



Revista
**IBERO
AMERICANA**
de Educación / Educação

OEI

ESPECIAL
VOL. 85 núm. 2

ISSN: 1022-6508
ISSN-e: 1681-5653

enero-abril 2021
janeiro-abril 2021



Educación intercultural / Educación Física / Participación de la comunidad / Formación docente / Didáctica de las ciencias / Educación en valores

Educação intercultural / Educação Física / Participação da comunidade / Formação docente / Ensino das ciências / Educação em valores

© Madrid, OEI, 2021

Número Especial

Revista Iberoamericana de Educación / *Revista Ibero-americana de Educação*

Vol. 85. Núm. 2

Febrero / *Febrero*

194 páginas

EDITA

Educación Superior, Ciencia y EFTP

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Bravo Murillo, 38. 28015 - Madrid, España / Tel.: (34) 91 594 43 82

rie@oei.org.es; www.rioei.org

ISSN: 1022-6508 - ISSNe: 1681-5653

Depósito Legal: BI-1094-1993

Diseño de la cubierta: Leyre Mayendia

Foto de la portada: Alejandro Luengo en Unsplash

TEMAS / TEMAS

Investigaciones educativas

Investigações educacionais

La REVISTA es una publicación indizada en: / *A REVISTA é uma publicação indexada em:*

WOS: <https://clarivate.com/>

DOAJ: <https://doaj.org/>

REDIB: www.redib.org/

LATINDEX: www.latindex.unam.mx

Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/>

IRESE: www.iisue.unam.mx/iresie

ABES SUDOC: www.sudoc.abes.fr

Biblioteca Digital: www.oei.es/bibliotecadigital.php

Qualis - CAPES: <http://qualis.capes.gov.br/webqualis>

Portal periodicos. Capes: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

La Revista evalúa los trabajos mediante el sistema de arbitraje «ciego por pares» a través de especialistas externos a la Redacción.

A Revista avalia os trabalhos mediante o sistema de arbitragem «cego por pares» através de especialistas externos à Redação.

Todos los números MONOGRÁFICOS se encuentran digitalizados en acceso abierto en la página web de la revista. Además, la RIE edita números extraordinarios con investigaciones, ensayos e innovaciones educativas de otras áreas educativas, que complementan a los monográficos

Todos os números TEMÁTICOS podem ser consultados em formato digital no site da revista. Também, a RIE apresenta números especiais não temáticos com investigações, estudos, inovações e ensaios para complementar em outras áreas de interesse educacional

La OEI no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos firmados ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en los mismos.

A OEI não se responsabiliza pelas opiniões expressas nos artigos assinados nem compartilha necessariamente as ideias manifestadas nos mesmos.



Director / *Diretor*: Francesc Pedró, UNESCO-IESALC

Secretaría de Redacción / *Secretaria de Redação*: Ana Capilla

Equipo de Redacción / *Equipe de Redação*: Bárbara García, Paula Sánchez-Carretero, Andrés Viseras

Traducción (portugués) / *Tradução (português)*: Simone Nascimento

CONSEJO EDITORIAL / *CONSELHO EDITORIAL*

Otto Granados, *ex Secretario de Educación Pública de México y presidente del Consejo Asesor de la OEI*

Ángel Gabilondo, *Universidad Autónoma de Madrid (España)*

Alejandro Jorge Granimian, *Universidad de New York (EE.UU.)*

Ariel Fiszbein, *Diálogo Interamericano (Argentina)*

Axel Rivas, *Universidad de San Andrés (Argentina)*

Cecilia María Vélez, *Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano (Colombia)*

Claudia Laura Limón Luna, *CONCIUS (México)*

Claudia Peirano, *Fundación Educacional Oportunidad (Chile)*

Emiliana Vegas, *Center for Universal Education - Brookings Institution (EE.UU.)*

María Claudia Uribe Salazar, *Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Representante para Chile*

Juan Ernesto Treviño Villareal, *Pontificia Universidad Católica de Chile*

Fernando M. Reimers, *Universidad de Harvard (EE.UU.)*

Héctor Valdés Véloz, *Corporación Conciencia Educativa de Chile*

Victor Hugo Díaz Díaz, *Consejo Nacional de Educación, Perú*

Jaime Saavedra, *Banco Mundial*

Jorge Sainz González, *Universidad Rey Juan Carlos (España)*

José Augusto Britto Pacheco, *Instituto de Educação do Minho (Portugal)*

José Henrique Paim Fernandes, *Centro de Gestão Municipal e Políticas Edacacionais (Brasil)*

José Joaquín Brunner, *Universidad Diego Portales (Chile)*

José David Weinstein Cayuela, *Universidad Diego Portales (Chile)*

Lorenzo Gomez Morin Fuentes, *Secretaría de Educación del Gobierno de Baja California (México)*

Margarita Peña, *Universidad Jorge Tadeo Lozano (Colombia)*

María Helena Guimarães de Castro, *Universidad Estatal de Campinas - UNICAMP (Brasil)*

Mariano Fernández Enguita, *Universidad Complutense de Madrid (España)*

Mariano Narodowski, *Universidad Toruato Di Tella (Argentina)*

Melina Gabriela Furman, *Universidad de San Andrés (Argentina)*

Rafael de Hoyos Navarro, *Unidad de Educación para América Latina. Banco Mundial*

Renato Esteban Opertti Blando, *Universidad Católica del Uruguay*

Ricardo Cuenca Pareja, *Instituto de Estudios Peruano - IEP (Perú)*

Sergio Cárdenas Denham, *Centro de Investigación y Docencia Económicas - CIDE (México)*

CONSEJO CIENTÍFICO / *CONSELHO CIENTÍFICO*

Agustín de la Herrán Gascón, *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Américo Domingos Matindingue, *Universidade Jean Piaget de Moçambique*

Ángel San Martín Alonso, *Universidad de Valencia, España.*

António Manuel Águas Borralho, *Universidade de Évora, Portugal.*

Carmen Nieves Pérez Sánchez, *Universidad de La Laguna, España.*

Cleci Werner da Rosa, *Universidade de Passo Fundo, Brasil.*

Edson Jorge Huairé Inacio, *Universidad San Ignacio de Loyola (USIL), Perú*

Eduardo Lautaro Galak, *Universidad Nacional de La Plata, Argentina.*

Elsa Piedad Cabrera Murcia, *Pontificia Universidad de Chile.*

Francisco Ramos Calvo, *Loyola Marymount University, EE.UU.*

Gregorio Jiménez Valverde, *Universidad de Barcelona, España.*

Isabel María Gallardo Fernández, *Universidad de Valencia, España.*

Isabel Patricia Espiro Barrera, *Universidad Santo Tomás, Chile.*

Joan Andrés Traver Martí, *Universidad Jaime I, España.*

Jorge Bonito, *Universidade de Évora, Portugal.*

José Armando Salazar Ascencio, *Universidad de La Frontera, Chile.*

José Quintanal Díaz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.*

Juan José Leiva Olivencia, *Universidad de Málaga, España.*

Juan Vicente Ortiz Franco, *Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia.*

Liliana Soares Ferreira, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.*

Manuel Ferraz Lorenzo, *Universidad de La Laguna, España.*

Márcia Lopes Reis, *Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil.*

Marco Silva, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Brasil.*

María Ángeles González Galán, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.*

María Clemente Linuesa, *Universidad de Salamanca, España.*

María Célia Borges, *Universidade Federal de Ubertândia (UFU), Brasil*

María del Carmen Lorenzatti, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.*

María Eveline Pinheiro Villar de Queiroz, *Ministério da Educação, Brasil.*

María Inmaculada Egidio Gálvez, *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

María Jesús Vitón de Antonio, *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

María José Bautista-Cerro Ruiz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.*

María Teresa Gómez del Castillo, *Universidad de Sevilla, España.*

Ondina Pena Pereira, *Universidade Católica de Brasília, Brasil.*

Rafael Guimarães Botelho, *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Brasil.*

Rafael Pérez Flores, *Universidad Autónoma Metropolitana, México.*

Rosa Vázquez Recio, *Universidad de Cádiz, España*

Ronilson Freitas de Souza, *Universidade do Estado do Pará (UEPA), Brasil*

Silvia Maria de Oliveira Pavão, *Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Brasil*

Teresita Alzate Yepes, *Universidad de Antioquia, Colombia.*

Valentín Martínez-Otero Pérez, *Universidad Complutense de Madrid, España.*

Wiliam Moreno Gómez, *Universidad de Antioquia, Colombia.*

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO

Volumen 85. Número 2
Febrero / Fevereiro 2021

Sumario / Sumário

Investigaciones

- Valentín Martínez-Otero Pérez.* La educación en contextos de diversidad cultural: un estudio sobre educadores brasileños9
- Rafael Guimarães Botelho; Weisiana Santana de Castro Paiva e Wagner Wey Moreira.* Bacharelado em Educação Física: qual o entendimento de alunos concluintes em relação ao fenômeno corpo/corporeidade?27
- Fortunato Pedro Talani Diambo e Maria Luísa Branco.* Relação família-escola: percepções de professores e pais/encarregados de educação numa escola pública em Angola53
- Lourdes Fuente Torre y Agustín de la Herrán Gascón.* Yoga y formación del profesorado73
- Maxiwilian Sant'Ana Polverini; Estéfano Vizconde Veraszto; José Tarcísio Franco de Camargo e Brenna Santana Zanzarini Nahum.* Ensino de Física para pessoas com deficiência visual: análise de trabalhos apresentados em eventos científicos brasileiros entre 2013 e 201795
- Janaina Andretta Dieder, Dinora Tereza Zucchetti, Elisandro Schultz Wittizorecki e Gustavo Roese Sanfelice.* A cidadania na formação de jovens do ensino médio na dimensão do cotidiano escolar de escolas de Novo Hamburgo/Brasil.....119
- Crislane dos Santos Soares; Karina Moreira Menezes; Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz e Gustavo Rojas y Patricia Vázquez.* Tecnologia assistiva digital com softwares livres e gratuitos: convergências para a educação inclusiva no Brasil141

Recensiones

- Gustavo Rojas y Patricia Vázquez.* [Reseña del libro] Educación global para mejorar el mundo: como impulsar la ciudadanía global desde la escuela.161
- Albert Marqués Donoso.* [Reseña del libro] Organización, funcionamiento y gestión de los procesos educativos165
- Marta Gómez-Gómez.* [Reseña del libro] Prácticas educativas basadas en evidencias. Reflexiones, estrategias y buenas prácticas.....169

febrero / fevereiro 2021

volumen

85

N.º 2

ESPECIAL

Investigaciones, revisiones
bibliográficas
y reseñas

*Investigações, revisões
bibliográficas
e resenhas*

La educación en contextos de diversidad cultural: un estudio sobre educadores brasileños

Education in contexts of cultural diversity: a study on brazilian educators

Educação em contextos da diversidade cultural: um estudo sobre educadores brasileiros

Valentín Martínez-Otero Pérez 

Universidad Complutense de Madrid (UCM), España

Resumen

Este artículo se interesa por la educación en contextos de diversidad cultural y por la perspectiva de los educadores sobre sus necesidades formativas. Se utilizó un cuestionario diseñado *ad hoc* y se opta por un método mixto, cuantitativo y cualitativo, mediante un diseño complementario de fases paralelas (diseño anidado) Cuan-cual. El cuestionario se aplicó a una muestra de 237 educadores brasileños. Los resultados revelan que la atención a la diversidad cultural ocupa un papel importante en la actividad educativa. Los educadores, en su conjunto, son sensibles a la diversidad cultural y a su fomento, pero la formación intercultural recibida es insuficiente. Se fomenta poco la participación familiar, los recursos escasean y la dimensión intercultural carece de sistematización pedagógica.

Palabras clave: diversidad cultural; interculturalidad; formación; profesionales de la educación.

Resumo

Este artigo foca-se na educação em contextos de diversidade cultural e pela perspectiva dos educadores sobre suas necessidades de formação. É utilizado um questionário elaborado *ad hoc*, e escolhe-se um método misto, quantitativo e qualitativo, por meio de um design complementar de fases paralelas (design aninhado) Quan-cual. O questionário foi aplicado a uma amostra de 237 educadores brasileiros. Os resultados revelam que a atenção à diversidade cultural desempenha um papel importante na atividade educacional. Os educadores, em conjunto, são sensíveis à diversidade cultural e à sua promoção; no entanto, a formação intercultural recebida é insuficiente. A participação das famílias é pouco incentivada, os recursos são escassos e a dimensão intercultural carece de sistematização pedagógica.

Palavras-chave: diversidade cultural; interculturalidade; formação; profissionais da educação.

Abstract

This article is interested in education in contexts of cultural diversity and the educators' perspective on their training needs. A questionnaire designed *ad hoc* was used and a mixed method is chosen, quantitative and qualitative, through a complementary design of parallel phases (nested design) Quan-qual. which through a complementary design of parallel phases (nested design). The questionnaire was applied to a sample of 237 Brazilian educators. The results reveal that attention to cultural diversity plays an important role in educational activity. Educators, as a whole, are sensitive to cultural diversity and its promotion, but the intercultural training received is insufficient. Family participation is little encouraged, resources are scarce and the intercultural dimension lacks pedagogical systematization.

Keywords: cultural diversity; interculturality; training; education professionals.

Como citar (APA):

Martínez-Otero, V. (2021). La educación en contextos de diversidad cultural: un estudio sobre educadores brasileños. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(2), 9-26. <https://doi.org/10.35362/rie8524061>

1. Introducción

La diversidad cultural es una realidad escolar y social indiscutible que se halla actualmente en el centro del debate pedagógico. Si partimos de la base de que la sociedad es multicultural el sistema educativo no puede ser homogeneizador.

Defendemos que la estimación de las personas y los grupos de otras culturas es una exigencia de la genuina educación, que se sustenta en la dignidad de todo ser humano, y, por lo mismo, el hecho de que algunos planteamientos teóricos y las prácticas consecuentes, sobre todo de índole asimilacionista, no se atengan a ese elemental principio nos lleva a rechazarlos por inapropiados.

La diversidad cultural plantea retos educativos de carácter escolar y social. ¿En qué medida los educadores perciben que están suficientemente preparados para responder a esos desafíos? Interesa conocer también qué piensan los propios educadores sobre el planteamiento organizativo de las instituciones educativas en que trabajan en lo que se refiere a la atención a la diversidad cultural. Una estancia de investigación nos ha permitido centrarnos en Brasil. Desde luego, este gran país se distingue por la multiculturalidad, por la diversidad étnica y sociocultural de las personas y grupos humanos que lo constituyen. Aunque por su conformación histórica comparte con los otros países de la región el mestizaje como definitorio de su identidad, presenta unos rasgos específicos difíciles de precisar, entre los que se descubre la presencia étnico-cultural africana, europea, indígena y, en menor medida, asiática.

La identidad brasileña no es fácil de delimitar, pues como toda sociedad nos sitúa ante una realidad humana muy variable en su composición, en su forma de vivir, de organizarse y de expresarse, y además en continuo dinamismo. Pese a las dificultades, creemos que la reflexión prudente y el acercamiento investigador a la realidad de los educadores brasileños en contextos escolares y sociales de diversidad son totalmente necesarios, particularmente si se quiere avanzar hacia una convivencia entre personas, comunidades y grupos humanos culturalmente diferenciados, algunos de los cuales, sobre todo los indígenas y afroamericanos, con frecuencia a lo largo de la historia han sido invisibilizados, negados, oprimidos y excluidos.

El ámbito donde se entrecruzan la pedagogía y la cultura es el que corresponde a la educación intercultural, que asume en este artículo todo el protagonismo, ya sea latente o patente, porque es reflejo de una corriente científica que, con independencia de la pluralidad de ópticas, se ha destacado por su valoración de la diversidad y su compromiso con la inclusión y la convivencia de las personas y grupos étnicos y culturales en contextos escolares y sociales. Entre las variadas perspectivas de educación intercultural cuenta con especial relevancia histórica en Brasil, según defiende Oliveira (2015), la pedagogía de Freire, uno de sus precursores más influyentes, del que debe recordarse, por ejemplo, su insistencia en la trascendencia del respeto a la identidad cultural, de la que forman parte la dimensión individual y de clase de los educandos (Freire, 2019).

2. Cultura, diversidad cultural y educación

El concepto de cultura es en sí mismo complejo y no se maneja en el mismo sentido en el ámbito de las ciencias sociales. En ocasiones, remite a la idea de formación de la persona, principalmente en lo que se refiere a los conocimientos, algo que queda reflejado en la expresión “persona culta” y que, con arreglo, a este trabajo sería bastante limitado. En cambio, el acercamiento al significado de la cultura tal como lo manejan sobre todo antropólogos y sociólogos, revela una noción mucho más amplia que nos sitúa ante el conjunto de modos de vida, costumbres, producciones, etc., que se transmiten de una generación a otra y que expresan el grado de desarrollo artístico, científico, industrial, etc., de un grupo social concreto en una determinada época. Desde esta óptica, la cultura, sin soslayar la personalidad, puesto que ambas son interdependientes, tiene un claro componente colectivo que puede acrecentarse o declinar. El término ‘cultura’, desde una perspectiva antropológica, se aplica a todos los estilos de vida social y es, como afirma Cucho (2012), la que explica que nada sea puramente natural en el ser humano y la que, al mismo tiempo, hace posible la modificación de la naturaleza.

Desde el punto de vista educativo resulta fundamental apreciar y fomentar la cultura y las culturas en cualquiera de sus manifestaciones. Sin cultura, inherente al desarrollo, no puede organizarse una convivencia verdaderamente sólida. Por eso, las raíces culturales han de fortalecerse a nivel individual y social, al tiempo que se enfatiza cuanto contribuye a la convi-

vencia, que se afirma con el respeto a todas las culturas, conformadoras del rico patrimonio de la humanidad y que no tienen por qué disolverse en beneficio de una cultura única.

La salvaguardia y el cultivo de la diversidad cultural constituyen aspectos irrenunciables en nuestras sociedades y, junto a las medidas políticas, jurídicas, laborales, económicas, etc., se precisa un proyecto pedagógico consistente del que la formación de educadores es parte relevante, sobre todo por su efecto irradiador. Al beneficio técnico y humano que una preparación tal reporta a los propios profesionales de la educación se agrega su repercusión sobre los educandos, lo que constituye una auténtica siembra de convivencia.

En Brasil, por ejemplo, país esencialmente multicultural, coexisten e interactúan, no siempre en armonía, una diversidad de grupos étnicos, sociales y culturales, y paralelamente se fortalecen o debilitan desde diferentes ideologías y políticas sociales y educativas las contribuciones de dichos grupos a la construcción de la identidad común. Todo ello sin obviar la considerable mixtura poblacional y cultural existente, una fusión de realidades heterogéneas que no ha disipado, y a veces incluso ha acrecentado, las tensiones, el racismo, la discriminación, etc. Desde sectores críticos se cuestiona, por ejemplo, tal como recogen Oliveira y Candau (2010) al referirse al caso brasileño y tomando como base la propuesta del colectivo latinoamericano Modernidad/Colonialidad, la lógica eurocéntrica dominante y se promueven variadas estrategias desde perspectivas de sectores indígenas y afrodescendientes, tradicionalmente en situación de exclusión, para visibilizar y empoderar su realidad en el marco de un proyecto alternativo al racismo epistémico y a la colonialidad del ser, del saber y del poder. Recientemente, Ferreira y Silva (2020) sostienen que el racismo estructural está bastante presente en el Nordeste brasileño.

Queda mucho por hacer en lo concerniente a la diversidad cultural, a menudo asociada a la desigualdad social que se advierte en la escuela. Beserra y Lavergne (2018) refiriéndose a Brasil señalan que profesores y administradores escolares no han recibido formación suficiente sobre estas cuestiones, al tiempo que agregan que uno de los principales beneficios de celebrar la diversidad es que permite una mayor visibilidad de los grupos sociales más vulnerables.

Aunque en la sociedad y en los contextos educativos brasileños, como sostiene Candau (2016), hay una creciente sensibilidad hacia la diversidad cultural, la posibilidad de que el profesorado adopte una perspectiva intercultural en sus prácticas cotidianas no es tarea sencilla, pues parece imponerse una política educativa pública homogeneizadora que presiona continuamente a los educadores mediante múltiples mecanismos burocráticos y numerosos instrumentos de evaluación fundamentados en pruebas estandarizadas. Parafraseando a Silva y Rebolo (2017), en los procesos de educación intercultural influyen factores estratégicos, estructurales, tecnológicos, políticos, materiales, pedagógicos, humanos y culturales, cuya desconsideración acrecienta los riesgos de que las acciones educativas resulten estériles. Es evidente que en este marco complejo, junto a las políticas apropiadas y la suficiencia de los recursos, se precisa una adecuada formación de los educadores, muchas veces preparados para trabajar en contextos homogéneos y homogeneizadores.

En el abordaje pedagógico de la diversidad cultural tradicionalmente se han distinguido cuatro modelos, que no son en absoluto monolíticos: asimilacionista, compensatorio, multicultural e intercultural, adoptados por distintos sistemas educativos o por el mismo según los momentos y que, desde perspectivas ideológicas desemejantes a pesar de la evolución que hayan podido experimentar, han repercutido en las acciones educativas y en la sociedad. *Grosso modo*, los modelos asimilacionista y compensatorio consideran que ciertos grupos humanos, ya sea por motivos de raza, etnia e inmigración, se hallan en situación de inferioridad, incluso deprimidos socioeconómicamente, y con arreglo al discurso del sector hegemónico, advertido en la política educativa, en el diseño curricular, en las prácticas educativas y en los procedimientos de evaluación, destinan a los miembros de los grupos más vulnerables a programas que garanticen su adaptación a la cultura dominante.

El modelo multicultural reconoce la coexistencia de culturas en un mismo espacio o territorio, pero puede que no promueva suficientemente la convivencia entre ellas. Por tanto, uno de los grandes retos que se presentan a las prácticas pedagógicas orientadas desde este modelo es, como apuntan Silva y Vasconcelos (2019), la implantación de mecanismos capaces de garantizar a los distintos grupos culturales el ejercicio pleno de sus derechos fundamentales. Se llega así al modelo intercultural, comprometido con la inclusión, el intercambio constructivo y la igualdad de oportunidades, no solo

con el reconocimiento de la diversidad cultural, porque, a fin de cuentas, un genuino modelo educativo intercultural, como sugiere Botler (2012), ha de asegurar más democracia.

La educación intercultural, corriente pedagógica extensa, trascendente y con gran desarrollo, no exenta de controversia y compleja en su verificación, no se conforma con la mera yuxtaposición de culturas. Si el multiculturalismo describe una situación de partida, el interculturalismo muestra la dirección que debe seguirse para que la convivencia entre personas y grupos humanos de diferentes culturas en condiciones de influencia paritaria sea fuente de riqueza. Tal como aquí se entiende forma parte de un proyecto pedagógico comprometido con la justicia social. La educación intercultural puede admitir diversas interpretaciones, aunque todas han de cimentarse en la dignidad de la persona.

El hecho de que Brasil y en general el resto de América Latina sean más sensibles a la diversidad cultural, ofrece *a priori* un marco más favorable para la educación intercultural; sin embargo, la cuestión se torna complicada en la vida cotidiana de las instituciones educativas, en las que permean las históricas y arraigadas desigualdades socioeconómicas de la región. Al respecto, ya indica Senna (2000), que la experiencia brasileña con la educación intercultural revela que la simple aplicación de medidas impulsoras de legitimación y respeto a las identidades culturales en contacto, no son suficientes para avanzar hacia la igualdad social y a veces incluso se traduce en la perpetuación de la brecha social, así como en disputas y conflictos. Para este autor, la aspiración a que la educación intercultural resulte efectiva hace necesarias unas dotaciones del poder público en el marco de una política social genuinamente integradora.

El estudio de Lorente (2019) sobre los problemas que aquejan a los sistemas educativos de la región latinoamericana permite constatar, en general, que las poblaciones afrodescendientes, y más aún los grupos indígenas, están en situación de inferioridad educativa si se les compara con el total de la población. Se corrobora que la desigualdad educativa en función del grupo étnico de pertenencia se agrega a las relativas al nivel socioeconómico del hogar, al área geográfica de residencia o al género. Y todo ello, concluye el estudio, muestra las dificultades de los sistemas educativos latinoamericanos para paliar o revertir las desigualdades de origen.

Nada justifica la discriminación secular de los pueblos indígenas y afrodescendientes, la exclusión de que son objeto, las negativas condiciones socioeconómicas en que se hallan ni los malos resultados escolares que, en general, obtienen cuando se comparan con los miembros de la cultura dominante.

Igreja (2016), al analizar las diversas acciones que el Estado brasileño ha puesto en práctica durante los últimos años para combatir la discriminación y eliminar las desigualdades históricas de índole racial, destaca los cambios legislativos, el diseño de políticas de acciones afirmativas y la creación de instancias para el recibimiento de quejas y reclamaciones contra actos discriminatorios. A pesar de esa variedad de acciones, la autora subraya que se ha experimentado una considerable frustración por la insuficiente efectividad de estas medidas.

La educación intercultural, que incorpora un discurso inclusivo, es una herramienta fundamental para prevenir y combatir prejuicios sobre los miembros de la comunidad educativa o sus culturas. Por supuesto, se precisa trabajar sistemáticamente la doble vertiente explícita e implícita del currículo, de gran influencia en el proceso educativo y en las relaciones humanas. Se trata de evitar que la escuela, *lato sensu*, sea caldo de cultivo o correa de transmisión de cualquier forma de discriminación, lo que resultaría totalmente incompatible con su esencia humanista.

Brasil, al igual que toda América Latina, tiene por delante el gran reto de alcanzar una educación de calidad para todos. No escasean los marcos legales y normativos inspirados en declaraciones o convenciones internacionales, pero sigue sin haber una aplicación efectiva, realmente intercultural e inclusiva (Carvalho y Faustino, 2016). En esta coyuntura compleja, nos planteamos un acercamiento a la perspectiva de los educadores sobre sus necesidades formativas en contextos de diversidad cultural.

3. Método

Se ha utilizado un cuestionario diseñado *ad hoc* para conocer la percepción de los educadores sobre necesidades formativas relativas a la diversidad cultural y la inclusión. Se opta por un método mixto, a un tiempo cuantitativo y cualitativo, mediante un diseño complementario de fases paralelas (diseño

anidado) Cuan-cual. Esta metodología mixta, aunque con predominio de la vertiente cuantitativa, es una excelente vía para la investigación educativa (Pereira, 2011). En la fase cuantitativa, se parte de cinco dimensiones de análisis, cada una con sus correspondientes nueve preguntas cerradas (tipo Likert). Complementariamente, en el mismo cuestionario se han incluido, junto a las preguntas cerradas, otros tantos apartados de observaciones (preguntas abiertas) para explorar lo que piensan los profesionales de la muestra a partir de sus propias opiniones.

Se incluyen también variables de naturaleza sociodemográfica (género; edad; años de experiencia como profesional de la educación; nivel educativo, titularidad, localización -urbana, rural...- y Estado brasileño de la institución en que trabaja; experiencia educativa en contextos de diversidad cultural y formación previa de carácter intercultural). En la aplicación del cuestionario y en la obtención de los datos, en 2019, se han seguido los procedimientos éticos reconocidos por la comunidad académica.

4. Muestra

Se realizó un muestreo no probabilístico y por conveniencia. La muestra total quedó integrada por 237 profesores, 58 hombres (24,5%) y 179 mujeres (75,5%). La mayor parte, un 63,1%, tiene 40 años o menos y un 36,9% tiene 41 años o más. El 68% lleva 15 años o menos de ejercicio profesional, frente al 32% que tiene una experiencia profesional de 16 años o más. En lo que se refiere a la etapa educativa en que se trabaja, si bien algunos docentes combinan su actividad profesional en diferentes niveles (un 22,9%), principalmente de las enseñanzas preuniversitarias, la mayor parte trabaja en “Ensino Fundamental”, de carácter obligatorio (para escolares entre 6 y 14 años, aproximadamente). Por orden decreciente, los porcentajes de los niveles educativos en que trabajan los profesores, sin obviar que algunos trabajan en varias etapas, son: Ensino Fundamental (41,6%), Educação Universitária (24,2%), Educação Infantil (20,8%), Ensino Médio (14,7%), Educação Social/Educação Não-formal (7%) y Formação Profissional (6,5%). El 83% del profesorado consultado trabaja en instituciones públicas, el 10% en instituciones privadas y el 7% en ambos tipos de instituciones.

La ubicación del centro de trabajo de los profesores participantes es la siguiente: en la capital el 25%, en la zona metropolitana de la capital el 15,7%, en el espacio rural de la capital el 0,8 %, en una ciudad del interior

del Estado el 49,2%, y en una zona rural del interior del Estado el 9,3%. Los Estados brasileños en que trabajan los profesores son: Rio Grande do Norte (79,2%), Pará (11,7%), Paraíba (4,6%), Maranhão (3%), Bahia (1,5%). Salvo Pará que pertenece al Norte de Brasil, en la región amazónica, los demás son Estados del Nordeste.

5. Análisis de la información

Se utilizó el paquete estadístico SPSS para Windows (versión 25) y se hicieron distintos análisis: análisis exploratorio de los datos, análisis relacional, realización de tablas de variables agrupadas en función de la dimensión y variable sociodemográfica y, por último, interpretación de datos y discusión.

6. Resultados de carácter cuantitativo

Se ofrecen las medias y otros estadísticos descriptivos de la muestra en cada una de las dimensiones analizadas (Tabla 1).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la muestra en las cinco dimensiones analizadas

		N	Media	Mediana	Desviación	Mínimo	Máximo
Concepción sobre la diversidad cultural	Hombre	57	4,21	4,33	0,47	2,78	5,00
	Mujer	177	4,16	4,22	0,47	2,33	5,00
	Total	234	4,17	4,22	0,47	2,33	5,00
Práctica de la diversidad cultural	Hombre	57	4,08	4,22	0,59	2,44	5,00
	Mujer	175	4,12	4,22	0,49	2,33	5,00
	Total	232	4,11	4,22	0,51	2,33	5,00
Formación intercultural del profesorado	Hombre	57	3,62	3,66	0,70	2,22	5,00
	Mujer	175	3,55	3,66	0,66	1,00	4,89
	Total	232	3,57	3,66	0,67	1,00	5,00
Actuación intercultural institucional	Hombre	57	3,23	3,22	0,68	1,89	4,56
	Mujer	173	3,39	3,44	0,67	1,44	5,00
	Total	230	3,35	3,44	0,68	1,44	5,00
Currículum intercultural	Hombre	57	3,81	3,66	0,82	2,22	5,00
	Mujer	173	3,85	4,00	0,73	1,67	5,00
	Total	230	3,84	4,00	0,75	1,67	5,00

Fuente: elaboración propia.

La observación de las medias totales de cada una de las cinco dimensiones (Tabla 1), todas integradas por 9 ítems, y de las medias concretas obtenidas a partir de las respuestas de los profesores a cada una de las 45 preguntas del cuestionario permite afirmar lo siguiente:

En relación a la “Concepción de los profesionales de la educación sobre la diversidad cultural en la educación” (CO), con media 4,17, los profesores dicen conocer qué es la diversidad cultural, hacia la que manifiestan una actitud positiva, que se extiende al abordaje pedagógico de la misma. Se considera que el equipo educativo en su conjunto, con necesaria implicación de la dirección institucional, debe encargarse de esa atención en cuanto fundamento de la educación actual.

La segunda dimensión: “Práctica de los profesionales de la educación en el ámbito de la diversidad cultural” (PR), cuya media es 4,11, pone de manifiesto que el profesorado, en su conjunto, es sensible a la diversidad cultural y a su fomento en las aulas, hasta el punto de que promueve el respeto entre los alumnos, agrupaciones oportunas, según las actividades, y cultiva la colaboración docente para construir un ambiente intercultural.

En la tercera dimensión: “Formación de los profesionales de la educación en el campo de la diversidad cultural” (FO), con media 3,57, se advierte que, si bien el profesorado es consciente de las dificultades que los alumnos de otros países o pertenecientes a culturas minoritarias pueden tener, cuando se pregunta sobre la formación recibida y los cursos realizados para mejorar la competencia intercultural la media de las respuestas se sitúa en un lugar central (3,06). La preparación intercultural es para muchos docentes responsabilidad de la institución educativa en su conjunto, no únicamente del profesor. Puntuación media (2,99) es la que se obtiene también cuando los profesores responden sobre la preparación intercultural atribuida al equipo gestor del centro educativo.

La cuarta dimensión: “Percepción de los profesionales de la educación sobre la actuación del centro/asociación en el campo de la diversidad cultural” (AI), cuya media es 3,35, permite advertir que los profesores participantes piensan, en general, que las instituciones educativas en que trabajan valoran la diversidad cultural, la presencia de alumnos de distintas culturas y tratan de desarrollar el potencial de los educandos, cualesquiera que sean sus características culturales. Los docentes consideran que sus respectivas ins-

tituciones son inclusivas. Pese al expresado carácter institucional inclusivo, se obtienen puntuaciones medias escasamente diferenciadas en lo que se refiere a fomentar la participación de las familias en la organización y en la implementación de actividades interculturales.

La última dimensión es: "El currículo/plan educativo de actuación en el ámbito de la diversidad cultural" (CU), cuya media es 3,84. Las puntuaciones medias más elevadas se alcanzan cuando se responde sobre la realización de ajustes en el currículum para tener en cuenta las necesidades de los alumnos, sobre el fomento de la inclusión y el empoderamiento de todos los alumnos, así como sobre la contemplación de la realidad cultural institucional en las actividades educativas. Las medias, en cambio, revelan cierta indefinición generalizada cuando se pregunta sobre la disponibilidad de recursos necesarios para atender la diversidad cultural.

Además de los análisis descriptivos se realizaron comparaciones mediante la prueba de Kruskal-Wallis para comprobar si las puntuaciones de las cinco dimensiones son significativamente diferentes dependiendo de cada variable sociodemográfica. Al respecto, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de dos de las dimensiones (PR, FO) analizadas ($p < 0.05$) cuando la variable sociodemográfica era "Experiencia con alumnos de diferentes culturas a lo largo del ejercicio profesional" (Tabla 2). Las puntuaciones medias en ambas dimensiones son más elevadas ("más acuerdo") cuando aumenta la experiencia educativa con alumnos de diversas culturas.

Tabla 2. Estadísticos de prueba^{a,b}

	Concepción sobre la diversidad cultural	Práctica de la diversidad cultural	Formación intercultural del profesorado	Actuación intercultural institucional	Currículo intercultural
H de Kruskal-Wallis	3,905	6,076	10,911	0,612	3,024
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	0,142	0,048	0,004	0,736	0,220

^a Prueba de Kruskal Wallis; ^b Variable de agrupación: "Experiencia con alumnos de diferentes culturas a lo largo del ejercicio profesional"

Fuente: elaboración propia.

A partir de la prueba de Kruskal-Wallis también se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones de cuatro de las dimensiones (PR, FO, AI, CU) analizadas ($p < 0.05$) cuando la variable sociodemográfica era “Número de actividades de formación intercultural realizadas en los últimos cinco años” (Tabla 3). En general, se obtienen puntuaciones medias más altas (“más acuerdo”) cuando aumenta el número de actividades. Y en las mismas cuatro dimensiones las puntuaciones medias más bajas (“más desacuerdo”) se obtienen, en conjunto, cuando no se ha realizado “ninguna actividad”.

Tabla 3. Estadísticos de prueba^{a,b}

	Concepción sobre la diversidad cultural	Práctica de la diversidad cultural	Formación intercultural del profesorado	Actuación intercultural institucional	Currículo intercultural
H de Kruskal-Wallis	5,420	18,554	30,887	11,786	17,830
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	0,144	0,000	0,000	0,008	0,000

^a. Prueba de Kruskal Wallis; ^b. Variable de agrupación: “Número de actividades de formación intercultural realizadas en los últimos cinco años”

Fuente: elaboración propia.

7. Resultados de carácter cualitativo

Pese a que en ninguna de las dimensiones de análisis la participación de los profesionales supera el 8%, la riqueza advertida en las respuestas anima a recoger en los resúmenes diversos matices.

En lo que se refiere a la “Concepción de los profesionales de la educación sobre la diversidad cultural en la educación” (CO), con participación del 7,9% de los profesores, hay consenso en afirmar que la diversidad cultural enriquece el proceso educativo porque ensancha la mirada humana y profesional.

En cuanto a la “Práctica de los profesionales de la educación en el ámbito de la diversidad cultural” (PR), con respuestas del 4,5% del profesorado, se advierte el fomento del respeto de los alumnos/educandos a las personas de distintas culturas en pro de una convivencia democrática y solidaria. Se sirven de debates dirigidos, ejemplos, análisis de casos y reflexiones que contribuyan al cambio de actitud y al respeto hacia la diversidad cultural.

En la dimensión: “Formación de los profesionales de la educación en el campo de la diversidad cultural” (FO), sobre la que han realizado observaciones aproximadamente el 3’5% de los profesores, se advierte que la formación intercultural recibida es muy variada. No son pocos los profesionales que advierten carencias formativas en materia de educación intercultural.

En lo que se refiere a la “Percepción de los profesionales de la educación sobre la actuación del centro/asociación en el campo de la diversidad cultural” (AI), dimensión sobre la que hay observaciones de cerca de un 3,5% del profesorado, las respuestas revelan que, en general, no se fomenta la participación de las familias en la educación intercultural, ya sea porque se trata de centros universitarios, ya porque no forma parte de la política institucional.

A la última dimensión: “El currículo/plan educativo de actuación en el ámbito de la diversidad cultural” (CU), han respondido aproximadamente el 3,5% de los profesores de la muestra. Se refleja en las observaciones que en la planificación pedagógica escolar se despliega una perspectiva cultural plural que, de forma desigual, se materializa en la actuación educativa en el aula y en las actividades de carácter interdisciplinar.

8. **Discusión de resultados y conclusiones**

Los educadores manifiestan una actitud positiva hacia la diversidad cultural, que debe atenderse por todo el equipo pedagógico e implicar a la comunidad educativa en su conjunto. Un planteamiento inclusivo así es fundamental en la sociedad y en las instituciones educativas (centros escolares, asociaciones socioeducativas, etc.). Se trataría de una educación que, como afirman Araújo y Gomes (2020), tenga como base la negociación cultural impulsora de una sociedad plural y neutralizadora de los presupuestos culturales hegemónicos.

En la práctica, algunos estudios, como el realizado por Alencar (2014), ponen de manifiesto que en ocasiones algunas de las dificultades encontradas al trabajar en contextos de diversidad cultural se superan gracias precisamente a la actitud favorable del profesorado hacia los procedimientos teórico-metodológicos correspondientes a la pedagogía intercultural, así como por la significativa disposición hacia el aprendizaje construido que se deriva de

la propia actuación profesional. Con todo, es conveniente insistir en que la política educativa ha de dar cobertura legislativa, material y pedagógica a las actuaciones de atención a la diversidad en función de la especificidad de los centros. No puede recaer la mayor parte de la responsabilidad sobre el profesorado, sino que ha de implicarse toda la comunidad educativa. En esta labor coordinada es fundamental la incentivación de los profesionales a través de medidas orientadas a mejorar sus condiciones de trabajo, así como su formación inicial y continuada en materia de educación intercultural.

Es necesario trabajar las competencias interculturales en la formación del profesorado, siquiera sea por la complejidad social y por los nuevos planteamientos pedagógicos (Vila, Cortés y Martín, 2017). La formación de educadores en el campo de la diversidad cultural representa un proyecto deliberado de preparación sensible a las variadas funciones que los profesionales han de realizar, así como a los desafíos que les aguardan en una sociedad plural. Se precisa una formación intercultural que permita prevenir los discursos excluyentes y homogeneizadores (Pansini y Nenevé, 2008). No deja de ser curioso que en gran medida los profesionales de la educación sigan recibiendo una formación que les capacita sobre todo para trabajar en contextos monoculturales. Es urgente, por tanto, una formación intercultural que se proyecte directamente sobre los educandos y de la que dependerá significativamente la calidad de la educación y la convivencia en un planeta que se mundializa.

Se constata en la investigación que el equipo directivo, por supuesto, con un verdadero liderazgo inclusivo, es fundamental en la atención a la diversidad, pero a veces su labor es insuficiente tanto en lo que se refiere a la planificación y al diseño de la intervención educativa intercultural como al fomento de la implicación de toda la comunidad educativa. Al respecto, en la línea de lo afirmado por Pereira y Aparecida (2020), es capital revisar la propia formación y la función de los gestores educativos, que debieran ayudar activamente a los docentes en su diario quehacer. Además, es necesario contar con más recursos materiales y más actividades específicas de naturaleza intercultural tanto de puertas hacia adentro como hacia afuera. En sintonía con Leiva (2012), desde una óptica holística, la construcción de la interculturalidad requiere aunar esfuerzos y potenciar los vínculos socio-culturales de y entre las instituciones educativas, así como con la sociedad, con el fin de que las familias, el alumnado, el profesorado y los directivos tejan redes de significado compartido.

Muchos profesionales de la educación reconocen la necesidad de tener formación intercultural y se muestran sensibles a la diversidad cultural y a su fomento, pero la práctica intercultural sistemática todavía es insuficiente en un significativo número de instituciones educativas. Metodológicamente, los profesionales más sensibilizados se sirven de estrategias como: debates dirigidos, ejemplos, análisis de casos, discusión de textos, proyección de películas, conferencias externas, narraciones, testimonios, senderos eco-pedagógicos y actividades de campo, música, etc., y se utilizan, cuando las hay, las TICs, en las que, además, es preciso mejorar su manejo educativo en contextos de diversidad e interconexión.

Un problema expresado por algún educador tiene que ver con la sobrecarga laboral, que supone incluso la asunción de funciones propias de la Administración o de las familias. El exceso de tareas, a menudo en condiciones particularmente precarias, se complica con la frecuente necesidad de completar el salario con el trabajo en distintos centros educativos, a los que en ocasiones se llega después de tomar varios ómnibus. En circunstancias así no siempre es fácil revisar la actuación intercultural. En el estudio firmado por Sánchez (2018) se constata, por ejemplo, la intensificación del trabajo docente, que rebasa la jornada laboral oficial, en Argentina, Brasil y México, algo que seguramente es extrapolable a otros países de la región y que, entre otras consecuencias, se deja sentir en la reducción de la planificación pedagógica.

Al analizar las condiciones materiales en que se realiza la labor educativa en las escuelas públicas de niveles preuniversitarios en Brasil, sobre todo en los Estados del Norte y Nordeste, más pobres y en los que se centra nuestra investigación, Silva y Souza (2014) destacan, pese a los avances de las últimas décadas, la falta de infraestructuras adecuadas, de equipamientos y de materiales didácticos para el profesorado y el alumnado, lo cual ensombrece el panorama de la educación, también en el ámbito de la diversidad cultural.

La formación intercultural de los educadores debe mejorarse. Actualmente, esta preparación, inicial y continua, es muy variada y precisa más apoyo institucional. Se trata de una capacitación en la que tienen que involucrarse activamente los directivos, ellos mismos con necesidades formativas. Los roles que se asumen por los equipos de gestión suelen ser demasiado burocráticos y con arreglo a un planteamiento que parece responder según los

casos, como sostiene Díez (2014) a partir de su estudio con directivos, a un modelo multicultural o compensatorio, porque, en general, se considera la diversidad cultural más como un problema que como una oportunidad. En el caso concreto de la gestión escolar en Brasil, Vieira y Vidal (2015) apuntan en su investigación que, pese al principio democrático orientador definido legislativamente, su implementación en el sistema público de enseñanza queda asociado a la emergencia de un nuevo modelo de gestión escolar, sobre todo de carácter gerencialista, eficientista, algo con lo que coincide también Parente (2017). Análogamente, Cabral y Araújo (2011) en una investigación sobre gestión escolar en instituciones de enseñanza media en Rio Grande do Norte sostienen que se debaten entre la gestión democrática y la gerencial, con poca cultura escolar de trabajo colectivo, lo que se traduce en escasa implicación de los actores en la vida de los centros educativos.

La investigación realizada nos lleva a afirmar que en aras de la interculturalidad institucional ha de potenciarse más la participación de las familias y de toda la comunidad educativa, al tiempo que se incorporan planes de acogida en centros que no los poseen, particularmente para los sectores más vulnerables a la exclusión, y se promueve un ambiente congruente, en su doble vertiente psicosocial y material. Si parafraseