconceito que minimizam delas os direitos.

## Referências

AGUIAR, Ana Marta Bianchi de. *Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar*. 2015. 261 f. Tese (Doutorado em

Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2222/1/tese8549TESE%20revisada%2003-07.pdf>. Acesso em: 02 set. 2023.

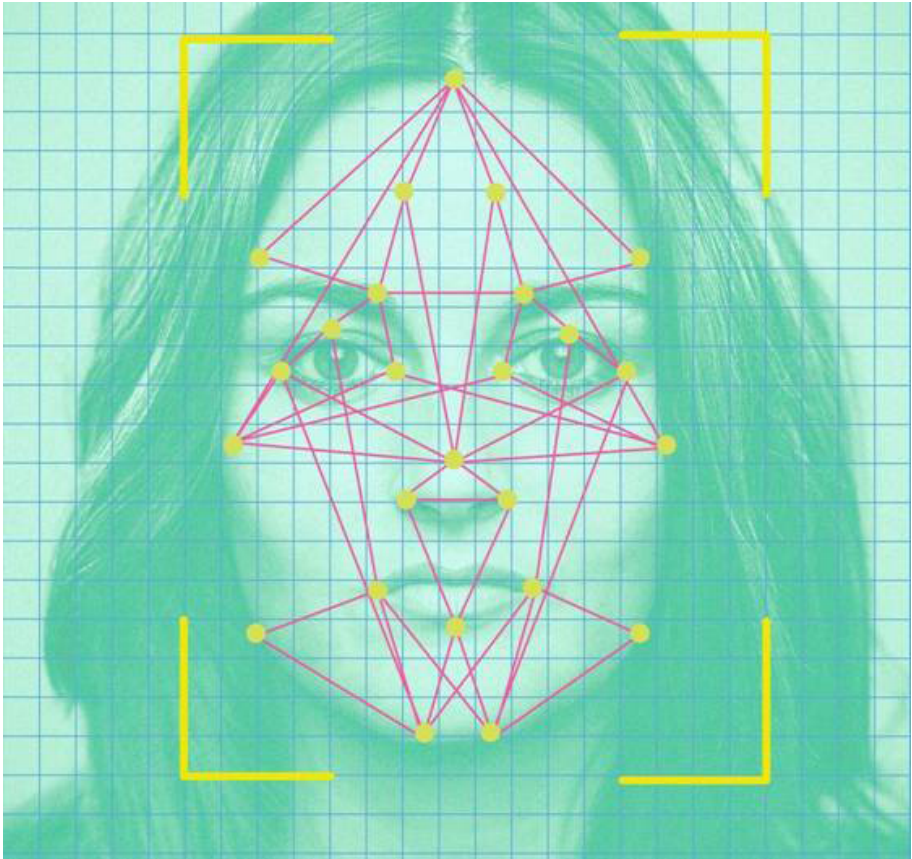
FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

MELLO, Grazielle Perpétua Fernandes. *Concepção de professores de sala regular sobre ensino para alunos com deficiência*. 2019. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Marília, 2019. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181602/mello\\_gpf\\_me\\_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181602/mello_gpf_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em: 02 set. 2023.

ROCHA, Máira Gomes de Souza da. *Os sentidos e significados da escolarização de sujeitos com múltiplas deficiências*. 2018. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, 2018. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/4851/2/2018%20-%20Ma%c3%adra%20Gomes%20de%20Souza%20da%20Rocha.pdf>. Acesso em: 02 set. 2023.

# Racismo algorítmico

Walter Gómez



Merlin facial recognition. Image courtesy The New York Times.

En el artículo de la revista colombiana Forbes, publicado el 9 de junio del 2020, se resalta una noticia sobre IBM con el siguiente encabezado y subtítulo: “IBM abandona su negocio de reconocimiento facial ante alerta por discriminación facial” El CEO Arvind Krishna escribió una carta al Congreso de los Estados Unidos pidiendo una



reforma policial, ya que la compañía enfatizó su oposición al reconocimiento facial para la vigilancia masiva y el perfil racial.<sup>127</sup>

Dicho título, leído rápidamente, parece enfatizar un lado ético de la empresa, el cual, al menos me gustaría poner en cuestión; pero antes de ello me gustaría repasar dicho artículo.

En una de las declaraciones del Director Ejecutivo se asegura que IBM se opone firmemente a la manipulación de la tecnología de reconocimiento facial por parte de la policía, por ser incompatible con los principios éticos de la empresa, basados en la confianza y transparencia sobre el uso responsable de la misma, en la cual se incluye la inteligencia artificial y sus innovaciones.

A estas declaraciones cabría preguntarse qué tan real es la posición moral de la empresa que, según sus propias declaraciones, ponen por encima de sus intereses económicos los principios de confiabilidad y transparencia.

Por otra parte, según estudios realizados por La Unión Estadounidense de Libertades Civiles, las compañías que desarrollan y promueven estas tecnologías, tales como: Facebook, Clearview AI, Amazon, aparte de invadir la privacidad de sus usuarios, ponen en peligro la vida de las personas a la hora de vincular ciertos tipos de rostros, estereotipados, en la detección de delincuentes y sujetos peligrosos. Tal es el caso de Amazon, el cual vendió su tecnología Rekognition al servicio de Inmigración y Control de Aduanas de los Estados Unidos. El reclamo reapareció con la muerte de George Floyd y el “resurgimiento” del racismo. Cabe aclarar, que pongo entre comillas dicha palabra ya que habría que analizar, con una investigación apropiada, cuándo se fue, o porqué todavía no se fue. Me adelanto a una posible conclusión, la cual dice, que, aunque hemos avanzado en el ámbito tecnológico enormemente, de forma inimaginable para un habitante del siglo XIX, no así hemos evolucionado en el aspecto ético-político; ya que, si bien parece reinar la democracia en muchos países occidentales, ni la libertad, ni la distribución de conocimientos parecen estar realmente asegurados. Cuestión que retomaré hacia el final de este breve artículo.

---

<sup>127</sup> <https://forbes.co/2020/06/09/tecnologia/ibm-abandona-su-negocio-de-reconocimiento-facial-ante-alerta-por-discriminacion-racial/>; [https://www.clarin.com/mundo/algoritmos--reconocimiento-facial-errores--mira-movimientos-antirracistas-eeuu\\_o\\_NQ-3fqWoU.html](https://www.clarin.com/mundo/algoritmos--reconocimiento-facial-errores--mira-movimientos-antirracistas-eeuu_o_NQ-3fqWoU.html).

Volviendo sobre el caso de George Floyd, el cual fue asesinado por un policía blanco al ser arrestado por querer pagar con 20 dólares falsos en una tienda donde solía comprar cigarrillos, desató el reclamo a nivel mundial por el sometimiento y abuso que sufren frecuentemente las personas de color, o raza diferente por la eurocéntrica o hegemónica blanca. Aún más, abuso por parte de las autoridades en diversos países, tales como Australia, en donde a la marcha por el afroamericano se sumó la del repudio por la muerte de aborígenes, históricamente alrededor de 432 según el artículo del *Télam*<sup>128</sup>, a lo cual deberíamos sumar los problemas por el abuso de la autoridad, por parte de la policía, dentro del territorio mexicano tras el asesinato de Giovanni López, en Janisto, por no traer un barbijo<sup>129</sup>. Sin embargo, no se debe dejar de lado la profunda discriminación racial que se sufre en el interior de México<sup>130</sup>, en donde el país parece estar dividido entre aquellos que aceptan sus raíces afro u aborígen, y a aquellos que consideran que tienen alguna descendencia, sino, al menos, rasgos europeos, blancos y refinados: “indicadores de buena presencia”.

Ahora bien, y para ir vinculando el problema del racismo con el de la biométrica me remito al informe presentado en Noticias ONU sobre la experta en derechos humanos, y trabajadora independiente de la ONU: Tendai Achiume<sup>131</sup>, la cual asegura que la tecnología no es neutral ni objetiva, a diferencia de lo que se cree comúnmente, si no que más bien, incrementa las desigualdades y la discriminación de todo tipo (racial, étnica, de género). A su vez, denuncia que muchos gobiernos han incorporado nuevas tecnologías basadas en algoritmos que discriminan a los grupos provenientes de los sectores más vulnerables. Tal es el estudio que indica que, de 189 algoritmos de reconocimiento facial de diferentes empresas, eran arrojadas identificaciones incorrectas sobre rostros afrodescendientes o asiáticos en una escala de 10 a 100 veces.

Por otra parte, la autora de esta investigación señala el alcance global que están teniendo las tecnologías desarrolladas por Silicon

---

<sup>128</sup> <https://www.telam.com.ar/notas/202006/473127-grito-justicia-george-floyd-resuena-tres-continentes-jornada-protesta-mundial.html>.

<sup>129</sup> <https://www.infobae.com/america/mexico/2020/06/06/quien-es-giovanni-lopez-el-albanil-que-tiene-de-cabeza-al-sistema/>.

<sup>130</sup> <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-52931479>.

<sup>131</sup> <https://news.un.org/es/story/2020/07/1477531>.

Valley, teniendo a Google como el buscador más solicitado en una 90%, a Facebook en las redes sociales con el mismo porcentaje, y a Amazon con un 40% sobre la actividad minorista en línea del mundo. Esto genera, una crisis de diversidad de género y raza al extrapolarse las categorías económicas y culturales del Silicon Valley, esto es, patrones u algoritmos que se generan en laboratorios de empresas y universidades elitistas “espacios que tienden a ser extremadamente, masculinos, blancos y ricos”.

La cuestión es aún peor, ya que Tendai Achiume afirma que estos “descuidos” a la hora de crear nuevos dispositivos y aplicaciones manifiestan una lógica de exclusión sobre un otro, diferente al contexto en donde se producen dichas innovaciones. Pero cabría aclarar, nuevamente, que dicha diferencia no es meramente accidental, sino de cierta manera, planeada, jerarquizada.

Dice la autora: “La muerte de George Floyd y muchos otros han provocado un levantamiento transnacional contra el racismo sistémico en la aplicación de la ley. Parte de la respuesta de derechos humanos debe incluir un mayor escrutinio de cómo el diseño y el uso de las tecnologías digitales están afianzando aún más este racismo sistémico”<sup>132</sup>.

En cuanto a la pasada pandemia, se puede decir que la misma tecnología que se usó para la discriminación de cierto tipo de personas es la que se usa actualmente para combatir la propagación del COVID-19 en algunos países.

Por último, el lugar del gobierno en estos asuntos debería ser el de incluir en el diseño y en las tomas de decisiones a las minorías raciales, étnicas, y de género en el impacto de cada nueva tecnología que se implementa.

La conclusión que se puede desprender de los artículos presentados anteriormente es que la nueva normalidad, de la cual tanto se habla, no es tal, aunque se le ponga el título de pospandemia. Quizás lo único de pos que tenga es el auge en el uso de las nuevas tecnologías al servicio de un capitalismo semiótico, que en palabras de Berardi constituye una nueva mutación del capitalismo.

---

<sup>132</sup> <https://news.un.org/es/story/2020/07/1477531>.

La nueva normalidad lo que tiene de nuevo es su ropaje, su embestidura, en la cual yace oculta el rostro amargo del capitalismo de antaño.

Queda por pensar un nuevo rol de la escuela, desde la cual puedan surgir ciudadanos con responsabilidad ética en cuanto al uso de las nuevas tecnologías, pero aún más, y en un contexto de globalización, es preferible y deseable que sean programadores en lugar de usuarios, con conciencia crítica, para no ser un mero instrumento del mercado.

## Bibliografía

Byung-Chul Han, *En el enjambre*, Barcelona, Ed. Herder, 2014.

Berardi, F., *Fenomenología del fin: sensibilidad y mutación conectiva*, 1ed., Buenos Aires, Caja Negra, 2017, pp. 9-36.

Deleuze (1994) "Posdata de las sociedades de control", mimeo.

<https://forbes.co/2020/06/09/tecnologia/ibm-abandona-su-negocio-de-reconocimiento-facial-ante-alerta-por-discriminacion-racial/>.

[https://www.clarin.com/mundo/algoritmos--reconocimiento-facial-errores--miramovimientos-antirracistas-eeuu\\_o\\_NQ-3fqWoU.html](https://www.clarin.com/mundo/algoritmos--reconocimiento-facial-errores--miramovimientos-antirracistas-eeuu_o_NQ-3fqWoU.html).

<https://www.telam.com.ar/notas/202006/473127-grito-justicia-george-floyd-resuena-tres-continentes-jornada-protesta-mundial.html>.

<https://www.infobae.com/america/mexico/2020/06/06/quien-es-giovanni-lopez-el-albanil-que-tiene-de-cabeza-al-sistema/>.

<https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-52931479>.

<https://news.un.org/es/story/2020/07/1477531>.



## **PARTE IV**

# **Olhares para a decolonialidade**

# Pré-escola em tempo integral: entre a sociologia da infância e a filosofia da libertação

Dejair da Rosa Bento<sup>133</sup>

## Introdução

O presente trabalho fará uma discussão sobre a participação e visibilidade dada às crianças na pré-escola de tempo integral, a luz da Sociologia da Infância e o texto: *Enrique Dussel e a pedagogia latino-americana*, de Pan sarelli (2019). A perspectiva adotada neste texto tem por objetivo aproximar o pensamento de Dussel (1996) com o campo da Sociologia da Infância que é apresentado por Sarmento (2005), Friedmann (2020) e Abramowicz (2022).

Tomando como ponto de partida que a filosofia da libertação apresentada por Dussel (1996), pode ser um caminho para ressignificar a teoria a partir dos saberes daqueles que, historicamente, foram silenciados na formação do conhecimento. Enrique Dussel, ao desenvolver a teoria, fala de um lugar onde é perceptível sua preocupação com o pobre, com o marginalizado, com o silenciado e, principalmente, com aquele que fora vítima de um processo histórico de violência. Seu olhar, a partir da América Latina, permite o levante de uma linha de resistência ao pensamento hegemônico originado nos países do Norte que engendra a história e a cultura dos países e das tribos no Sul (Couto; Carrieri, 2018).

Para tanto, este trabalho propõe uma reflexão acerca dos temas sociologia da infância e o pensamento de Enrique Dussel propondo uma costura entre esses e a pré-escola em tempo integral, objeto da minha pesquisa. Na pesquisa da qual deriva este trabalho, optamos por utilizar a abordagem do ciclo de políticas proposto por Stephen Ball e que segundo Mainardes (2006) destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropo-

<sup>133</sup> Mestrando em Educação – PPGEDU – UCS.

líticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

A abordagem do ciclo de políticas proposta foi apresentada inicialmente pelos autores como um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (Bowe *et al.*, 1992). Em 1994, a partir de uma série de críticas feitas à abordagem, no livro *Education reform: a critical and post-structural app. roach*, Ball (1994) expandiu o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. O quarto contexto do ciclo de políticas – o contexto dos resultados ou efeitos – preocupa-se com questões de justiça, de igualdade e de liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes (Mainardes, 2018).

Para este projeto de pesquisa utilizaremos três contextos. No contexto da produção de texto, vamos olhar para a legislação e orientações do município de Bento Gonçalves, referente à pré-escola em tempo integral, analisaremos o Plano Municipal de Educação (PME) e a Proposta Pedagógica da escola. O segundo contexto a ser analisado é o de influência e buscaremos os termos utilizados na sociologia da infância e se estes aparecem no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no regimento da escola. No contexto da prática pretendemos analisar as observações que o pesquisador fará das crianças em diferentes momentos da rotina e das práticas pedagógicas na pré-escola, dentro de uma escola de ensino fundamental, buscando compreender as percepções das crianças e como essas se relacionam com os pressupostos da sociologia da infância.

Seguiremos então, contextualizando a pré-escola em tempo integral relacionando-a com a sociologia da infância e as possíveis aproximações com a filosofia da libertação, para assim, tornar esclarecedora nossa visão sobre o assunto.

## Pré-escola em tempo integral: sociologia da infância e a filosofia da libertação

A pré-escola em tempo integral denominada aqui como o atendimento de crianças de 4 e 5 anos em jornada ampliada, perfazendo um total de nove a dez horas diárias, visa dar conta do que está estabelecido no Plano Nacional de Educação Brasileiro de 2014 a 2024 que é oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica (Brasil, 2014).

Tendo em vista o que diz o Plano Nacional de Educação, concordamos que:

[...] se a educação integral implica em ampliação da jornada, é preciso que as aprendizagens ocorram de maneira criativa, inteligente e articulada: afinal, se a criança estará mais tempo em período escolar, seja dentro de uma só instituição seja em outros lugares, estes deverão ser atrativos o suficiente para que ela tenha interesse em aprender, descobrir e aprofundar em assuntos variados, para que valorize as diversas relações que estabelece e participe com inteireza de um mundo em transformação (Lomonaco; Silva, 2013 *apud* Galian; Sampaio, 2014).

É importante ressaltar que para que essa política de ampliação da jornada escolar seja eficiente e alcance seus objetivos, principalmente com as crianças de 4 e 5 anos, é imprescindível que as instituições e seus profissionais compreendam a importância em oferecer currículos e propostas pedagógicas recheadas de conhecimentos e saberes que interessem às crianças, para que assim se torne agradável a sua permanência neste espaço.

A ampliação da jornada escolar, neste trabalho, refere-se especificamente a uma proposta da rede municipal de Bento Gonçalves. O projeto de pesquisa, em andamento, pretende compreender como a proposta de pré-escola em tempo integral se articula com as práticas pedagógicas cotidianas realizadas em uma escola de ensino fundamental em Bento Gonçalves, à luz da sociologia da infância. Para Sarmiento (2005) a sociologia da infância propõe interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto



da sociedade globalmente considerada. No entanto, nossa discussão, ainda necessita de aprofundamento teórico para compreendermos que a educação em tempo integral se distingue da educação integral conforme salienta Moll (2014) que educação integral, entendida como escola de tempo completo e de formação humana integral, é condição fundamental, apesar de não exclusiva, para o enfrentamento das desigualdades educacionais.

Segundo Friedmann (2020), alguns autores como Parsons (1951), Jenks (1982), começam a apontar que as crianças deveriam ser consideradas como seres de potencialidades para serem colocados em contato com outros seres humanos.

No livro, Adriana Friedmann descreve alguns trabalhos científicos que começaram a surgir e colocar a criança e a infância em destaque. Dentre esses, cito o seminário de 1982, na *London School of Economics*, tratando o tema de as crianças adquirirem a cultura dentro da qual são socializadas. Entre 1989 e 1994, cito a pesquisa europeia “*Childhood as a social phenomenon*”, coordenada pelo sociólogo Qvortrup, inaugurando um espaço de investigação sobre a infância. Surgem no decorrer da década de 1990, em diferentes países, centros de investigação sobre a infância: *Centre for the Social Study of Childhood*, *Centre for Child* na Inglaterra; *Norwegian Centre of Child Research*, na Noruega; Centro de Investigação em Estudos da Criança – Universidade do Minho, em Portugal; Centro de Estudos sobre a Infância, no Brasil (Friedmann, 2020).

Na América Latina, em geral, estudos da infância e a produção de pesquisa se intensificaram a partir da década de 1980, momento que demarca uma crescente instabilidade social e política e que sinaliza diversas desinstitucionalizações e desconstruções democráticas que resultaram em uma série de movimentos sociais (Unda Lara, 2009).

Quando pensamos e falamos sobre a infância, logo nos vem à mente a etapa de vida destinada às crianças. Não são recentes os estudos que procuram desvendar a infância e a criança, em diversos contextos. A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente

da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles (Sarmiento, 2005). Segundo Abramowicz (2021), a sociologia da infância é um campo científico, o que reuniu pesquisadoras e pesquisadores para debater, para pesquisar, para compreender, para criar epistemologias e metodologias a partir e em relação a um objeto, a infância.

Ainda, conforme Abramowicz (2021), no Brasil a sociologia da infância tem ocupado espaço na educação infantil, revelando, assim, que a infância não se restringe à idade das crianças. Mesmo que a criança deixe de frequentar a etapa da educação infantil, a infância permanece.

Nesse sentido, segundo Abramowicz (2021), pensar em uma sociologia da infância: é pensar os processos de socialização a partir da perspectiva da criança, que não é a perspectiva do adulto, parece simples, mas é muito sofisticado, o sociólogo precisa se perguntar qual é a perspectiva que eu devo adotar para entender a perspectiva da criança, então toda uma epistemologia e metodologia tem que ser refeita, a partir desse novo objeto insólito: chamado criança e infância, chamado criança porque infância vem depois (Abramowicz, 2021). No entanto, falar em infância e, sobretudo, de uma sociologia da infância, é colocar a criança em evidência como um sujeito de direitos, desejos, vontades, curiosidades, criatividade e protagonismo, o que, na prática, não tem acontecido, nem no espaço privado (família) e nem no espaço público (escola).

Para articular o pensamento de Enrique Dussel com o tema proposto neste trabalho, recorreremos ao texto de Daniel Pansarelli (2019) que faz uma apresentação do pensamento do filósofo e suas possíveis contribuições ao campo da educação. Nessa perspectiva, nossa discussão entre os dois campos científicos: sociologia e filosofia, ainda que de forma sucinta, procurou encontrar pontos de intersecção, convergência e articulação dos conceitos propostos, tanto na sociologia da infância quanto na filosofia da libertação.

Diante do exposto anteriormente referente a sociologia da infância, foi possível inferir que Dussel, conforme Pansarelli (2019), foi fortemente influenciado por Heidegger e apropriou-se dentre outras coisas, da concepção de ser humano, de sujeito como ser ina-

cabado, em constante e interminável processo de construção de si. Tal concepção se aproxima da forma como o campo da sociologia da infância olha para as crianças, que vivem nesse tempo, a infância. Seguindo essa lógica, compreende-se que não há um modelo ou um ideal de ser humano, mas em lugar disso, existem pessoas, cada uma com sua trajetória, sua forma de compreender a realidade e de compreender-se como ser no mundo (Pansarelli, 2019).

Mais tarde, ao ser confrontado pelas ideias de Heidegger, que pareciam inadequadas para o momento histórico em que vivia, Dussel descobre a obra de Emmanuel Lévinas, que permitiu ao filósofo latino-americano conjugar dois elementos que se tornaram fundamentais para sua própria filosofia: manter a singularidade na compreensão do ser humano como ser-no-mundo e incorporar em sua compreensão a noção levinasiana de alteridade (Pansarelli, 2019).

Nesse sentido, as crianças foram por muito tempo excluídas e marginalizadas, ficando submetidas aos desejos dos adultos. As aproximações encontradas entre esses dois campos científicos apresentados, revela que o pensamento de Enrique Dussel, de algum modo, propõe que olhemos para as crianças com alteridade, isto é, assumir que o sujeito como ser-no-mundo estará sempre limitado aos pobres horizontes de sua percepção do mundo, restando-lhe como alternativa manter-se constantemente em vigília acerca da compreensão dos outros (outras pessoas) como realmente outros, e não como simples outros-significados-pela-minha-interpretação (Pansarelli, 2019).

Entretanto, o trabalho do qual deriva este texto pretende compreender a percepção das crianças da pré-escola em tempo integral a respeito das práticas e rotinas cotidianas na escola. Para isso, utilizaremos ciclo de políticas proposto por Stephen Ball citado por Mainardes (2006), também nos apoiaremos em contextos políticos e suas influências na efetivação, neste caso da meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), bem como da meta 6 do Plano Municipal de Educação (PME), que diz respeito a educação em tempo integral. Neste trabalho analisaremos a produção do texto legal, já para a análise do contexto da prática utilizaremos a observação das práticas pedagógicas e as rotinas na pré-escola. A partir das observações e anotações em diário de bordo, buscaremos extrair quais são as percepções das crianças sobre os momentos que estão na escola,

bem como, se estão sendo atendidas suas necessidades e desejos, ou seja, se estão sendo respeitados seus direitos de ser o outro, como preconizou Enrique Dussel, ao falar do conceito de alteridade.

## Considerações finais

Ao finalizar este trabalho retomamos a ideia inicial que era apresentar uma breve discussão entre a sociologia da infância e a filosofia da libertação, proposta por Enrique Dussel, bem como, a articulação desses dois campos científicos com a pré-escola em tempo integral. Entendemos que as crianças da pré-escola em tempo integral, assim como todas as crianças, precisam ser vistas em suas particularidades e necessidades, sem serem colocadas como adultos em miniatura, como eram vistas no século XVI.

Ao tecer aproximações entre os dois campos apresentados, destacamos que podem existir costuras e arranjos, que nos mostram que ao olhar a infância e a criança, a partir da sociologia da infância e da filosofia proposta por Dussel, é possível pensar a educação como um fenômeno a ser tomado tendo por base sua alteridade. Sendo assim, é necessário que educadores e educadoras questionem quem é o outro da educação? Quem é o outro da pré-escola em tempo integral?

O projeto em andamento apresenta como resultados parciais, observando a abordagem do ciclo de políticas proposto por Ball, que a pré-escola em tempo integral surge a partir de um contexto de influência e se confirma no contexto da produção do texto, pois ao verificar a legislação, é possível perceber que a educação integral ganha legitimidade no Plano Nacional de Educação e no Plano Municipal de Educação de Bento Gonçalves, nos levando assim ao contexto da prática. A análise do contexto da prática ainda não foi iniciada, no entanto, a partir do que já recolhemos até o momento, existem algumas sinalizações que poderão ser constatadas ao longo da produção do contexto da prática. Assim, esses resultados parciais serão ampliados e poderão, inclusive, ser modificados por outros que encontraremos na continuidade da pesquisa.

## Referências

ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. O que é Sociologia da Infância. 2021. (30m18s). Vídeo publicado no Canal “Gabriela Tebet”. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=jQdOQE7Bkio&t=196s>. Acesso em: 10 set. 2023.

COUTO, F. F.; CARRIERI, A. de P. Enrique Dussel e a Filosofia da Libertação nos Estudos Organizacionais. *Cad. EBAPE.BR*, v. 16, n. 4, Rio de Janeiro, out./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1679-395169213>.

DUSSEL, Enrique. *Filosofia de la liberación*. 4. ed. Bogotá: Editorial Nueva América, 1996.

FRIEDMANN, A. *A vez e a Voz das Crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias*. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2020.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MOLL, J. O PNE e a educação integral: Desafios da escola de tempo completo e formação integral. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 10 ago. 2023.

PANSARELLI, D. Enrique Dussel e a pedagogia latino-americana. In: BOTO, C. (org.). *Clássicos do Pensamento Pedagógico: olhares entrecruzados*. Uberlândia: EDUFU, 2019.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, v. 26, n. 91, ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=html&lang=pt#>. Acesso em: 21 jun. 2023.

SILVA, A. Z. B. da. *As relações de mediação, aprendizagem e desenvolvimento humano: um diálogo entre Vigotski e Paulo Freire*. São Luís, 2014.

UNDA LARA, R. Perspectivas teóricas de la sociología de la infancia en América Latina. FARO, *Revista de la Unidad de Posgrados de la UPS*, v. 1, p. 10-30, 2009.

VOLTARELLI, M. A.; Nascimento, M. L. B. P. A infância na América Latina: aportes do campo dos Estudos da Infância em Argentina, Brasil e Chile. *Revista Sociedade e Infancias*, v. 3, p. 211-235, 2019.

# A mediação literária como prática decolonial

Dúlcima Sangalli<sup>134</sup>  
Lívia Berro Mezacasa<sup>135</sup>

## Introdução

Falar e escutar são ações vitais que estão relacionadas à comunicação. Por meio delas, edificamos nossa relação com o Outro, constituímos-nos como sujeitos, construímos as nossas representações e subjetividades, fazemos escolhas e tomamos decisões. Conseqüentemente, de forma direta ou indireta, estamos vinculados a um coletivo, seja ele composto pelos membros da família, da escola ou da sociedade.

O diálogo é um elemento essencial na construção de relações. Etimologicamente a palavra deriva do grego *dýo* – *dois* e *adel* – diálogo, que significa “fala entre duas pessoas” (Cunha, 2012, p. 1173). Ao pensarmos nessa concepção, esse é um instrumento que pode unir pessoas em prol de interesses comuns e desenvolve-se por meio do acolhimento mútuo, pois exige a presença de dois ou mais sujeitos que interagem e estão dispostos a aceitar opiniões, ainda que divergentes e, acima de tudo, pode ser utilizado na mediação de situações de conflitos. Enfim, é a partir da democracia da palavra compartilhada que nasce o reconhecimento e a valorização do Outro, a (re)construção de sentido e da própria visão de mundo.

Partindo dessa premissa, este estudo está dividido em três momentos: *O diálogo: um caminho para uma pedagogia decolonial*, em que discutimos sobre a importância do diálogo na construção de uma pedagogia decolonial; *O diálogo e a literatura: aprendendo com a diferença*, refletimos acerca do poder humanizador da Literatura e o

<sup>134</sup> Doutoranda em Educação – Universidade de Caxias do Sul – UCS; Mestra em Letras e Cultura Regional – UCS; Integrante do Observatório de Leitura e Literatura (OLLI). Bolsista CAPES/PROSUC. E-mail: dsan4@hotmail.com.

<sup>135</sup> Mestranda em Educação – Universidade de Caxias do Sul – UCS. Integrante do Observatório de Leitura e Literatura (OLLI). E-mail: lb.mezacasa@ucs.br.

fato de aprendermos com o outro e *A Literatura e a Arte: uma experiência com o texto literário*, em que tratamos sobre a necessidade de fazer uma experiência com a Literatura, vista como objeto artístico, a partir da análise do conto *O riso acima da porta*, de Marina Colasanti.

## O diálogo: um caminho para uma pedagogia decolonial

No que diz respeito à América Latina, a cultura e a língua (tanto oral como escrita) do colonizador consolidou o silenciamento dos povos dominados. Nesse contexto, Arias (2010, p. 21) destaca que, historicamente, se construiu um padrão de conhecimento dominante, o qual se articula com o exercício do poder e de um pensamento eurocêntrico e masculino. Esse processo impediu que os dominados construíssem suas próprias histórias, práticas sociais e a sua identidade. Trata-se da colonialidade do saber, uma lógica perversa que determina quais formas de conhecimento merecem existir e quais devem ser silenciadas.

De certa forma, com a Colonialidade/Modernidade da América, o ser humano é silenciado, curvando-se ao que lhe é imposto pelo pensamento eurocêntrico. Dessa forma, o questionamento, o diálogo e a interação são negados. Como enfatiza Arias (2010, p. 23), houve a instauração da hegemonia da razão, o que implicou na subalternização e marginalização da afetividade e dos sentimentos.

Em meio a essas discussões, o antropólogo defende a descolonização do saber, do poder e do ser a partir da sabedoria do coração, *Corazonar*, e da afetividade. Isso será possível a partir do momento que dialogamos e aprendemos com as sabedorias insurgentes, criando um outro horizonte de existência em que o sentir não exclui o pensar, mas o incorpora (Arias, 2010, p. 24).

Acompanhando o processo tecnológico, a Modernização foi incorporada pela Globalização, que nada mais é que uma nova máscara dada à face da dominação do ser humano, já que a perversidade corrobora para o aumento da pobreza, da violência, da diferença social e racial, entre outros. Nesse contexto, um significativo número de movimentos, a exemplo do feminista, dos povos indígenas e afrodescendentes despontam para questionar qual é o papel do ser humano no processo de construção do conhecimento, promovendo

intervenções que direcionam para a construção de um pensamento/educação decolonial.

Partindo das ideias dos pedagogos Frantz Fanon e Paulo Freire, Catherine Walsh (2013, p. 19, tradução nossa) defende a ideia das pedagogias/práticas decoloniais, que são

[...] entendidas como as metodologias produzidas nos contextos de luta, marginalização, resistência [...]; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possíveis outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com.

Destaca ainda que essas pedagogias não estão sendo pensadas no sentido da transmissão do conhecimento, tão pouco limitadas à educação e aos espaços escolarizados, mas são entendidas “[...] como metodologias imprescindíveis dentro de e para as lutas sociais, políticas, ontológicas e epistemológicas de libertação”<sup>136</sup> (Walsh, 2013, p. 29, tradução nossa).

Pensando no ambiente escolar, por meio da aprendizagem da leitura e da escrita, a criança compreende a si mesma e ao mundo, portanto esse é um ato de libertação. Esse processo não acontece no âmbito individual, mas sim no coletivo. O professor é o mediador, o colaborador que utilizará o diálogo como ferramenta na emancipação do sujeito. De acordo com o método de conscientização de Paulo Freire, procura-se “dar ao homem a oportunidade de re-descobrir-se através da tomada reflexiva do próprio processo em que vai ele se descobrindo, manifestando e configurando” (Fiori, 2018, p. 20).

Paulo Freire foi um questionador das estruturas de dominação e opressão, que manipulam a realidade, desumanizando e impedindo as pessoas de construir a sua própria história. Pensando em uma pedagogia decolonial, o diálogo se faz necessário no sentido de suscitar a troca de ideias e a reflexão entre dois ou mais sujeitos, além de ser utilizado como instrumento na resolução de conflitos e, ainda, na mediação de obras literárias. Nessa perspectiva, o diálogo e a mediação de leitura são instrumentos que podem trabalhar em conjunto para desconstruir conceitos hegemônicos, implantar práticas emancipatórias contra a marginalização/subordinação e,

<sup>136</sup> A citação original é “[...] como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación” (Walsh, 2013, p. 29).



sobretudo, entender que todas as pessoas têm a liberdade e o direito de ser, conviver e aprender com o Outro.

## O diálogo e a literatura: aprendendo com a diferença

Estamos vivendo em um período pós-pandêmico. Nesse sentido, podemos dizer que a pandemia da COVID-19 revelou para a sociedade a grande função social da escola: um lugar em que a criança e o adolescente se constituem como sujeitos por meio das relações estabelecidas através do diálogo. Por estar vinculado à linguagem e à interação, o diálogo exige a participação de um emissor que fala, um receptor que escuta e uma mensagem que é transmitida por determinado canal de comunicação em torno de algum contexto.

Dessa forma, é no ambiente escolar que o estudante estabelece vínculos, interage, se comunica, aprende com os outros, se educa, como destacam Nóvoa e Alvim (2022, p. 44) “[...] o que nos educa é a diferença [...] em casa estamos num lugar que é nosso, na escola num lugar que é de muitos: e ninguém se educa sem iniciar uma viagem juntamente com os outros”. Em meio a esse processo de socialização, as crianças e adolescentes precisam aprender com o Outro, com a diferença.

Com o retorno ao ambiente escolar de forma presencial, os professores se depararam com inúmeros desafios, não apenas em termos de aprendizagem, mas principalmente no que tange ao emocional/psicológico das crianças/adolescentes. Em outras palavras, muitos professores precisaram entender e superar alguns “medos”, construir novos ambientes de aprendizagem e, principalmente, aprender a mediar conflitos gerados pela falta de socialização dos alunos. Essas são consequências da pandemia, já que nesse período muitas pessoas se isolaram por completo, mergulhando em um mundo próprio, em que a tecnologia era usada como um canal de acesso a um ambiente ideal, o virtual.

Ernani Maria Fiori no prefácio da obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, denominado *Aprender a dizer a sua palavra*, comenta que a palavra, muito mais que um instrumento, “é origem da comunicação – a palavra é diálogo” (Fiori, 2018, p. 26). Dessa forma, por meio da experiência com a palavra, o sujeito se encontra e se

reconhece no mundo, transformando-o, colaborando para a construção coletiva desse lugar comum, já que o ser “[...] só se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo” (Fiori, 2018, p. 26). O ser humano se liberta por meio do diálogo, o qual pode acontecer não apenas com seus pares, mas também pelo contato com o texto literário, pois a mediação desse acontece pela palavra.

A humanização também é enfatizada por Antonio Candido (1999, p. 82) quando destaca que a Literatura é força humanizadora, “como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem”. Como seres humanos, a literatura assegura a nossa humanização, já que “[...] desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Candido, 2004, 180). Portanto, pode-se dizer que, por meio da Literatura, aprendemos com o outro, já que o texto literário é uma coletânea de muitos outros textos, outras realidades que, em diálogo com o leitor, contribuem para a sua formação.

Ainda de acordo com Candido, a Literatura exerce uma função formativa do ser humano, entretanto não conforme a ideologia da pedagogia oficial, ou seja, aquela determinada pelos interesses de grupos dominantes, ela transforma e liberta, pois “[...] age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela” (1999, p. 84). Assim, a partir da leitura do texto literário, o leitor vive uma experiência no qual conhece outros modos de vida que contribuem para a sua formação/transformação como sujeito. A literatura é o Outro, pois é a própria diferença.

Partindo dessa premissa, podemos considerar a Literatura como um instrumento de conhecimento e autoconhecimento que, por se tratar de potência artística, “[...] ilumina a realidade, mostra que outros mundos, outras histórias, outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é um motor das transformações históricas” (Perrone-Moisés, 2006, p. 28).

Nesse sentido, o contato com o texto literário permite que nos reconheçamos nas experiências de outras pessoas, já que a leitura potencializa e sensibiliza para o entendimento de nós mesmos e dos outros. Como salienta Reyes (2021, p. 51), a Literatura é a “experiên-

cia humana tecida de linguagem”, por isso contribui para a formação sentimental do sujeito e para o conhecimento de si mesmo e dos outros.

Pensando no contexto escolar, a mediação de leitura é uma forma de aproximar o leitor do texto literário. Nessa perspectiva, Bajard (2014, p. 45) define o mediador de leitura como “[...] a pessoa que se interpõe entre o texto e o receptor, tendo em vista facilitar sua recepção.” Dessa forma, é alguém que provoca o leitor para se deslocar para além da compreensão do que é lido, estimulando a criatividade, a imaginação, promovendo a vivência da cidadania e da inclusão social. Portanto, é um ato colaborativo entre o leitor, obra literária e mediador, pois nesse momento “construir significados com outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta, e isso supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual” (Bajour, 2012, p. 25).

A construção de sentido do texto é um processo íntimo e coletivo, já que a interação não apenas se constrói com auxílio do mediador, por meio da escuta e das trocas, mas principalmente se entrelaça no interior de cada leitor, reativando suas experiências mais profundas, renovando as representações de sua própria história.

Retomando a ideia de Nóvoa e Alvim (2022, p. 44) de que as pessoas se educam quando começam uma viagem com os outros, podemos dizer que a Literatura são esses outros, ou seja, são as muitas vozes que ecoam do texto para dialogar com o leitor, humanizando-o. É o que salienta Petit (2019, p. 55) sobre a leitura de obra literária: “é um meio quase incomparável de conhecer o Outro por dentro, de se colocar em sua pele, em seus pensamentos, sem temer seu caos, sem medo de ser invadido, sem se assustar demais com a projeção de sua interioridade em nós”.

Direcionando-nos para o contexto escolar, a experiência com a leitura torna-se um poderoso instrumento na construção das representações e subjetividades, pois permite abrir os olhos para o mundo, despertando o pensamento e a liberdade e, acima de tudo, ajuda a nos reencontrarmos com o que somos e com o que nos rodeia.

Nessa perspectiva, a figura do mediador/professor auxiliará o leitor nessa travessia por meio das trocas, ou seja, do diálogo. Entretanto, muitas vezes, é necessário romper com as barreiras im-

postas pelo currículo escolar e adequar as práticas de leitura do texto literário ao contexto social dos alunos, partindo do pertencimento/entendimento do ser/estar no mundo.

Em suma, podemos dizer que ensinar por meio da arte, nesse caso, da Literatura, é uma experiência que educa o ser, não no sentido literal do termo, mas de maneira a alimentar a essência mais profunda do leitor, transformando-o. Dessa forma, a mediação de texto literário pode ser considerada uma prática pedagógica decolonial, já que se alicerça no diálogo, ou seja, na combinação entre fala e escuta, permitindo que o sujeito se (re)construa a partir da interação com o Outro, o diferente.

## **A Literatura e a Arte: uma experiência com o texto literário**

A Literatura é uma produção do ser humano, portanto, a obra literária é um objeto artístico e estético. Considerando a arte uma via de produção de sentido, a Literatura educa quando ela se dá no *fazer uma experiência*, ou melhor, quando suscita algo individual, único.

Heidegger (2003) desenvolve esse conceito de *fazer uma experiência*, no sentido de deixar-se tocar pela obra literária, o qual é utilizado por Larrosa (2016, p. 28), quando afirma “é experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. De certa forma, as pessoas podem viver os mesmos acontecimentos, entrar em contato com os mesmos textos literários, entretanto cada uma delas irá construir suas próprias experiências de forma individual, de acordo com as suas vivências.

Não podemos deixar de salientar que, além de tocar, muitas vezes o texto literário incomoda, questiona, impacta, entrando em conflito com a maneira como o leitor encara a realidade. Dessa maneira, nesse jogo construído entre o leitor e texto literário, a figura do mediador/professor colabora para que a troca e a transformação realmente aconteçam.

Embora a violência física e mental sempre tenha estado presente na sociedade, inclusive nas instituições escolares, notamos a necessidade das crianças/adolescentes conversarem a respeito de

temas polêmicos. A escola, por muito tempo, se deteve em doutrinar o ser humano, “escondendo” ou “esquivando-se” de tratar tais temáticas. Entretanto, cada vez mais os espaços escolares vêm se abrindo para acolher a diferença e discutir sobre temas tabus. Pode-se dizer que se trata de uma prática/pedagogia decolonial necessária pois, entendendo que os seres humanos são diferentes e que precisam uns dos outros para se constituir como sujeitos, escutar e aprender com a diferença é uma forma de “amenizar” a violência que assola a sociedade e o ambiente escolar.

Dessa forma, o texto literário pode ser mediado e utilizado como instrumento para refletir sobre temáticas consideradas polêmicas a serem tratadas em sala de aula. Nessa perspectiva, escolhemos o termo *fraturantes* utilizado pela professora portuguesa Dra. Ana Margarida Ramos para nos referir às temáticas consideradas sensíveis, polêmicas e censuradas, representadas inclusive pela Literatura.

Observando o seu sentido denotativo, a palavra *fratura* deriva do latim *fractura* e é definida como estilhaço, fragmento<sup>137</sup>, ou seja, algo que está quebrado ou rompido. Associada aos temas *tabus*, a relação entre esses dois conceitos vai além do seu sentido denotativo, pois direciona para a fragmentação de assuntos considerados “impróprios” para discussão, ou seja, temáticas, como “[...] sexo; morte; violência; sofrimento; terrorismo; guerra; genocídio; doença, incluindo todas as suas variáveis e combinações” (Ramos; Vernon, 2015, p. 289).

Um aspecto importante a destacar é que tanto a criança como o adolescente sentem necessidade de dialogar a respeito de assuntos considerados polêmicos, principalmente no ambiente escolar. Esse desejo pode ser considerado como mais uma das consequências do período pandêmico, pois em meio a essa experiência, muitos deles tiveram que aprender a lidar com a perda, a violência física, sexual e psíquica, o abandono, o esquecimento, a impotência, o medo, a ansiedade, a depressão dentro da própria instituição familiar e, muitas vezes, sem a possibilidade de diálogo.

Nesse contexto, a leitura e a mediação do texto literário são caminhos possíveis para a escola auxiliar o estudante a encarar a realidade de outra maneira, fazendo-o (re)compor a própria história de vida a

---

<sup>137</sup> Significado disponível em <http://dicionário.priberam.org>. Acesso em: 29 jul. 2023.

partir das inúmeras vozes que compõem o texto. A Literatura, dessa forma, é meio para a elaboração inconsciente das dores e traumas, mas é preciso que o texto literário possibilite a abertura às temáticas consideradas sensíveis.

Neste estudo, utilizamos como exemplo o conto *O riso acima da porta*, de Marina Colasanti (2015). Ao tratar da condenação e posterior decapitação de um homem inocente, cuja cabeça é pendurada pelos cabelos acima da porta de sua casa, o texto possibilita ao leitor experienciar a violência e a injustiça, ainda que a prosa poética com que o conto é construído evite descrições exageradas ou imagens grotescas. Por isso, é justamente no diálogo com o dito e o não-dito da Literatura, com os espaços de imaginação que o texto literário deixa aberto para a co-escrita do leitor, que a criança e o adolescente podem experienciar e elaborar suas próprias questões internas.

Em *O riso acima da porta*, o leitor tem a possibilidade de relacionar-se, ainda, com os sentimentos e reações causados em cada personagem pela presença da cabeça decapitada que, ao mesmo tempo em que seca e encolhe, parece rir para aqueles que passam por ela. O mesmo riso que torna o carrasco mais comprometido com seu trabalho, traz delicadeza aos hábitos da esposa do falecido, conforto à filha mulher e remorso ao verdadeiro criminoso, que acaba por entregar-se à justiça.

Assim é, também, a experiência com o texto literário, que conversa com cada leitor de acordo com suas próprias vivências e necessidades. Dessa forma, a mediação de textos que lidem com temáticas aparentemente polêmicas se torna necessária na medida em que entendemos a escola como um espaço de diálogo aberto e igualitário, que proporcione ao estudante segurança e liberdade para explorar e elaborar suas próprias angústias, desenvolvendo a autonomia e a consciência crítica.

## Considerações finais

Construir relações entre conceitos da pedagogia decolonial, diálogo e mediação literária é o caminho traçado neste estudo para buscar uma alternativa de prática pedagógica que possibilite a emancipação dos estudantes, por meio da elaboração de suas vivências. Por meio de uma prática pedagógica crítica, dialógica e mediadora

da leitura literária, entendemos que o docente pode colaborar para que as crianças e jovens construam pontes que as direcionem para a aprendizagem a partir da própria existência por meio da afetividade.

Dessa maneira, pode-se dizer que a literatura é uma arma poderosa na humanização do sujeito, permitindo, por meio da mediação de obras literárias vinculada às temáticas fraturantes, transcender para uma realidade fora da ordem estabelecida pela sociedade, abrindo caminho para o diálogo e a reflexão.

## Referências

- ARIAS, P. G. *Corazonar: Uma Antropología comprometida com la vida*. Quito-Ecuador: Universidad Salesiana, 2010.
- BAJARD, Èlie. *Da escuta de textos à leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- BAJOUR, C. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- CÂNDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Remate de Males: Revista do Departamento de Teoria Literária*, n. esp., p. 81-89, 1999. Acesso em: 08 set. 2023.
- CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, A. *Vários escritos*. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul. 4. ed. 2004.
- COLASANTI, M. O riso acima da porta. In: COLASANTI, M. *Mais de 100 histórias maravilhosas*. São Paulo: Global, 2015.
- CUNHA, A. G. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.
- FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 65. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- HEIDEGGER, M. *A caminho da linguagem*. Petrópolis – RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2003.
- LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. 1. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- NÓVOA, A.; ALVIM, Y. *Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar*. Salvador, Bahia: Instituto Anísio Teixeira, 2022.
- PERRONE-MOISÉS, L. Literatura para todos. *Literatura E Sociedade*, v. 11, n. 9, p. 16-29, 2006. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.voi9p16-29>. Acesso em: 19 jun. 2023.
- PETIT, M. *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje*. São Paulo: Editora 34, 2019.
- RAMOS, A. M.; VERNON, R. Das dores de crescimento à dor de existir: representações literárias de adolescências feridas. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 37, n. 3, Maringá, 2015.

REYES, Y. *A substância oculta dos contos: as vozes e narrativas que nos constituem*. 1. ed. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2021.

WALSH, C. *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala. 2013.



# Ética da libertação para uma pedagogia decolonial

*Erisson Teixeira Emer*<sup>138</sup>

## Introdução

O presente artigo versa sobre a teoria da Ética da Libertação alocada na Filosofia da Libertação de Enrique Dussel, Argentino radicado (exilado) no México desde 1975. Contribui de forma expressiva para o segundo eixo deste trabalho, a saber a decolonialidade em uma abordagem pedagógica, lida como Pedagogia Decolonial.

Antes, porém, convém deixar explícito mesmo que de forma breve a diferenciação do termo decolonialidade e descolonialidade que em geral, nas traduções brasileiras, são tratados como sinônimos, o que configura em alguma medida, um equívoco conceitual. Tendo em vista, que o termo descolonial está posto em detrimento ao de colonial e o termo decolonial por sua vez, está ao oposto de colonialidade. Mesmo que não seja de puro consenso para tais delimitações assumidas aqui, elas correspondem a uma visão bastante local, latina, dos processos coloniais e dos mecanismos de perpetuação, tanto políticos, econômicos quanto os pedagógicos e culturais de tal processo.

Para Quijano (2005) o termo colonial se refere à dominação cultural e sociopolítica executada por, em sua maioria, países europeus nas suas colônias, enquanto o decolonial se refere a permanência e perpetuação da estrutura do poder colonial<sup>139</sup>. Com isso, temos em vista, aqui, o movimento da decolonialidade que se direciona ao combate à perpetuação das estruturas coloniais nos países africanos e Latino-Americanos.

<sup>138</sup> Graduado em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul; Mestrando em Educação pela Universidade de Caxias do Sul; Graduando em Ciência Política pela Faculdade da Serra Gaúcha.

<sup>139</sup> A exemplo dessas estruturas podemos destacar, mesmo que a título de informação pela impossibilidade de aprofundamento nestas páginas, o Racismo, a Heteronormatividade e o Machismo Patriarcal.

Dados os primeiros esclarecimentos conceituais, seguimos com a definição de decolonialidade para além do conceito estrito, nos direcionamos para as implicações e movimentos que essa ideia estabelece na construção de uma identidade intelectual Latino-Americana.

No Século XXI, acontece um movimento inflexivo importante, capaz de gerar uma virada epistêmica que pode ser emoldurada pela expressão de Mignolo (2005, p. 75) “a Colonialidade é constitutiva da modernidade”. Tal ideia, desvenda a concepção de que os estudos decoloniais se restringem ao pós colonialismo apenas, mas sim, que eles fazem parte do próprio colonialismo. Uma vez que a colonialidade e a modernidade são duas faces da mesma moeda, dado que a Europa pode se constituir enquanto potência, nesse período histórico, por força das extrações tanto de matéria humana quanto natural das suas colônias. O decolonialismo inicia ao mesmo tempo em que os povos colonizados não são completamente passivos a esse movimento.

Obviamente, nas narrativas das colonizações, o espaço das histórias de resistência e lutas, na maioria delas com o custo de muitas vidas e da dignidade de muitos corpos, são completamente ignoradas e não narradas.

A Ética da Libertação, por sua vez, tem por finalidade utópica possível, o “objetivo de resgatar a vida que é negada às vítimas dos sistemas de opressão e resgatar o seu reconhecimento em condições dignas de paridade” (Caselas, 2009, p. 63). Uma vez que após o colonialismo, as marcas sociais e as mazelas humanas são inegáveis, geradas pela fragmentação cultural e inconsistências político-econômicas.

Fundamentalmente, este artigo tem por objetivo principal articular a dinâmica entre a Ética da Libertação e uma Pedagogia Decolonial com vias de refletir as influências desses elementos e do próprio movimento decolonial para a pedagogia e a educação Latino-Americana. Dar-se-ão dois momentos estruturantes: o primeiro com breves notas sobre a Pedagogia Decolonial; o segundo farei um apanhado geral da Ética da Libertação de Enrique Dussel culminando na correlação de ambos os momentos.

## Breves notas sobre a Pedagogia Decolonial

A ideia de que a modernidade se deu às custas, não apenas de riquezas naturais e humanas, mas também morais e éticas, é fundamental para sustentar o movimento da decolonialidade. No estabelecer-se da modernidade nos países Latino-Americanos e Africanos, o processo colonial se deu em sua grande maioria de forma velada e obscura pela colonialidade (Walsh, 2009). O processo de colonialidade é tratado de forma velada quando se aborda a modernidade e seus avanços. Ora! A escravidão, o roubo, a exploração sem precedentes que financiou e sustentou o projeto de modernidade, maquinado pelos países europeus, os mesmos que se fundamentam eticamente na razão. Não poderiam eles narrar seus feitos irracionais e desumanos.

Nesse processo de silenciamento sob a voz da modernidade, se deu o calar da geopolítica ocidental, uma vez que nada que surgisse de pensamento, de produção de conhecimento da história, pudesse coexistir com a versão do colonizador. Esse abafamento científico do real da geopolítica moderna mina a história universal e a concepção individual de soberania e política dos países colonizados. Esse elemento pode em alguma medida, justificar as constantes tendências ideológicas e pedagógicas de vislumbrar e tentar adaptar o funcionamento local com o europeu, sendo na política ou no imaginário da população no que diz respeito ao estado de bem viver natural que habita no ideal europeu e constantemente no imaginário Latino-Americano.

O que nos diz respeito aqui, porém, mesmo que tencionado por tais elementos, é o debate de um dos três pontos que são fundamentais para a nossa reflexão. O primeiro é o mito da fundação da modernidade, o segundo, por sua vez a colonialidade, que foram tema dos parágrafos anteriores. O terceiro, que será objeto principal a seguir, a Pedagogia Decolonial.

A Pedagogia Decolonial entra como elemento de inflexão ao colocar em xeque a leitura da modernidade e a proposição da reinvenção da sociedade. Não apenas sob a ótica da razão universal que habita no pensamento tradicional, que por sua vez é euro-centrado, dado seus pensadores, Kant, Habermas, entre outros, e chama a um trabalho de reeducação pedagógica (Walsh, 2009). A proposição

atinge uma práxis política e pedagógica que se desconecta com a geopolítica e as ideias gerais que são naturalizadas na concepção universal e nas práticas pedagógicas que estão a serviço da manutenção da colonialidade e da fundamentação histórica ocidental.

Não é por mera sensibilidade que as pautas de raça, gênero e monoculturais são feitas presentes nos debates e nos discursos decoloniais. Essas categorias são mecanismos perpetuados pela hegemonia europeia que naturaliza costumes, corpos e hierarquias com a finalidade de manter os *status quo* do enraizamento dado pela colonialidade e manter os países a seu serviço, mesmo que indiretamente.

A Pedagogia Decolonial Latino-Americana clama a um movimento de descolonizar o imaginário e fazer florescer a sua identidade que está vinculada naturalmente os povos originários, à racionalidade latino-americana. A ação pedagógica decolonial consiste em:

[...] um trabalho de orientação decolonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (Walsh, 2009, p. 24).

A descolonização que perpassa pela identidade e atinge o nível social dos povos colonizados, tem o caráter transformador e formador, por consistir primeiro, na não perpetuação do projeto colonizador e, segundo, na formação de uma identidade e racionalidade correspondentes à realidade de cada povo, cultura e localidade.

## **Breves notas da Ética da Libertação de Enrique Dussel**

A Ética da Libertação de Enrique Dussel tem estreita relação com as teorias decoloniais e a própria prática decolonial por se direcionar a reconhecer o devir-viver do outro que é negado pela sua diferença (Caselas, 2009). É praxe do colonialismo implementar

normatividades e homogeneidades que corrompem a identidade e a prática da vida diária dos povos colonizados.

Dussel, na obra “Ética de la Liberación en la edad de la globalización y de la exclusión” de 1998 destaca uma universalidade ética capaz de se fundamentar em si mesma por se direcionar a libertação das vítimas dos sistemas de opressão das crianças, idosos e povos do sul.

Tal ética é sustentada por uma tríade, sendo o terceiro elemento o que nos interessa especialmente, contudo, dada a profunda correlação entre esses elementos, se faz fundamental ao menos nomeá-los. a) O fator humano biológico e psíquico como consciência e funções linguísticas; b) Firmar da vida humana nas instituições e valores culturais; e c) O desenvolvimento da vida humana nas instituições e culturas históricas da humanidade. Para Dussel, esses três elementos da ética garantem um corporeidade capaz de sustentar universalmente e fazer a transição da razão do Dever-ser para o Devir-Viver (Dussel, 2002).

A transição entre um agir em termos comunicativos habermasianos que reconhece o outro como igual, para a diferença que se instaura entre – um e outro – é o que se desdobra como fundamental, inaugurando uma utopia na relação entre consenso e dissenso (Caselas, 2009). A tentativa filosófica exitosa de Dussel em contrapor a ética de Habermas e Apel, que em síntese difere no reconhecimento do outro como igual, mas sobretudo o reconhecimento do outro como diferente. Aí está a tentativa de abarcar as minorias e as populações as quais as práticas tradicionais pouco se ocupam por conceber uma instância geral para o universal quando em realidade as minorias não ocupam o lugar do outro como igual, por serem concebidas como algo que não o outro igual num mecanismo de naturalização racional ligeiro, rasteiro à ética tradicional. A justificativa primeira desse deslocamento do outro se expressa na seguinte pergunta:

Nessa medida, impõe-se uma relação entre a sensibilidade e a alteridade com vista ao reconhecimento do Outro. Porém, se o reconhecimento (proximidade) é pré-ontológico, como se conciliará com uma comunidade de vítimas que apenas pode ser descrita empiricamente? O que significa ao certo reconhecer uma vítima? (Caselas, 2009, p. 67).

O estado de vítima de uma pessoa denuncia algo que não corresponde ao estado natural do conjunto das coisas, isto é: um estado de dificuldade, calamidade, que não é facilmente reconhecido, dadas as realidades particulares que se atravessam nas realidade universais, impossibilitando o reconhecimento ético tradicional.

É preciso uma ética que dê conta do contingente, do imprevisível que afeta o outro e que por vezes não o permite retornar ao estado pré-ontológico.

Chegamos ao ponto de inflexão e relação entre a Pedagogia Decolonial e a Ética da Libertação. Ei-lo: *O status colonialista altera a realidade do meio e do sujeito, de tal forma que ele não é mais reconhecido eticamente como o outro, mas sim, como diferente*. Essa tese, que ao grosso modo, justificou tamanhas barbaridades dos colonizadores sobre os colonizados, mas que por outro lado para Dussel é matéria para se ocupar dess a inconsistência ética para afirmar a legitimidade e a presença do diferente como tão importante quanto o igual.

## Considerações finais

Ao finalizar este artigo, convém resgatar os sentidos primeiros que permeiam a escrita e a reflexão de cada elemento inflexivo presente no texto. A proposta de uma Pedagogia Decolonial que *per se* já leva em conta, mesmo que, talvez, indiretamente, a Ética da Libertação, uma vez que os povos Latino-Americanos e Africanos, colonizados, estão na categoria da diferença. Dussel elabora uma ética que acolhe o diferente pelo olhar direto na imagem que o outro esboça em sua face. A diferença dos nossos povos não são mais categorias de subjugação, mas sim, elemento de resgate e culto.

A Pedagogia Decolonial propõe o resgate da vivência, da ciência, da racionalidade local, da ancestralidade e da história de cada localidade como meio para o resgate da alma, da cultura, da razão que foram sobrepostas pelo eurocentrismo e ainda são pelas práticas de perpetuação desse processo.

A Ética da Libertação reconhece e abre espaço para cada realidade que se instaura do colonialismo ao pós-colonialismo. A cada minoria que é, pelos mecanismos políticos hegemônicos, fragilizada e eliminada. Ao negro, à mulher, ao indígena e a criança, nas suas diferenças, expressões e formas de compor o coletivo que formam

a teia social. Em suma, faz-se fundamental para a prática decolonial a ação ética libertadora dos povos, bem como, o resgate das pedagogias e racionalidade local.

## Referências:

DUSSEL, E. *L'Éthique de la libération à l'ère de la mondialisation et de l'exclusion*. Paris: L'Harmattan, 2002.

CASELAS, J. M. S. A utopia possível de Enrique Dussel: a arquitetônica da Ética da Libertação, *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, v. 2, n. 15, p. 63-84, 2009.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: O hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*, Buenos Aires, pp. 71-103, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. *A Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais – Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, p. 107-126, 2005.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. *Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009, pp. 12-42.

## Filosofía de la Educación y la memoria de nuestros pies en las escuelas

Gabriel Pranich

### Las marcas que hablan

La cabeza piensa allí donde los pies pisan.  
[Paulo Freire]  
El pensamiento no se ve ni se toca, pero pesa.  
[Rodolfo Kusch.]

La búsqueda de signos que hacen a nuestro suelo es un trabajo en común y desde ahí que el sentido puede surgir de una práctica en común. Sin embargo, la pregunta persiste: ¿cuál es el sentido de estar? Me interesa pensar dos huellas: por un lado, la escuela como resistencia y, por otro lado, la ausencia de sentido. Quizás, podemos pensar la escuela como resistencia, como proyecto de otras subjetividades posibles, y esto es un sentido, un suelo donde pisar. Caminar en las escuelas hace una experiencia en común. Porque todas y todos caminamos las escuelas. Sin embargo, no intento conceptualizar el estar en la escuela, sino de hacer un abordaje posible del caminar y estar de pie en ellas. Ya que el saber si vive en algún lugar es en aquello vivido.

Concurrir a la escuela no constituye una experiencia en común. Por el contrario, necesitamos un proyecto de sentido para constituir algo así como una experiencia. Por consiguiente, el vínculo no es anterior al proyecto, al sentido que queremos otorgar.

Es a partir de las narrativas que damos sentido a nuestras prácticas con y entre otros en las escuelas. De ahí que la resignificación en la palabra resistencia es una construcción de sentido regional. Porque la propia acción de resistir, la resistencia vida, hace a un posible proyecto latinoamericano. Quizás la resistencia de la memoria, de la tierra en la que pisamos da sentido a nuestras acciones. Siguiendo a Daniel Berisso (2015) en *¿Qué clase de dar es el dar clase?*



¿Nos podemos dar memorias? ¿Podemos hacer memoria en la escuela para las nuevas generaciones?

Aquí, en este trabajo en cuestión, quiero decir que el proceso de una subjetividad es un porvenir en la memoria. ¿Cómo el estar siendo propuesto por Kusch conmueve a la escuela? ¿Cómo el estar conmueve el orden de lo establecido como punto de partida? ¿El estar da sentido?

El estar, siguiendo a Kusch (2003), y también a Carlos Cullen (2019), antecede a la escuela porque antes de ser profesora o profesor, alumna o alumno, estamos. Ahora bien, mi interés es situar la escuela como un lugar para estar. Pero, a mi modo de ver, en la escuela podemos estar incluso de otra forma a la que estamos en el mundo. Paradójicamente, deberíamos analizar si estamos en el mundo, quizás estamos flotadas, flotados o desubjetivadas, desubjetivados. De ahí la escuela como suelo se convierte en un estar que cuestiona la forma de habitar en la actualidad. Ya saben, me refiero a las multitudes solitarias y a las sociedades desiertas, a la cultura sin crítica.

De ahí que, la escuela puede, y no por mandato sino por la responsabilidad con las nuevas generaciones, andamiar los proyectos de vida del alumnado. Proyectos a las claras: de resistencia a la realidad vivida en la región. Allí la escuela puede ser un lugar para estar, porque es un lugar donde podemos pensar otro porvenir. Trabajando para poder estar de otra forma. Un tiempo por llegar que no sean las consecuencias lógicas del mundo en el que estamos con vida. Sino un lugar donde podamos ser habitados por personas, por las escuelas, por nuestros deseos, por otro tiempo posible, por un mundo mejor.

Este otro tiempo, que también distintas autoras y distintos autores han desarrollado como suspensión del tiempo, hace también a un tiempo para estar, para sentir, para un pensamiento crítico que se cuestione a sí mismo, para hacer sentido; sentido que es aquello sentido y que queda guardado en la memoria a través de los recuerdos, de las movilizaciones, de las emociones, de quedar afectadas y afectados por nuestras realidades que nos interpelan. Es a partir de la capacidad de afectarnos que escribimos una memoria. Incluso, reescribimos una memoria en común por más fragmentaria que

sea. Porque cada persona recuerda algo distinto reescribe distintas experiencias a partir de las vivencias. Pero la memoria en común está allí: en los ensambles.

Bien sabemos, y por estar, que la memoria es un suelo donde pisar. Entonces, ¿somos nuestras memorias? Claro está, tenemos que reconocernos para poder encontrarnos. Es más, el reconocimiento es un primer encuentro. Entonces en la escuela podemos hacer un encuentro para estar, ¡por fin!, en algún lugar. Para que haya experiencia en las escuelas y no cumplir con una copia de normativas y protocolos. Para construir una memoria como tierra es necesario que estemos.

Como la memoria de una clase que se constituye por ensambles de recuerdos. Por fragmentos de lo vivido registrado por cada persona. En este sentido son las partes que constituyen ese todo que identifica a las personas. Como una práctica practicada, una práctica que crea sentido. Quizás, necesitamos de estas significaciones para pisar en un suelo compartido, en una tierra que esté en nuestra lengua. Para tener la tierra de la lengua, para encontrarnos. Pero no como una forma única del estar. El estar no tolera lo Uno. Mas bien, el estar de la diversidad, de la alteridad. Una búsqueda de sentido puede hacer a una forma de estar. Ahora bien, la propia memoria es una búsqueda. Hay una memoria en el proceso de construcción y no en la memoria como un producto acabado. Las memorias de una clase pueden ser el entretejido social que reescriben biografías hacia una biografía social.

## **Para colaborar en una memoria viva**

¿Qué nos representa en Latinoamérica? Podemos plantear en latinoamericana un grave problema con las descripciones, sea cual sea, no somos datos. La cuestión, la interpelación, la pregunta no es definir, caracterizar a un sujeto, delimitar una identidad. Por el contrario, como venimos desarrollando, en este breve trabajo, en estas tierras siempre estamos con la mente nublada, con la cabeza en otro lugar que no es donde estamos de pie, ¿dónde pisamos?

De ahí Emmanuel Lévinas (1991) puede aportarnos a quedar en una interpelación por la infinita mirada del otro, por sus necesidades, por su situación, por ponernos en sus zapatos y no representar

ningún contenido. Con el fin de modificar nuestras condiciones. Cuando la mirada es del otro no es una perspectiva desde un yo. Sino una descentralización del yo, un corrimiento de nosotros mismos para poder pensarnos desde el otro y entre otros.

En una inconclusión para pisar aquí y ayer, y mañana... quisiera darme cuenta de dónde camino, porque me diría dónde tengo la memoria, la historia, la biografía. La historia se condensa en el aquí y ahora, de eso no cabe duda, incluso, cuando perdemos la memoria. También el porvenir-pasado-presente se condensa cuando estamos en las escuelas, cuando damos una clase, cuando escuchamos y somos escuchados. Sin embargo, es un proceso que no busca un fin determinado sino que hace a la reconstrucción de nuestras raíces para volver a pensarnos, a reconocernos. Pensar donde pisamos nos da raíces para crear un sentido de la tierra en la que habitamos. Un sentido también es ser habitados por la región en la que nos constituimos como sujetos que piensan desde sus latitudes. El pensamiento es situado, tampoco cabe duda, ¡la resistencia también! Quizás, es un “saber estar” (Cifelli, 2018), porque surge del propio estar. La propuesta, aún incipiente, fue que la memoria constituye un suelo donde pisar. Y si aceptamos que esto es así: entonces, ¿el proceso de la memoria es una tierra donde pisar? Entonces, quizás, habrá desde y con Freire, una pedagogía para crear esperanza.

La libertad no necesita alas, lo que necesita es echar  
raíces.  
[Octavio Paz]

## Bibliografía

- BERISSO, D. (2015). ¿Qué clase de dar es dar clase? Alteridad, donación y contextualidad. Antropofagia.
- CULLEN, C. (2019). “El cuidado del Otro” en *Ética: ¿dónde habitas?*, pp.293-302. Las Cuarenta.
- CIFELLI, P. (2018). Saber estar o de la dimensión simbólica de la educación. Notas a partir del pensamiento de Rodolfo Kusch. *APRENDER – Caderno De Filosofia E Psicologia Da Educação*,1(13). <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3088>.
- FREIRE, P. (2014). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- KUSCH, R. (2003). “Geocultura del pensamiento” en *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Bs.As. Fernando García Cambeiro Editor,

1978, pp.13-21. “El hombre argentino y americano. Lo americano y argentino desde el ángulo simbólico-filosófico”. En Obras Completas, Tomo IV, (3-18) Editorial Fundación Ross.

LÉVINAS, E. (1991). “El rostro”; “La responsabilidad para con el otro”; en: Ética e infinito. Visor.

---

## Filosofia da Educação e a memória dos pés nas escolas

### As marcas que falam

A cabeça pensa onde os pés pisam.

[Paulo Freire]

O pensamento não pode ser visto ou tocado, mas pesa.

[Rodolfo Kusch]

A busca pelos sinais que compõem nosso solo é um trabalho comum e, a partir daí, o significado pode emergir de uma prática comum. No entanto, a pergunta persiste: qual é o significado de estar? Estou interessado em pensar em dois traços: por um lado, a escola como resistência e, por outro, a ausência de significado. Talvez possamos pensar na escola como resistência, como um projeto de outras subjetividades possíveis, e isso é um sentido, um terreno para caminhar. Caminhar nas escolas é uma experiência comum. Porque todos nós caminhamos nas escolas. No entanto, não estou tentando conceituar o que é estar na escola, mas sim criar uma abordagem possível para caminhar e permanecer nela. Porque se sabemos que vivemos em algum lugar, é porque vivemos.

Ir à escola não é uma experiência comum. Pelo contrário, precisamos de um projeto de significado para constituir algo como uma experiência. Portanto, o vínculo não é anterior ao projeto, ao significado que queremos dar.

É a partir das narrativas que damos sentido às nossas práticas com e entre os outros nas escolas. Portanto, a ressignificação da palavra resistência é uma construção de significado regional. Porque a própria ação de resistir, a resistência da vida, torna possível um projeto latino-americano. Talvez a resistência da memória, da terra em

que estamos, dê sentido às nossas ações. Seguindo Daniel Berisso (2015) em *Que tipo de doação é ensinar?* Podemos nos dar memórias? Podemos fazer memória na escola para as novas gerações?

Aqui, neste trabalho em questão, quero dizer que o processo de uma subjetividade é um futuro na memória. Como o estar sendo proposto por Kusch move a escola? Como o ser move a ordem do estabelecido como ponto de partida? O sendo dá sentido?

O estar, segundo Kusch (2003) e também Carlos Cullen (2019), precede a escola porque, antes de ser professor, aluno ou estudante, nós somos. No entanto, meu interesse é situar a escola como um lugar para ser. Mas, em minha opinião, podemos até estar na escola de uma forma diferente da forma como estamos no mundo. Paradoxalmente, devemos analisar se estamos no mundo, talvez estejamos flutuando, flutuados ou dessubjetivados, dessubjetivados. Por isso, a escola como solo se torna um estar que questiona a maneira de habitar hoje. Vocês sabem, estou me referindo a multidões solitárias e sociedades desertas, à cultura acrílica.

Por isso, a escola pode, não por mandato, mas por causa de sua responsabilidade para com as novas gerações, apoiar os projetos de vida dos alunos. Projetos de resistência à realidade vivida na região. A escola pode estar um lugar para estar, porque é um lugar onde podemos pensar em outro futuro. Trabalhar para poder estar de outra forma. Um tempo que virá e que não é a consequência lógica do mundo em que vivemos. Mas um lugar onde possamos ser habitados por pessoas, por escolas, por nossos desejos, por outro tempo possível, por um mundo melhor.

Esse outro tempo, que também foi desenvolvido por diferentes autores como uma suspensão do tempo, é também um tempo para ser, para sentir, para o pensamento crítico que se questiona, para fazer sentido; sentido que é aquilo que é sentido e que permanece armazenado na memória por meio de lembranças, mobilizações, emoções, de ser afetado e afetar nossas realidades que nos desafiam. É por meio de nossa capacidade de sermos afetados que escrevemos uma memória. Até mesmo reescrevemos uma memória comum, por mais fragmentada que ela seja. Como cada pessoa se lembra de algo diferente, reescrevemos experiências diferentes com base em nossas experiências. Mas a memória comum está lá: nas montagens.

Sabemos que a memória é um terreno onde se pode pisar. Então, será que somos nossas memórias? É claro que precisamos nos reconhecer para nos encontrarmos. Além disso, o reconhecimento é um primeiro encontro. Portanto, na escola, podemos nos encontrar para estarmos, finalmente, em algum lugar. Para que haja experiência nas escolas e não para cumprir uma cópia de regulamentos e protocolos. Para construir uma memória como uma terra, precisamos estar lá.

Como a memória de uma classe que é composta de conjuntos de memórias. Por fragmentos da experiência vivida registrada por cada pessoa. Nesse sentido, eles são as partes que constituem o todo que identifica as pessoas. Como uma prática exercida, uma prática que cria significado. Talvez precisemos desses significados para pisar em um terreno compartilhado, em uma terra que está em nosso idioma. Para ter a terra do idioma, para nos encontrarmos. Mas não como uma forma única de ser. O ser não tolera o Um. Em vez disso, o ser da diversidade, da alteridade. A busca de significado pode criar uma forma de ser. Agora, a própria memória é uma busca. Há uma memória no processo de construção e não na memória como um produto acabado. As memórias de uma classe podem ser o entrelaçamento social que reescreve biografias em direção a uma biografia social.

## **Para colaborar em uma memória viva**

O que nos representa na América Latina? Na América Latina, podemos colocar um sério problema com as descrições, sejam elas quais forem, nós não somos dados. A questão, a interpelação, a questão não é definir, caracterizar um sujeito, delimitar uma identidade. Pelo contrário, como temos desenvolvido neste breve trabalho, nessas terras estamos sempre com nossas mentes turvas, com nossas cabeças em outro lugar que não onde estamos, onde pisamos?

Emmanuel Lévinas (1991) pode nos ajudar a ser desafiados pelo olhar infinito do outro, por suas necessidades, por sua situação, colocando-nos em seu lugar e não representando nenhum conteúdo. A fim de modificar nossas condições. Quando o olhar é do outro, não é uma perspectiva de um eu. É uma descentralização do eu, um

deslocamento de nós mesmos para podermos nos pensar a partir do outro e entre os outros.

Em uma inconclusão para pisar aqui e ontem, e amanhã... eu gostaria de perceber onde estou andando, porque isso me diria onde tenho minha memória, minha história, minha biografia. A história está condensada no aqui e agora, disso não há dúvida, mesmo quando perdemos nossa memória. O futuro-passado-presente também é condensado quando estamos nas escolas, quando damos uma aula, quando ouvimos e somos ouvidos. No entanto, é um processo que não busca um fim específico, mas sim uma reconstrução de nossas raízes para nos repensarmos, para nos reconhecermos. Pensar sobre onde pisamos nos dá raízes para criar um sentido da terra que habitamos. Um sentido também deve ser habitado pela região na qual nos constituímos como sujeitos que pensam a partir de suas latitudes. Não há dúvida de que o pensamento está situado, assim como a resistência! Talvez seja um “saber estar” (Cifelli, 2018), porque surge do próprio estar. A proposta, ainda incipiente, era a de que a memória constitui um terreno onde se pode pisar. E se aceitarmos que é assim: então o processo da memória é um terreno a ser pisado? Então, talvez, haja, a partir de Freire e com ele, uma pedagogia para criar esperança.

A liberdade não precisa de asas, o que ela precisa é criar  
raízes.  
[Octavio Paz]

## Referências

- BERISSO, D. (2015). *Que tipo de doação é ensinar? Alteridade, doação e contextualidade*. Antropofagia.
- CULLEN, C. (2019). “Caring for the Other” em *Ethics: where do you dwell*, pp.293-302. The Forties.
- CIFELLI, P. (2018). Saber estar ou a dimensão simbólica da educação. Notas a partir do pensamento de Rodolfo Kusch. *APRENDER - Caderno De Filosofia E Psicologia Da Educação*, 1(13). <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3088>.
- FREIRE, P. (2014). *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Siglo XXI.
- KUSCH, R. (2003). “Geocultura del pensamiento” in *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Bs. Fernando García Cambeiro Editor, 1978, pp.13-21. “El hombre argentino y americano. O americano e o argentino sob o ângulo

simbólico-filosófico”. Em Obras Completas, Volume IV, (3-18) Editorial  
Fundación Ross.

LÉVINAS, E. (1991). “El rostro”; “La responsabilidad para con el otro”; In: *Ética e infinito*. Visor.



## La potencia de la Filosofía de la Educación desde la perspectiva Decolonial en la formación de licenciades en Educación Física: el caso de los cuerpos no hegemónicos-decoloniales

*Gloria Zelaya (UBA, UNLu)*

La transformación de la Educación requiere una  
descolonización de la pedagogía.  
[Enrique Dussel]

### Introducción

Este escrito se desprende del Proyecto de Investigación: “Prácticas discursivas y producción de saberes corporales en las experiencias de formación universitaria en educación física”, llevado a cabo dentro del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Lujan (UNLu), pero focalizando las nociones de “Cuerpo/s” con las cuales se forman y trabajan los futuros licenciados en Educación Física, busca reflexionar, desde la potencia problematizadora de la Filosofía de la Educación en clave decolonial.

Identificar los saberes corporales producidos en dicha experiencia de formación y su contribución a las prácticas pedagógicas que se identifican como transgresoras forma parte del desafío como formadora de formadores, en el sentido que subvierten los órdenes corporales de las pedagogías tradicionales, normalistas y normalizantes.

Dicho esto, es que se busca desde las denominadas “epistemologías decoloniales”, recuperar “sentires, saberes más allá del cuerpo tradicional” que se pone en juego en la formación de licenciados en Educación Física, aspirando a la creación de “marcos pedagógicos alternativos”.

Esto pretende colaborar a identificar a ciertos proyectos – dentro de la formación<sup>140</sup> – corporales alternativos personales que los sujetos construyen en los márgenes, muchas veces como síntomas acallados que clama otra “mirada”, “otra pedagogía”, “otros saberes”, “otros cuerpos” (Ruiz, 2011, Zelaya, 2020) y que colaboran a otras/nuevas maneras de pensar la enseñanza y la formación en-de la Educación Física.

Más aun, en este sentido pretendo establecer diálogos entre las denominadas “epistemologías decoloniales”, mencionadas anteriormente y su impacto teórico epistemológico en los denominados “cuerpos no hegemónicos”, “cuerpos decoloniales” y la potencia que este marco epistemológico concede al pensar en la construcción de una Pedagogía alternativa y allí en ese meollo central está la función potente y potenciadora de la Filosofía de la Educación.

## **La Función de la Filosofía de la Educación desde la perspectiva Decolonial**

Los puentes de contacto y diálogos que considero están en medio del debate teórico-práctico entre la Filosofía de la Educación (en clave de Filosofía de la liberación primero y luego decolonial), y la Pedagogía Alternativa, no tienen más que recuperar los cimientos de la Pedagogía freireana, desde el advenimiento de la misma en el contexto de América Latina en la décadas de los 60'-70', cuya impronta fue el movimiento de la pedagogía de la liberación, por un lado mientras por otro lado la filosofía de la liberación y hoy epistemologías decoloniales.

En nuestra “Modernidad Latinoamericana” fueron definidos fundamentos y categorías pedagógicas, filosóficas y epistemológicas que organizaron toda la vida y la forma de mirar al mundo, especialmente el modo de pensar la educación y las configuraciones de nuestras Instituciones Educativas en América Latina.

Ya, en la propuesta de Sarmiento, firme exponente de la “Ilustración”, quien busco comprender los conflictos que agitaban a las Provincias Unidas desde la independencia acudiendo a explica-

---

<sup>140</sup> En mi caso como Docente Investigadora a cargo de la Catedra *Psicología del Cuerpo* de la Licenciatura en Educación Física en la Universidad Nacional de Luján (UNLu). Pcia de Buenos Aires. Argentina.

ciones culturales, el concepto de “barbarie” nos remite a los procesos de “independencia” y está ligada a la propuesta *moderna-europea-ilustrada* que determina, a través de ella, la implantación de un orden dominante.

Desde este lugar se presentó una visión del mundo, de la cultura, de la educación, que se impuso y transplantó, constituyendo la base del lema positivista “orden y progreso”, y la constitución de nuestro sistema educativo, bajo el argumento “civilización y barbarie”, se inicia un proceso de homogeneización centrado fundamentalmente en la inclusión para el disciplinamiento social y, al mismo tiempo, en la exclusión que pone foco en la diferenciación y en la desigualdad social al interior del sistema.

En discusión con las teorías ilustradas y reproductivitas, durante las décadas de los 60’ y 70’; surge en América Latina la “**Pedagogía de la Liberación**”, que afirmaba una fuerte crítica a la “educación bancaria” (Freire, 2008: 56), “reproductora de las desigualdades sociales”. La denominada “educación liberadora” cobra un especial interés en relación a su importancia en el campo problemático de la educación y a su incidencia en propuestas educativas alternativas al modelo hegemónico.

En este sentido, es de especial importancia en este trabajo de posibles respuestas desde la “**Filosofía de la Liberación en dialogo de nuestras Epistemologías Decoloniales, del Sur como una vertiente emancipadora**” (Dussel, 1995, 1999; Zelaya, 2012, 2023) a los enfoques relativistas de la ética-pedagógica y la posible construcción de un criterio alternativo a la “universalidad”, capaz de dialogar con el modelo ilustrado, modelo que institucionalizó a la Pedagogía como disciplina, y que aún hoy se hace presente en las prácticas y teorizaciones de nuestras practicas educativas.

Desde allí puede sostenerse la hipótesis de que el **Proyecto Decolonial** no es un rechazo irracional a las formas convencionales que asume el pensamiento, sino, más bien, un intento de *desoccidentalizar* la filosofía, la epistemología y la pedagogía para discutir con la pretensión moderno-occidental de encarnar la única lógica capaz de articular ideas de alcance universal.

En este sentido dar cuenta de dicha emancipación, podría ser entendido como una forma de “desnaturalización” de la matriz co-

lonial del poder que abarca e incluye la regionalidad de la metafísica occidental, de la cual ya se ocupó el pensamiento “deconstruccionista”, aunque limitando su tarea a una totalidad imaginaria, cuya “imaginería” fue efecto de la constitución imperial de los países desarrollados, capitalistas, blancos, cristianos y occidentales, producto de la “Modernidad” europea y que hoy continúa su eje de Poder con Estados Unidos y la Unión Europea en el pronunciamiento de la conformación de una única historia posible como culminada, lineal, bajo el imperativo de “Orden y Progreso”.

Entonces, me interrogo:

- ◆ ¿Cómo legitimamos nuestros saberes Pedagógicos-Filosóficos y Epistemológicos en este lado del mundo, y específicamente en la formación de licenciados en Educación Física?

En este sentido, se podría decir que existe una deshidratación de la cultura, una mercantilización de las relaciones humanas que amenaza por reducir la comunicación a objetivos de disciplina, producción y vigilancia. Es allí donde emerge la Filosofía de la Educación en perspectiva decolonial, ya que esta desafía claramente la visión dominante, según la cual la conquista de América.

Entonces, en este contexto educativo actual, me pregunto:

- ◆ ¿Qué elementos aporta la “la filosofía de la educación a la emancipación”?

En este sentido, es de especial importancia un proyecto capaz de dialogar con el modelo ilustrado, en esa pretensión moderno-occidental de encarnar la única lógica capaz de articular ideas de alcance universal; lógica que aún hoy se hace presente en las prácticas y teorizaciones educativas.

Se pretende un intento de “des occidentalizar” la epistemología, la pedagogía, como una práctica única y verdadera en la lógica de la opresión y la educación bancaria. A sabiendas que hay un más allá de dichos discursos y prácticas dominantes que hacen mella desde su bastardaje, desde su resistencia, donde la otredad es la clave de la resistencia encarnada en los “*Cuerpos no hegemónicos-decoloniales*” (Zelaya, 2023).

## Discursos hegemónicos de la concepción del *cuerpo* en la Educación Física

Los discursos hegemónicos de la formación a los que hago referencia son aquellos que se sostienen por diferentes representaciones sociales con anclaje históricos – instituido (Castoriadis, 1998) de la formación de Licenciados en Educación Física, que suponen una estructura de valores y de normas que establecen una forma de pensar y actuar, que se valida en las diferentes asignaturas y ámbitos sociales de la formación.

Si bien creo que no existe saber por fuera de los cuerpos, se diferencia los saberes corporales como “lo que cada quién puede hacer” construido (y en construcción) desde las historias personales, las biografías y la propia historia, desde y con el cuerpo. Allí, donde el “*cuerpo es narrado y habitado, se vuelve palabra y acción*” (Zelaya, 2022).

Las diferentes disciplinas deportivas y físicas presentan una serie de saberes con un formato específico disciplinar y hegemónico en tanto único modelo de movimiento a reproducir por determinados modelos de cuerpo vinculado a esas mismas especificidades técnicas, que, en las instancias de formación docente en educación física, los cuerpos se vuelven soporte de esos “saberes disciplinares específicos” (Ruiz; Pisano, 2022), en parte como demostración de rendimiento adecuado, también como representación del/la/le buen/a estudiante, pero a su vez siendo soportes y expresión del campo específico disciplinar de la educación física.

Por un lado, me refiero al/la/le buen/a estudiante, tomando como referencia los aportes de diferentes estudiantes, a aquellos/as/es que cumplen con la cursada y evaluaciones de las asignaturas a lo largo de la carrera; quienes pueden hacer frente a los desafíos técnicos de los deportes alcanzando los objetivos planteados por el/la docente como lo son: cumplir con los tiempos establecidos al realizar circuitos técnicos, imitar la técnica enseñada, hacer uso y demostración de diferentes técnicas y tácticas de juego, entre otros. En este sentido sería aquel/lla/lle que aprendió “el oficio de ser buen estudiante” (Perrenoud, 1998). Por otro lado, también es entendido como aquel sujeto que se encuentra en estado de permanente capacitación y formación; que está inserto en un proceso de búsqueda personal constante en la adquisición de herramientas para el

futuro; de construirse como un profesional; como quien asume una responsabilidad.

De esta forma, se entiende que los saberes corporales más que la mera reproducción de formas técnicas, ya que incluyen otros procesos que quedan por fuera de la intencionalidad formativa, como todos aquellos que se ponen en práctica para la apropiación de esos saberes disciplinares: la afectividad, lo pasional, lo vincular, lo identitario, lo pulsional.

Entre los sentidos que las/los/les estudiantes le atribuyen al cuerpo producto de saberes previos, de ideas propias, de conclusiones que van formando a medida que la formación, se ha podido reconocer diferentes posicionamientos con respecto a los paradigmas en los que se debe enmarcar la formación:

1. Una mirada anatomofisiológica del cuerpo, desde discursos mecanicistas, instrumentales y/o biologicistas.
2. La significación del cuerpo como pensante, como una construcción ligada a las emociones e intereses; se entiende de esta manera que el cuerpo es algo que se vive y no como algo que se tiene.
3. El cuerpo como una entidad Yoica que alude a la subjetividad y en el cual habita el inconsciente. Dando cuenta del DESEO.

Cabe decir, que el cuerpo que a lo largo de los años ha sido objeto y blanco de poder, está cargado de simbolismos. “Durante siglos el cuerpo ha sido reprimido y castigado en nombre de las religiones o conveniencias de la época” (Foucault, 1998). Estas represiones han recaído en las conductas corporales, manifestación de las emociones y deseos, los afectos entre otros aspectos.

## Los cuerpos no hegemónicos/decoloniales

La formación – y consecuentemente la practica – en educación física y en particular las asignaturas que engloban a las didácticas específicas de la formación tienen un carácter práctico por sobre otro tipo de modalidad. Estudiantes y demás actores identifican la formación en educación física como una carrera donde se debe “*poner el cuerpo*” en juego, a disposición, en movimiento, en práctica.

Pensar desde cuerpos no hegemónico, más allá de los binario que trae la biología, por ejemplo, implica además de reconocer los diferentes tipos de géneros, las disidencias en cuanto a sexualidades; que también hay una gran variedad de tipos y formas de cuerpos, y que estos **otros-otres cuerpos** son igual de válidos.

Por otra parte, las redes sociales, los medios de comunicación y la industria del mercado han trabajado en conjunto para crear la imagen de un cuerpo saludable como aquel que se ve joven, arreglado, limpio, delgado, que sigue con un estilo de vida deportiva o de la mano de la corriente “fitness”. En contraparte al cuerpo delgado atlético o fitness, nos encontramos con los cuerpos gordos o la cuestión de la discapacidad motora o afección son algunos de los temas tabú en relación con la disciplina. Aquellos cuerpos que no encajan con las representaciones que visualizamos en los medios y redes sociales, encarnan otras características de manera negativa (Fernández; Pisano; Zelaya, 2022).

Por lo tanto, los estereotipos son imágenes o representaciones que se construyen sobre un grupo de personas para representar a todo el grupo en su conjunto. Estas representaciones refuerzan ciertas características, mayoritariamente con un carácter negativo, e ignoran otras de manera arbitraria. Remarcando una imagen injusta y discriminadora.

Este discurso, que funciona como el discurso del Amo – parafraseando a Lacan – indiscutible es además reforzado con mensajes en los medios de comunicación, en las publicidades y diferentes imágenes que son consumidas cotidianamente. Se considera que el cambio hacia un cuerpo más delgado es ir hacia una vida mejor, más saludable, feliz y plena. Hay todo un mercado diseñado para “combatir” y normalizar cuerpos, que van desde la cosmética hasta intervenciones quirúrgicas.

Entonces, ¿Qué hacemos con los cuerpos no hegemónicos?

Considero que la **emergencia en la escena escolar de los cuerpos no hegemónicos** son “un acto político”, que indefectiblemente deberían ir de la mano de la aceptación, validación, ternura y el amor (Freire, 1996; Cullen, 1997; Zelaya, 2008, 2013, 2022), y es una gran oportunidad que nos habilitaría a pensar una formación docente y educación situadas en y desde América Latina.

Cabe la interpelación: ¿Qué docentes y escuelas, patios, nata-torios, recreación por nombrar algo queremos para este siglo XXI?.

Como formadora de formadorxs, deseo una escuela respetuosa de y por la diferencia y disidencias, abriendo las puertas, a “las otras formas”, a “las otras lenguas” **a les otros cuerpos que emergen como un síntoma traumático en el sentido freudiano**: llevando un mensaje implícito, requiriendo otra/s interpretación/es; y evidenciando *les cuerpos no binaries*, muchas veces silenciados, acallados que pugnan por manifestarse, ello implica una transición que va desde no tener la palabra a poder tomarla, no ser ese cuerpo signado por la hegemonía.

## A modo de Cierre sin cierre

Para ir cerrando este escrito, aunque es un tema que no está cerrado, sino que se está constituyendo día a día. Los cuerpos tradicionales desde lógicas biologicista binarias forman parte de la estructura patriarcal, que deja por fuera disidencias, ponen en evidencia estereotipos que se vivencian en aquellas propuestas más prácticas en la que se esperan determinados rendimientos.

Pensar la cuestión de los cuerpos no hegemónicos-decoloniales, y su impacto en la formación de Licenciades en Educación Física desde las epistemologías decoloniales (Dussell, 2018; Zelaya, 2022) requiere una desnaturalización necesaria, sería un modo de potenciar esa sociedad más igualitaria por la que trabajamos, que sostenga la posibilidad de una construcción colectiva alternativa, por la educación de las generaciones futuras y las luchas por devenir.

En definitiva “*el cuerpo/los cuerpos*” es y son un espacio político, y en él se juega la resistencia y liberación... **por otros cuerpos que insisten y resisten.**

Aquello que resiste – insiste, en la cura – psicoanalítica –, insiste un síntoma, en el contexto pedagógico, insiste la necesidad de nuevas prácticas, insiste prácticas de la resistencia que de algún modo trazan circuitos de la liberación.

Más aún, si la educación es una práctica social que produce subjetividad, es plausible este aporte de **resistencia-insistencia** en doble plano: 1) plano de lo externo (normatividad) y 2) plano de lo interno (pulsional), más la terceriedad de la apuesta fuerte colectiva



alternativa que permita mediaciones posibles de este camino **resistencia-insistencia-liberación decolonial** (Zelaya, 2008).

## Bibliografía

App. le, Michael (1998). *“El conocimiento Oficial. La educación democrática en una era conservadora”*. Buenos Aires: Paidós.

Bach, Ana María (2015). Género, estereotipos y otras discriminaciones como puntos ciegos. Niño Davila. España.

Castoriadis, Cornelius (1998). *“La institución imaginaria de la sociedad”*. Volumen 2. Buenos Aires: Tusquets.

Contrera Laura; Nicolás Cuello (2016). Comp., Cuerpos sin patrones. Resistencias desde las geografías desmezuradas de la carne, Buenos Aires, Madreselva, 2016, 189 pp. ISBN 978-987-3861-05-5. Iztapalapa. Revista de ciencias sociales y humanidades, núm. 85, pp. 201-207, 2018.

Cullen; Carlos (2000). *“La docencia como virtud ciudadana”*, en *“Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro”*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Cullen, Carlos (1997). *“Las relaciones del docente con el conocimiento”*, en *“Crítica de las Razones de Educar”*. Buenos Aires: Paidós.

Dussel, Enrique (2018). La transformación de la Educación hacia la descolonización de la pedagogía. En <https://youtu.be/sWg94cBYDrM>.

Dussel, Enrique (1995). *“Introducción a la filosofía de la liberación”*. Bogotá: Editorial Nueva América (5. edición).

Dussel, Enrique (1999). *“Más allá del eurocentrismo: El sistema-mundo y los límites de la modernidad”*. En: Castro-Gómez, Santiago, Oscar Guardiola-Rivera y Carmen Millán de Benavides (eds.). *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá: CEJA.

Fernández, Jacqueline; Pisano, Paula y Zelaya, Gloria (2022). Saberes corporales en los márgenes. Una mirada desde la perspectiva de género en la formación docente Inicial en Educación Física en clave psicoanalítica. (En prensa. Editorial UNLu).

Freire, Paulo (1996). *“Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez”*. Buenos Aires: Ediciones la Aurora.

Freud, Sigmud (1905). Tres Ensayos de una Teoría Sexual. Obras Completas. Amorrortu. Buenos Aires. Argentina.

Freud, Sigmud (1923). El yo y el Ello. Obras Completas. Amorrortu. Buenos Aires. Argentina.

Foucault, Michael (1998). *“Vigilar y Castigar”*. Buenos Aires: Siglo XXI. Editores.

Lacan, Jacques (1966). *“Psicoanálisis y medicina”*, Conferencia de mesa redonda.

Ruiz, Mariel y Pisano, Paula (2020). Los cuerpos en los procesos de formación docente inicial en educación física. ¿Cómo se observan y comprenden?. *Revista Alburquerque*, 12 (23), 131-153. <https://doi.org/10.46401/ajh.2020.v12.9781>.

Zelaya, Gloria (2004). ¿Es posible pensar el campo de la Filosofía de la Educación en la Periferia?. Y consecuentemente, ¿la legitimación de saberes?. Presentado el 28 y 30 de junio en 2.das Jornadas de Filosofía de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. (Inédito).

Zelaya, Gloria (2008). “La Filosofía de la Educación y su función de liberación – resistencia en el contexto pedagógico actual. Un aporte Psicoanalítico”. Con referato. Universidad Patagónica Austral.

Zelaya, Gloria (2013). “De una Epistemología a otras Epistemologías posibles. Una Mirada Decolonial”. VII Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Dirección estable: <https://www.academica.org/000-076/253>.

Zelaya, Gloria (2020). La noción de cuerpo en la educación física, reconfiguraciones del mismo desde el aislamiento en clave decolonial. Memorias del Congreso Internacional de Investigación en Psicología. UBA. ISSN2616-2238.

Zelaya, Gloria (2022). Epistemológicas y feminismos Decoloniales en el hemisferio sur. (En proceso de evaluación).

Zelaya, Gloria (2023). La Filosofía de la Educación en su función de liberación como una propuesta emancipadora en dialogo con Paulo Freire: una perspectiva desde y para América Latina. Presentado en las XII Jornadas de Investigación y Educación. Universidad Nacional de Córdoba. (UNC). Córdoba. Argentina.

# Educação para a cidadania global: um olhar a partir das epistemologias do sul

*Thainá Cristina Guedes<sup>141</sup>  
Carolina Schenatto da Rosa<sup>142</sup>*

## Introdução

No contexto globalizado e neoliberal (Ianni, 1998) que tem agravado as mudanças climáticas, a Educação para a Cidadania Global (ECG) vem ganhando espaço nas discussões de órgãos como a UNESCO na busca da promoção de uma agenda que atenda as metas estabelecidas para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e uma educação que torne estudantes cidadãos globais responsáveis (UNESCO, 2016). A discussão de uma “cidadania global” e o “sentimento de uma humanidade comum” coloca em xeque a compreensão histórica do que é ser um cidadão do mundo.

É no emaranhado dessa discussão que o presente trabalho se situa, refletindo sobre a ECG em diálogo com as Epistemologias do Sul, a partir de uma abordagem crítica que questiona a condição do ser cidadão do/no Sul-global a partir dos precedentes históricos da modernidade/colonialidade. Esse diálogo é estabelecido nas duas primeiras partes deste artigo, na busca de construir uma discussão histórico-teórica que dialogue com a terceira parte. Nela, são analisadas experiências latino-americanas que representam uma alternativa possível a partir da noção de “cidadanias globais”, como uma contribuição para a compreensão do conceito de ECG crítica e a visão múltipla de cidadania global, a partir dos múltiplos contextos de vivências cidadãs do/no mundo.

<sup>141</sup> Mestranda em Educação no PPG Edu da UCS, Bolsista CAPES/PROSUC.

<sup>142</sup> Doutora em Educação. Realiza estágio pós-doutoral com bolsa Doc-Fix FAPERGS-CNPq no PPG Edu da UCS.

## Epistemologias do sul: uma abordagem crítica

O termo Epistemologia é composto por *episteme* e *logos* em grego, ou *scientia* e *ratio* em latim, que originam os termos ciência ou conhecimento e razão ou teoria, sendo, portanto, a teoria do conhecimento ou da ciência (Paviani, 2013). Essa teoria do conhecimento pode ser abordada ao longo de toda a história humana, porém daremos foco para a era moderna, que vem sendo pautada nos paradigmas eurocêtricos hegemônicos, a partir do ponto de vista universalista e neutro. Para compreendermos como a teoria do conhecimento baseia-se na premissa de que existe apenas uma tradição epistêmica, é necessário analisar de forma crítica o processo da modernidade/colonialidade ao longo dos últimos 500 anos, que se relacionam como “duas faces da mesma moeda” (Mignolo, 2000, p. 464).

Enrique Dussel (2005) traz uma crítica à modernidade quando argumenta que o “penso, logo existo” declarado por René Descartes só pode ser concebido a partir do “conquisto, logo existo”. O *Ego conquiro* é a condição para o *Ego cogito*, quando o homem europeu passa a considerar-se o “Centro” e “Fim” da história, representando a própria modernidade. Aqui, a conquista e toda sua brutalidade ganha justificativa a partir da perspectiva da civilização moderna europeia, em que o outro é encoberto como um ser não-civilizado, não-europeu e não-moderno.

Walter Mignolo (2017) contribui com a crítica à modernidade definindo-a como uma narrativa complexa, com origem na Europa, que constrói o ideário de civilização ocidental e celebra as suas conquistas, escondendo o seu lado mais escuro, a colonialidade. Por sua vez, ainda segundo o autor, a colonialidade pode ser compreendida como a herança colonial que sustenta a lógica eurocêntrica e oculta as diversas formas de violência e opressão que estruturam essa narrativa civilizatória. Dessa forma, a colonialidade é constitutiva da modernidade, não existindo indissociavelmente.

Nessa perspectiva a Europa e o homem europeu, branco, cristão e heterossexual não são apenas o centro e fim do mundo, como também são os únicos a terem conhecimento sobre ele, afinal, eles o conquistaram. Grosfoguel (2016) constrói a conexão entre o *Ego*

*conquiro* e o *Ego cogito* a partir do “extermino, logo existo”, argumentando que

É a lógica conjunta do genocídio/epistemicídio que serve de mediação entre o “conquistado” e o racismo/sexismo epistêmico do “penso” como novo fundamento do conhecimento do mundo moderno e colonial. O *Ego extermino* é a condição sócio-histórica estrutural que faz possível a conexão entre o *Ego conquiro* e o *Ego cogito* (Grosfoguel, 2016, p. 31).

É nesse contexto de genocídio e epistemicídio que as estruturas de poder consolidam um sistema global complexo com desigualdades em níveis globais. Nesse cenário, as Epistemologias do Sul emergem como “perspectivas epistêmicas subalternas que são uma forma de conhecimento que, vindo de baixo, origina uma perspectiva crítica do conhecimento hegemônico nas relações de poder envolvidas” (Grosfoguel, 2009, p. 387). São formas de resistência e reinvenção frente às formas dominantes do conhecimento desencadeadas pelo processo de conquista e mantidas pela modernidade/colonialidade. É a partir do lugar dos oprimidos, subalternos e colonizados que Mignolo (2000) caracteriza as epistemologias do Sul como uma crítica à modernidade baseada nas experiências da colonialidade.

Essa perspectiva epistemológica situa o lugar de fala do/no Sul-Global, um lugar determinado e situado como não-pensante, que assume o ponto de partida de uma crítica radical e transforma a tradição epistêmica universal e neutra a partir da racionalidade não-eurocêntrica das subjetividades subalternas (Grosfoguel, 2009). Quando se quebra a lógica do privilégio epistêmico é possível dar visibilidade para as múltiplas culturas, saberes e vivências que resistiram ao longo dos anos e buscam por uma alternativa de cidadania mais justa dentro do mundo globalizado carregado de heranças coloniais.

## Educação para a cidadania global: o que há de “crítico”?

A educação para a cidadania global vem ganhando força nos últimos 30 anos no cenário mundial<sup>143</sup>, com especial participação

<sup>143</sup> Carlos Alberto Torres (2023) contextualiza as primeiras ações para a ECG a partir de 1990 com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia. O encontro resultou na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* e o *Marco da Ação*

da UNESCO que vem protagonizando o papel central de promoção da ECG, produzindo conhecimento e documentos essenciais para a sua compreensão, e é a partir dessas ações que contextualizamos a Educação para a cidadania global neste trabalho.

A primeira vez que o termo “cidadania global” aparece explicitamente nos marcos e declarações foi em 2012, com a Iniciativa Global Educação em Primeiro Lugar (GEFI, sigla em inglês), lançada pelo Dr. Soo-Hyang Choi, secretário-geral da ONU. Foram estabelecidos três princípios básicos para o modelo de desenvolvimento idealizado, sendo eles: toda criança estar na escola, melhorar a qualidade da aprendizagem e promover a cidadania global. Dessa forma, a Iniciativa incrementava os marcos anteriores estabelecidos pela Educação para Todos, reiterando o acesso e a qualidade da educação, e incluindo a prioridade da educação para a cidadania global. Assim, nesse momento a educação passou a ter uma visibilidade para além da aprendizagem, contribuindo também para o bem-estar da humanidade e da comunidade global (Torres, 2023).

Ao longo dos anos seguintes foram ocorrendo outros encontros e novos marcos foram estabelecidos. Destacamos aqui o ano de 2013, com dois eventos marcantes promovidos pela UNESCO, sendo eles a Consultoria Técnica da UNESNO sobre Educação para a Cidadania Global, que ocorreu em Seul, e o Primeiro Fórum da UNESCO sobre Educação para a Cidadania Global, em Bangkok. Em 2015 a República da Coreia, figura importantíssima para o movimento da ECG, sediou o Fórum Mundial de Educação estabelecendo o marco *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação*, que trouxe à tona questões ainda não discutidas, como a disparidade de gênero e as habilidades socioemocionais. Ainda em 2015, ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável da UNESCO no Japão, que lançou a *Declaração de Aichi-Nagoya sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável*, estabelecendo os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) e uma agenda de desenvolvimento pós-2015, intrinsecamente relacionados a Educação para a cidadania global.

---

*para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Em 2000 ocorreu o Fórum Mundial de Educação, no Senegal, que estabeleceu o *Marco de Ação de Dakar, Educação para Todos: Cumprindo Nossos Compromissos Coletivos*.

É possível visitar o site da UNESCO que direciona para a Educação para a cidadania global no Brasil<sup>144</sup>, no qual constam documentos orientadores como: *Educação para a Cidadania Global: preparando alunos para os desafios do século XXI* (2015), um relatório que “potencializa o entendimento em torno da ECG e suas implicações para o conteúdo, a pedagogia e a prática educacionais” (UNESCO, 2015, p. 8); e *Educação para a Cidadania Global: tópicos e objetivos de aprendizagem* (2016), que traz uma definição de cidadania global que pode ser entendida como sendo o “sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e a uma humanidade comum. Ela enfatiza a interdependência e a interconexão política, econômica, social e cultural entre os níveis local, nacional e global” (UNESCO, 2016, p. 11).

Ambos os documentos tratam sobre a compreensão, as dimensões e sugestões de implementação da ECG, além de trazer para o centro da discussão a noção de cidadania que

Foi ampliada como um conceito de múltiplas perspectivas. Está vinculada a uma crescente interdependência e interconectividade entre países nas áreas econômica, cultural e social, por meio de maior comércio internacional, migração, comunicação etc. Essa noção está vinculada também a nossas preocupações com o bem-estar global além das fronteiras nacionais, assim como baseia-se no entendimento de que o bem-estar global influencia o bem-estar nacional e local (UNESCO, 2015, p. 14).

A partir dessas múltiplas perspectivas, a ECG apresenta-se como um compromisso ético-político-pedagógico, que carrega no cotidiano das ações educativas e das relações sociais a potencialidade de capacitar os estudantes a compreender criticamente a interdependência e interconectividade do mundo, com conhecimentos, aptidões, valores e atitudes que almejam pela justiça social, a solidariedade, os direitos humanos e a paz (Streck; Abba, 2023; Torres, 2023). É a partir dessa perspectiva que situamos o que há de crítico na ECG, quando sua base de formulação necessita ser baseada na busca pela justiça social, compreendendo que dentro do mundo globalizado existem diversas formas de cidadania que, em sua maioria, sofrem com as injustiças da desigualdade, da opressão e do silenciamento, desencadeados ao longo dos últimos 500 anos no contexto da modernidade/colonialidade.

<sup>144</sup> Veja <https://www.unesco.org/pt/fieldoffice/brasil/expertise/global-citizenship>.

Vanessa Andreotti (2014) contribui com a discussão quando situa o termo cidadão a partir do ponto de vista político, apresentando a noção de uma “obrigação política” da ECG baseada na promoção da justiça, sem cair na justificativa vazia da reprodução de uma “missão civilizatória”, cujas crenças e mitos muito se assemelham ao processo de conquista. Para a autora, a ECG precisa articular a compreensão das origens das relações de poder, das desigualdades e injustiças, com a consciência de que existem diversos outros contextos além do que é visto ou conhecido. A construção da consciência crítica para analisar e pensar soluções outras para situações diversas, fugindo da neutralidade e universalização do mundo e do cidadão.

Assim, compreendendo que a Educação para a cidadania global é uma intervenção em busca de uma teoria (Torres, 2023), nos questionamos como promover a ECG, respeitando suas múltiplas facetas, a partir da busca da justiça social, no contexto de mundo globalizado, neoliberal e carregado de heranças coloniais?

## **(Re)Pensando práticas e contextualizando conceitos: a ECG vivida desde o Sul**

Nessa etapa do trabalho traremos para a discussão a análise de experiências latino-americanas em busca de contribuir para a compreensão de práticas locais do Sul-global como promoção da Educação para a cidadania global crítica, dialogando com as Epistemologias do Sul e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

As duas primeiras experiências apresentadas são ações realizadas pela Campanha Latino-americana pelo Direito à Educação – CLADE<sup>145</sup>, uma rede plural de organizações da sociedade civil, com articulação em 18 países da América Latina e Caribe, com o objetivo da promoção de uma educação transformadora, pública, laica e gratuita para todos/as, a partir da mobilização social e política. A CLADE ao longo dos seus 20 anos, vem promovendo e sistematizando ações em diferentes regiões sobre diversas temáticas que dialogam com as questões globais.

A primeira experiência trazida para a análise é o *Podcast Educación ¿qué onda?*, uma produção de áudio publicada no site da Campanha que aborda diversas temáticas sobre a educação no

<sup>145</sup> Veja <https://redclade.org/que-es/>.



contexto latino-americano e seus desafios. O podcast relaciona-se com o ODS 4 – Educação de qualidade e com a ECG crítica quando analisamos a produção de áudio a partir da perspectiva da democratização do conhecimento e acesso à informação, pois a) é uma forma de comunicação de fácil acesso e que qualquer cidadão pode consumir – desde que se tenha um dispositivo com internet; b) a linguagem escolhida poder alcançar diferentes públicos. Além de discutir os desafios enfrentados no contexto do Sul-global, o podcast traz um panorama/raio-x da América Latina ao contar com convidados de diferentes países para abordar o direito à educação e partilhar boas práticas e experiências que funcionam em diferentes partes do continente.

A segunda experiência analisada e promovida pela CLADE é o Projeto “Estratégias para prevenir a violência sexual e de gênero e fomentar a equidade nas escolas rurais” desenvolvido por equipes regionais da CLADE na Nicarágua, Haiti e Honduras<sup>146</sup> a partir do processo de investigação-ação participativa com as comunidades escolares. Podemos relacionar o Projeto com o ODS 4, pois este busca promover a partir da educação os direitos humanos e uma cultura de paz. O Projeto trata de situações específicas dentro dos contextos rurais de cada um dos países que desenvolveram a investigação, porém a não violência de gênero marca a perspectiva que trata e reflete sobre uma necessidade da comunidade global, vinculando-se também ao ODS 5 – Igualdade de gênero, a partir da prevenção e de práticas educativas que revelam situações de violência que até então não eram vistas e/ou ouvidas.

O Projeto nos ajuda a pensar a ECG crítica a partir da perspectiva da discussão de gênero dentro do contexto local e do global, enquanto a partilha de experiências e conhecimentos aprendidos com, desde e para essas comunidades educativas mostram que é possível a promoção de discussões sobre a temática em qualquer contexto educativo desde que a partir do lugar situado. A discussão possibilita a tomada de decisões comunitárias ou institucionais em prol dos direitos humanos de meninas, meninos e adolescentes a partir de situações reais de cada comunidade, mas dentro de um contexto macro que é a igualdade de gênero. Aqui a investigação-ação

<sup>146</sup> Veja [https://redclade.org/wp-content/uploads/documento-trabajo-sistematizacion-de-prevencion-violencia-genero\\_final.pdf](https://redclade.org/wp-content/uploads/documento-trabajo-sistematizacion-de-prevencion-violencia-genero_final.pdf).

participativa proposta promove a mobilização do coletivo escolar desde os alunos, aos pais e professores dando voz a opressão de gênero e contextualizando essas vivências a partir de suas múltiplas variações, ao mesmo tempo que revela suas imbricações históricas e globais. Ao abordar a temática nos espaços educacionais rurais, o Projeto promove uma educação para cidadãos globais críticos frente aos desafios de gênero, conscientes de sua potencialidade para mudar suas relações.

A terceira e última experiência que trazemos para a análise é o Centro de Educação Popular e Formação Social – CEPFS<sup>147</sup>, uma organização focada no desenvolvimento sustentável do Sertão brasileiro por meio da Educação Popular. O Centro atua por meio de dois eixos: Meio ambiente e desenvolvimento sustentável e o Fortalecimento e desenvolvimento comunitário. Podemos relacionar o CEPFS com dois ODS, primeiramente o número 4, já que os programas de formação, capacitação e alfabetização estão relacionados com a educação de qualidade e, em especial, com a formação de cidadãos globais. A visão holística que a Educação Popular traz para o Centro permite aos programas desenvolvidos educar no sentido amplo, com a natureza e com o próximo, desenvolvendo estratégias e projetos que permitem aos sujeitos compreenderem as relações entre “social” e “ambiental”. O eixo 1 dialoga diretamente com o ODS número 13, pois trata de promover práticas sustentáveis, como agricultura orgânica e conservação de recursos naturais, para ajudar a combater a mudança climática.

O CEPFS nos ajuda a pensar a ECG crítica a partir de sua relação entre o local e global, sendo um trabalho realizado com comunidades do Sertão, enraizadas nesse contexto e com suas necessidades e desafios específicos, mas que trabalham a partir de temas macro, como a sustentabilidade, que não diz respeito apenas ao contexto local. Os programas permitem o desenvolvimento da compreensão ampliada e permitem desenvolver e aplicar localmente estratégias para a promoção da justiça socioambiental. A compreensão crítica da realidade também é promovida a partir de atividades formativas e projetos desenvolvidos dentro da perspectiva da Educação Popular, que visa criar cidadãos críticos e participativos, capazes de trabalhar coletivamente para compreender e transformar a realidade. Essa

<sup>147</sup> Veja <https://cepfs.org.br/institucional/>.

transformação não é focada no pessoal e nem uma melhoria imediata, mas sim em uma mudança coletiva e de longo prazo. Por fim, a diversidade cultural e a conscientização ambiental são trabalhadas na prática, com propostas que são desenvolvidas de forma contextualizada, ao tratar de questões ambientais a dimensão (inter)cultural é levada em consideração.

## Considerações finais

A Educação para a Cidadania Global vem sendo discutida em diferentes cenários e ganhando diversas definições ao longo dos últimos 30 anos. Andreotti (2014) nos ajuda a refletir quando apresenta que uma das grandes questões que a ECG precisa dar conta é de “como lidar com as raízes econômicas e culturais das desigualdades no poder e na distribuição de riqueza/trabalho num sistema global complexo e incerto” (Andreotti, 2014, p. 58). A discussão histórico-teórica e as experiências analisadas ao longo deste trabalho buscam contribuir com essa questão, apresentando uma alternativa para os múltiplos conflitos do cenário global a partir de contextos e desafios locais, que desenvolvem ações e intervenções em diálogo com os contextos macro e conflitos globais.

Quando situada a partir das Epistemologias do Sul, a ECG crítica ganha uma nova perspectiva sobre o que é ser um cidadão do/no Sul-global e como esse cidadão se relaciona com as desigualdades e as injustiças históricas dessa parte do mundo. Mas para além de suas resistências, as experiências ético-político-pedagógicas aqui analisadas contribuem para a reinvenção do conceito de cidadania, apresentando a alternativa de novas expressões de “cidadanias globais”, que não podem mais ser universalizadas ou compreendidas dentro de uma única definição possível.

As ações apresentadas pensam o local e suas particularidades histórico-sociais em diálogo com as intervenções possíveis a nível global, em busca de uma Educação para a Cidadania Global crítica que promova a justiça social e contribua para a aprendizagem de cidadãos críticos, conscientes e capazes de construir alternativas diversas dentro de seus contextos diversos, em busca do bem coletivo e desse sentimento de “humanidade comum”.

## Referências

- ANDREOTTI, Vanessa. Educação para a cidadania global – Soft vs Critical. *Sinergias – Diálogos Educativos para a Transformação Social*, n. 1, p. 57-66, 2014. Disponível em: <https://www.cidadaniaemportugal.pt/wp-content/uploads/2018/10/Revista-Sinergias-01.pdf#page=57>. Acesso em: 10 set. 2023.
- DUSSEL, Enrique. 1492 *O encobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (coord.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 25-34.
- GROSFUGUEL, Ramón. Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 383-418.
- GROSFUGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*. v. 31, n. 1, p. 25-49. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6078>. Acesso em: 10 set. 2023.
- IANNI, Octávio. Globalização e neoliberalismo. *São Paulo em Perspectiva*, v. 12, n. 2, 1998. Disponível em: [http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v12n02/v12n02\\_03.pdf](http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v12n02/v12n02_03.pdf). Acesso em: 10 set. 2023.
- MIGNOLO, Walter. *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press, 2000.
- MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado escuro da Modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 94, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em: 10 set. 2023.
- PAVIANI, Jayme. *Epistemologia Prática*. 2. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2013.
- TORRES, Carlos Alberto. *Fundamentos Teóricos e Empíricos da Educação para a cidadania global crítica*. Caxias do Sul: EDUCS, 2023.
- STRECK, Danilo Romeu; ABBA, Maria Julieta. Apresentação. In: TORRES, Carlos Alberto. *Fundamentos Teóricos e Empíricos da Educação para a cidadania global crítica*. Caxias do Sul: EDUCS, 2023. p. 9-11.
- UNESCO. *Educação para a Cidadania Global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília, 2015.
- UNESCO. *Educação para a Cidadania Global: tópicos e objetivos de aprendizagem*. Brasília, 2016.



## Autores e Organizadores – Argentina

### **Andrea Novik**

Es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, realizó la Maestría Pedagogías Críticas de esa misma casa de estudios (tesis en elaboración), ex docente de Didáctica General y otras asignaturas pedagógicas en universidades nacionales, actualmente se dedica a la elaboración de cursos, diseños curriculares y materiales didácticos destinados a formación profesional en el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación.

### **Miguel Andres Brenner**

Profesor en Filosofía y Pedagogía, egresado del Instituto del Profesorado del Consejo Superior de Educación Católica (1970). Licenciado en Sociología, egresado de la Universidad de Buenos Aires (1976). Profesor en Sociología, egresado de la Universidad de Buenos Aires (1978). Es autor de “La escuela como práctica política”, publicado por AGMER, Argentina, en noviembre de 2011. Ha publicado múltiples artículos en el área de filosofía y sociología, en particular orientados hacia la educación, dentro de un pensamiento liberador y decolonial, tanto en revistas especializadas como en libros colectivos. Investigador en el programa Universidad de Buenos Aires Ciencia y Técnica desde marzo de 2001 hasta la actualidad en que continúa. Ha participado como expositor en diferentes jornadas y congresos a nivel nacional e internacional.

### **Andrés Ramirez**

Estudiante del Profesorado en Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y adscripto en la materia Filosofía de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

### **Daniel Carlos Berisso**

Doctor en Filosofía (UBA), Docente Auxiliar Regular de la Cátedra de Filosofía de la Educación y de la Cátedra de Filosofía de la Cultura el Intercultural, en la Facultad de Filosofía y Letras de

la UBA. Investigador y Director de Proyecto de investigación en el marco del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la misma Facultad. Docente del área de postgrado en la UNQUI y la UNTREF. Autor de cinco libros y de numerosos artículos en libros y revistas especializadas en Ética, Filosofía y Derechos Humanos.

### **Elizabeth Martinchuk**

Lic. Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), Especialista en Docencia Universitaria (UNTREF) y maestranda en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (UBA). Investigadora UNTREF yUBA. Asistente en Secretaría Académica UNTREF. Docente en: el ISDF Santo Domingo y en UNTREF en la Lic. en Educación Secundaria y Especialización en Docencia Universitaria.

### **Gabriel Pranich**

Maestrando en Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad (UBA), Lic. y Prof. en Cs. de la Educación (UBA) y en Artes Visuales (UMSA). Profesor Ayudante de Primera en la cátedra de Filosofía de la Educación (UBA), también es profesor en Instituciones Superiores de Formación Docente, y docente de Arte en nivel secundario. Investigador en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación a través de Proyectos UBACyT y FILO: CyT de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (IICE/FFyL/UBA), y en el Centro de Investigaciones Sociales (CIS) con dependencia del Instituto del Desarrollo Económico y Social (IDES) y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

### **Gloria Zelaya**

Lic. En Psicología (UBA) Prof. En Educación Media y Superior en Psicología (UBA). Realizó estudios de Terapia Ocupacional. (Facultad de Psicología UBA) Ciencias de la Educación. Filosofía (FFyL. UBA. UNTREF). Especialista en Docencia Universitaria (UNCUYO). Posgrado. En Infancias y Juventudes en América Latina (Clasco. Universidad de Manizales. Colombia). Posgrado en Técnicas de Investigación Cualitativas en Ciencias Sociales (CONICET). Maestranda en Educación (UNQUI). Maestranda Estudios de

Género y Cuidados (CLACSO-FLACSO). Doctoranda FFyL-UBA. Trabajo como Capacitadora Docente en Educación Técnica por el Ministerio de Educación de Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Docente CBC-UBA. Profesora Adjunta Ordinaria Psicología del Cuerpo y del Deporte (Licenciatura en Educación Física. UNLU). Profesora Adjunta Psicología Evolutiva (Licenciatura en Trabajo Social y Enfermería. UNLU). Becaria Embajada Argentina Universidad Nacional de Asunción. Ex becaria UBACyT. Categoría Estímulo. Ex Investigadora PICT. Conicet. Becaria CLACSO 2010. Docente Investigadora Categoría IV. Consejera de Tesistas. Jurado en diversos Concursos Docentes de Universidades Nacionales. Ha trabajado en diversos Equipos y proyectos de Investigación Nacionales e Internacionales y publicado numerosos trabajos en torno a la Formación Docente, la Ética y la deontología profesional, la Filosofía latinoamericana y Epistemología Decolonial a nivel Nacional e Internacional.

### **Maura Ramos**

Profesora en enseñanza primaria: Lic. En ciencias de la Educación (UBA) doctoranda del programa PIDE/ UNTREF, UNLA, UNSM, Docente de Filosofía de la Educación y Pedagogía en carreras de Grado y de pos grado en UNTREF. Co-Coordinadora de la Especialización en docencia Universitaria UNTREF.

### **Natalia Vozzi**

Es Profesora de Enseñanza Media y Superior de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Docente e investigadora en esa misma facultad y en el departamento de educación de la Universidad Nacional de Luján. También se desempeña en profesorados y especializaciones de formación docente. Su recorrido académico se ha focalizado en la ética, la filosofía de la educación y la enseñanza de la filosofía desde una las perspectivas de la filosofía latinoamericana de la liberación, decolonial e intercultural y desde el compromiso con las militancias feministas y de género. Actualmente es cursante de la maestría en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes con orientación en políticas educativas.

### **Pablo Consetino**

Profesor de Filosofía por la Universidad de Buenos Aires y becario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). Se encuentra realizando el Doctorado de Filosofía en la Universidad de Buenos Aires. Es coordinador del equipo de extensión de Estudios Críticos Ambientales del Programa Filosofía y Territorio y director del Proyecto Filocyt “Hacia la conformación de los Estudios Críticos Ambientales. Dilemas epistemológicos, estéticos y ético-políticos frente a la crisis ecológica”.

### **Walter Gómez**

Es Profesor de Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Especialista en Tecnología Educativa y Doctorando en Filosofía de la educación.

### **Ivan Ariel Fresia**

Docente de grado y postgrado e investigador UBACyT-IICE. Doctorado en Historia (Universidad Nacional de Cuyo) y posdoctorado en Ciencias Humanas y Sociales (FFyL-UBA).





## Autores e Organizadores – Brasil

### **Antonio Paulo Valim Vega**

Pedagogo com formação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Especialização em Formação para a EAD pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens pela Universidade Franciscana (UFN) Santa Maria/RS. Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS/RS).

E-mail- apvvega@ucs.br

### **Carina Maria Melchiors Niederauer**

Doutora em Letras, professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura e professora do Curso de Licenciatura em Letras na Universidade de Caxias do Sul.

E-mail: carina.nider@gmail.com

### **Carolina Schenatto da Rosa**

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2022) e mestra em Educação física pela Universidade La Salle (2017). Atualmente realiza estágio pós-doutoral na Universidade de Caxias do Sul, com bolsa Doc-Fix FAPERGS/CNPq, vinculado à Cátedra Unesco em Educação para a Cidadania Global e Justiça Socioambiental da UCS.

E-mail: carolinaschenatto@gmail.com

### **Cristiane Backes Welter**

É Doutora em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Possui Mestrado em Educação pela e Graduação em Pedagogia – Licenciatura Plena pela mesma instituição. É Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul. É coordenadora do Curso de Especialização em Pedagogias das Infâncias. É Pedagoga concursada no Município de Picada Café/RS e atua como Secretária Municipal de Educação e Cultura deste município. Tem experiên-

cia na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Avaliação em Larga Escala, Avaliação Educacional, Gestão Democrática e Políticas da Educação.

E-mail: cbwelter@ucs.br

### **Débora Borges Thomas**

Possui graduação em Direito pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) e é graduanda em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Possui Especialização em Direito Público pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) e atualmente cursa MBA in Strategic Management Higher Education Institutions pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). É Mestre em Teologia, com área de concentração em Religião e Educação pela Escola Superior de Teologia (EST). Possui experiência em Gestão do Ensino Superior, atuando como Coordenadora de Curso, Coordenadora de Ensino e Diretora Geral. Atualmente é Gestora da Universidade de Caxias do Sul (UCS-Torres) e atua na docência universitária como professora do Curso de Direito da UCS.

E-mail: dbthomas@ucs.br

### **Dejair da Rosa Bento**

Aluno do curso de Pós-Graduação Stricto-sensu Mestrado em Educação – PPGEDU-UCS, na linha de pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão. Formando em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade La Salle-Canoas. Tem especialização em Educação Física Escola pela Universidade Gama Filho e especialização em Psicomotricidade pela FAMAQUI-Porto Alegre. É professor da rede municipal de ensino de Bento Gonçalves-RS e atualmente exerce a função de Assessor Pedagógico na Secretaria Municipal de Educação (SMED) Bento Gonçalves.

E-mail: bentodejair@gmail.com

### **Dúlcima Sangalli**

Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul-PPGEdu. Pedagoga e

Professora de Língua Portuguesa/Espanhol, possui Mestrado em Letras e Cultura Reginal pela UCS e Pós-graduação em Administração Escolar, Supervisão e Orientação pela UNIASSELVI. Atualmente é coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Nova Prata-RS e possui experiência na docência do Ensino Fundamental – Anos Iniciais – Finais e Ensino Médio, ensino de Língua Estrangeira e Supervisão Escolar. É bolsista CAPES/PROSUC. É integrante do Observatório de Leitura e Literatura (OLLI) e seus interesses de pesquisa concentram-se na leitura, mediação de texto literário, temas fraturantes e literatura infanto-juvenil.

E-mail: dsan4@hotmail.com

### **Eliana Rela**

É doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em História. Atualmente é professora e pesquisadora permanente nos Programas de Pós-Graduação em Educação e de História da Universidade de Caxias do Sul. Coordena projetos de pesquisa nas áreas de História da Educação, acervos e linguagens no ensino de História. Está em constante interação com grupos de pesquisa da Universidade de Padova, Itália e, *Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana* (SUPSI) *University of Applied Sciences and Arts of Southern Switzerland*.

E-mail: erela@ucs.br

### **Erisson Teixeira Emer**

Bacharel em Filosofia pela Universidade de Caxias do Sul-Brasil, Bacharelado em Ciência Política pela Faculdade da Serra Gaúcha – Brasil. Mestrando em Educação na UCS com pesquisa voltada para inclusão no tema Autismo sob o paradigma Social dos Estudos da Deficiência. Tem interesse nas áreas de Filosofia Prática, Ética, Política, Bioética, Inclusão e educação inclusiva.

E-mail: etemer@ucs.br

## **Geraldo Antonio da Rosa**

Docente. Doutorado em Teologia pela Escola Superior de Teologia. Atualmente é docente pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). É líder do grupo de estudos e pesquisa em Educação Básica (GEPEB). Atualmente, é pesquisador do grupo de pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação (GPFORMA SERRA/UCS). Realizou missão de intercâmbio acadêmico na Universidade Carlos III, de Madri, em abril de 2014. Atua na pesquisa nos seguintes temas: formação de professores, educação popular, messianismo e movimentos sociais. Faz parte do Comitê Científico Internacional da Revista Eletrônica Educare da Universidade Nacional de Costa Rica. Concluiu estágio pós-doutoral na Espanha, Universidade Carlos III (UC3M-GETAFE) – Comunidade de Madri; e participa como pesquisador do Grupo de Pesquisa Internacional, vinculado à Universidade Autónoma de Madri. Formación del Profesorado, Innovación y Complejidad en Educación? (FORPROICE).

E-mail: garosao6@ucs.br

## **Joelma Couto Rosa**

É mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade da Serra Gaúcha e licenciada em Normal Superior pela Faculdade Dom Alberto. Atua como coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Possui como temas de pesquisa: educação das relações étnico-raciais, racismo e branquitude.

E-mail: joelmarosa.rosa7@gmail.com

## **José Antunes de Souza Pomiecinski**

Licenciado em Filosofia pelo Centro Universitário Franciscano do Paraná em 2008, licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Uninter em 2018. Mestre em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense em 2016 e doutorando em Educação pela Universidade de Caxias do Sul a partir de 2023.

E-mail: jaspomiecinski@ucs.br

### **Lilian Carla Molon**

É mestranda em Educação (PPGEdu-UCS). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul (2004); Especialização em Ed. Profissional Integrada à Ed. Básica na modalidade de Ed. de Jovens e Adultos, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (UFRGS), Especialização em Pedagogia Gestora com ênfase em Administração, Supervisão e Orientação Educação (Faculdade Aupex). Atualmente é pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Bento Gonçalves.

E-mail: lilica.molon@gmail.com

### **Lívia Berro Mezacasa**

Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Pedagoga e psicopedagoga, possui MBA em gestão escolar. Atualmente é assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Bento Gonçalves/Rio Grande do Sul e possui experiência na docência de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e na supervisão escolar. É integrante do Observatório de Leitura e Literatura (OLLI) e seus interesses de pesquisa concentram-se na leitura e literatura infantil de autoria feminina.

E-mail: lbmezacasa@ucs.br

### **Maria de Fátima Fagherazzi Pizzoli**

Bacharel em Administração; Especialista em Administração em Marketing, Dinâmica dos grupos, Docência em Ensino Técnico e em Práticas Assertivas para o PROEJA. Mestre em Administração e Doutoranda em Educação. É docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) Campus Caxias do Sul, contemplada com fomento para afastamento para qualificação.

E-mail: maria.pizzoli@caxias.ifrs.edu.br

### **Maria Zilda de Oliveira Valim**

Mestranda em Educação na Universidade de Caxias do Sul, formada em Filosofia e graduanda no curso de Direito na mesma

universidade. Pesquisa sobre teoria crítica e racismo na linha de pesquisa História e Filosofia da educação.

E-mail: [ihzilda@gmail.com](mailto:ihzilda@gmail.com)

### **Nanci da Silva Teixeira Junqueira**

Enfermeira. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS), na Linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação. Mestre em Educação pela UCS. Possui especializações em: Enfermagem Obstétrica e Ginecológica pelo Instituto Israelita Albert Einstein; Enfermagem em Terapia Intensiva e Formação para Educação a Distância (UCS). Licenciada em Enfermagem e Obstetrícia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Atuou como gerente assistencial do Hospital Geral de Caxias do Sul e como coordenadora do Ambulatório Central da Universidade de Caxias do Sul. Atualmente é professora titular da Universidade de Caxias do Sul (UCS), atuando na graduação e pós-graduação; é coordenadora do curso de Pós-Graduação de Urgência e Emergência e coordenadora do projeto de extensão intitulado Oficinas de Primeiros Socorros para a Comunidade. É integrante do grupo de pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação (GPFORMA SERRA/UCS). Possui experiência na área de enfermagem, com ênfase em saúde do adulto clínica e cirúrgica, urgência e emergência, primeiros socorros, saúde da mulher e materno infantil.

E-mail: [nsteixeira@ucs.br](mailto:nsteixeira@ucs.br)

### **Natália Eilert Barella**

Possui licenciatura plena em História e mestrado em Letras e Cultura ambos realizados na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Em 2023 ingressou no doutorado em Educação, na mesma instituição, onde pesquisa gênero, imaginários, corporeidades e processos não institucionais de comportamentos sociais e de Educação. Além de pesquisadora também se dedica ao trabalho de mãe e realiza há mais de uma década trabalhos com Danças Circulares Sagradas e com mulheres.

E-mail: [nebarell@ucs.br](mailto:nebarell@ucs.br)

## **Nilda Stecanela**

É doutora e mestre em educação pela UFRGS, desenvolveu a pesquisa de tese: “Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida”, tomando a dimensão não-escolar da educação em diálogo entre a sociologia da educação e da juventude. Fez estágio de doutorado no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa e estudou a sociologia da vida cotidiana como perspectiva metodológica. É professora aposentada da RME de Caxias do Sul onde atuou como professora, diretora e coordenadora pedagógica, além da gestão nas políticas educacionais locais. Foi membro do Conselho Municipal de Educação de Caxias do Sul. Exerceu a função de diretora do Centro de Filosofia e Educação e compôs o Comitê de Pesquisa das Ciências Humanas. É docente no Programa de Pós-graduação em Educação e coordena o Observatório de Educação da UCS. Desenvolve projetos de pesquisa tendo as políticas educacionais da serra gaúcha como cenário investigativo, observando o cotidiano das instituições educativas, a formação e a atuação docente, numa dimensão histórico-cultural, nos recortes de gênero e geração. É editora na Revista Conjectura/UCS. Fez Pós-Doutorado em Educação com bolsa CAPES no Institute of Education/University of London, onde atuou como Honorary Research Associate, desenvolvendo pesquisa sobre o direito à educação e o direito à aprendizagem. Coordena o diretório do CNPq Observatório de Educação da UCS e é pesquisadora colaboradora no Diretório Observatório de Políticas Educacionais da UNIVALI. É associada à ANPED e à Action Research Network. Foi Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação na Universidade de Caxias do Sul (2016-2018) e Pró-Reitora Acadêmica. (2018-2021) É bolsista em produtividade do CNPq. Em 2018 recebeu a outorga de Docente Visitante Ilustre da Universidad Católica de Trujillo/Peru. Em 2022 recebeu a outorga Mérito Científico – Medalha Virvi Ramos – pelo Conselho Universitário da Universidade de Caxias do Sul.

E-mail: [nstecane@ucs.br](mailto:nstecane@ucs.br)

## **Nilva Lucia Stedile**

Enfermeira. Doutora em Enfermagem pela Universidade Federal de São Paulo (2002) e pós-doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Informação e Comunicação em Saúde do ICICT/FIOCRUZ. É

pesquisadora na área de resíduos de serviços de saúde, saúde e meio ambiente e organização e gestão de políticas sociais públicas. Tem experiência na área de educação, da saúde e da gestão universitária enfermagem, saúde da família, prevenção em saúde, atuação do enfermeiro, organização e gestão das políticas públicas, resíduos sólidos de serviços de saúde, variáveis ambientais que interferem com a saúde e formação de professores.

### **Querubina Aurélio Bezerra**

É cearense, graduada em geografia pela Universidade Estadual do Ceará, mestra em educação pela Universidade de Caxias do Sul e estudante de doutorado em educação nesta mesma universidade. É técnica em assuntos educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, campus Caxias do Sul. Desenvolve pesquisa sobre a inclusão de pessoas com deficiência intelectual.

E-mail: qbezerra@ucs.br

### **Raquiani Francieli Odorcick**

Mestranda em Letras e Cultura pela Universidade de Caxias do Sul, Bolsista Prosuc/Capes. Graduada em Licenciatura Plena em Letras pela mesma universidade.

E-mail: raquianiodorcick@gmail.com

### **Thainá Cristina Guedes**

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), com bolsa integral Capes/PROSUC. Concentra suas pesquisas nas temáticas sobre formação de professores e formação política, pensamento pedagógico latino-americano e educação popular.

E-mail: tcguedes@ucs.br



## Posfácio

O Posfácio de uma obra é sempre um espaço privilegiado, onde, como leitora externa, é possível construir tessituras a respeito das proposições do livro. A partir de algumas das reverberações provocadas pela leitura da obra, é uma grande honra e uma responsabilidade maior ainda escrever este texto com o intuito de contribuir para reflexões acerca dela. Por isso, antes de mais nada, eu gostaria de agradecer pela lembrança e pela confiança, que me fazem sentir honrada pela escolha e pela acolhida para fazê-lo.

Pela minha trajetória como pesquisadora e coordenadora de uma editora acadêmica, penso que os transbordamentos de uma obra são tão importantes quanto o seu conteúdo, já que se referem à apropriação do dito, ou do posto no primeiro momento, e depois vão ecoando em diferentes possibilidades de escuta e percepção que amplificam o alcance da obra e qualificam sua função de publicização científica. O olhar do pesquisador vai determinando a trajetória da pesquisa na medida em que primeiro circunscreve o que deve ser pesquisado e a partir de que perspectiva metodológica e vai se ajustando com os movimentos de relação e modificação do próprio campo ao longo da pesquisa. A investigação é fruto da construção das pertencas, que é trazida como um estoque de saberes no texto, e é fruto do que é de cada pesquisador em suas relações com os objetos. Especificamente em relação a esta obra intitulada *Olhares da Educação na América Latina*, que se compõe a partir de uma perspectiva de pesquisadores oriundos de realidades diferenciadas e contextos singulares de atuação e reflexão, não cabe a mim, aqui, falar sobre as diversas pertencas, mas sim sobre alguns aspectos que reverberaram em minha leitura da obra.

Começo destacando a importância de discutir o fazer pedagógico desde um ponto de vista múltiplo e que não se compromete com os elementos categoriais da tradição, ou seja, que nesta obra se vê desancorado de uma perspectiva restritiva e categorizante na medida em que se propôs a discutir a formação docente e o fazer pedagógico para além das perspectivas habituais, problematizando-os de modo inovador. E sigo me atrevendo a pontuar alguns dos elementos que

considero fundamentais na abordagem desta obra para que nós, pesquisadores em Educação, professores, formadores de professores e educandos, possamos nos sentir também provocados a outras reflexões e convidados a refletir sobre o nosso fazer pedagógico em outros olhares sobre a Educação na América Latina.

A denúncia sobre a lógica neoliberal que vem determinando as políticas educacionais no Brasil com o objetivo de atender às demandas mercadológicas não é nova, nem desconhecida. Entretanto a obra nos convida a pensar para além do diagnóstico e da explicitação dessa lógica. Nos convoca a pensar a formação docente desde um outro ponto de partida, que possa subsidiar as políticas de formação docente pela perspectiva da Educação Permanente.

Ao trazer elementos que proporcionam a ampliação dos saberes que devem ser incluídos nessa perspectiva, a obra nos convida ao que Boaventura de Souza Santos chama de desobediência epistemológica. Ou seja, nos convoca a nos desvincularmos da epistemologia tradicional que estabelece estruturas formativas conteudistas, que mede a qualidade da Educação pelos resultados obtidos nos indicadores nacionais e internacionais e que organiza a política educacional trazendo a aprendizagem como um direito. Essa desobediência epistemológica se apresenta na obra com os discursos sobre as resistências necessárias e a intimação aos movimentos efetivos de decolonização da Educação. Nos convoca a uma modificação metodológica, pautada pelo pluralismo, considerando os potenciais emancipatórios e os tensionamentos com o tempo presente. Como movimento essencial dessa desobediência epistemológica, o texto nos permite pensar a Filosofia da Educação marcada pela distinção entre Educação – conceituada como desenvolvimento de dentro para fora, onde o sujeito se estabelece a partir de suas ações na medida em que (re)significa suas percepções e estabelece as relações de aprendizagem e os processos em sua atuação cognitiva – e Formação – entendida como um processo externo que depende de informações e conhecimentos projetados nas relações pedagógicas por meio das quais o sujeito vai se estabelecendo em relação ao que percebe e ao modo como se relaciona com a sua realidade de inserção, ou seja, ao contrário da Educação, de fora para dentro.

Encerro este texto chamando Freire, como não poderia deixar de ser, quando nos diz que:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens [e mulheres] como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.<sup>148</sup>

Estendo a todos esse convite, que a obra aqui prefaciada me fez, a pensar a Filosofia da Educação como o horizonte ao qual cabe: (1) problematizar os diversos aspectos da Educação, (2) investigar os movimentos de resistência necessários aos espaços de formação, (3) desconstruir de uma vez por todas a pretensa e hipócrita neutralidade da Educação e, finalmente, (4) assumir a função libertadora como intrínseca ao fazer pedagógico e à formação humana. E espero que possamos caminhar, como sujeitos da Educação, para educações políticas, libertadoras e críticas, para que aumentemos a resistência às políticas educacionais colonizadoras e conteudistas a partir de embates qualificados e relevantes, como os propostos nestes *Olhares da Educação na América Latina*.

*Dra. Simone Côrte Real Barbieri*  
*Agosto de 2024*

---

<sup>148</sup> FREIRE, Paulo. *A importância do Ato de Ler*: em três artigos que se completam. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988, p. 77.



A Universidade de Caxias do Sul é uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), com atuação direta na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Tem como mantenedora a Fundação Universidade de Caxias do Sul, entidade jurídica de Direito Privado. É afiliada ao Conselho das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG; à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC; ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB; e ao Fórum das Instituições de Ensino Superior Gaúchas.

Criada em 1967, a UCS é a mais antiga instituição de Ensino Superior da região e foi construída pelo esforço coletivo da comunidade.

### *Uma história de tradição*

Em meio século de atividades, a UCS marcou a vida de mais de 120 mil pessoas, que contribuem com o seu comprometimento para o progresso da região e do país.

### *A universidade de hoje*

A atuação da Universidade na atualidade também pode ser traduzida em números que ratificam uma trajetória comprometida com o desenvolvimento social.

Localizada na região nordeste do Rio Grande do Sul, a Universidade de Caxias do Sul faz parte da vida de uma região com mais de 1,2 milhão de pessoas.

Com ênfase no ensino de graduação e pós-graduação, a UCS responde pela formação de milhares de profissionais, que têm a possibilidade de aperfeiçoar sua formação nos programas de Pós-Graduação, Especializações, MBA's, Mestrados e Doutorados. Comprometida com excelência acadêmica, a UCS é uma instituição sintonizada com o seu tempo e projetada para além dele.

Como agente de promoção do desenvolvimento a UCS procura fomentar a cultura da inovação científica e tecnológica e do empreendedorismo, articulando as ações entre a academia e a sociedade.

### *A Editora da Universidade de Caxias do Sul*

O papel da EDUCS, por tratar-se de uma editora acadêmica, é o compromisso com a produção e a difusão do conhecimento oriundo da pesquisa, do ensino e da extensão. Nos mais de 1.500 títulos publicados é possível verificar a qualidade do conhecimento produzido e sua relevância para o desenvolvimento regional.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code:

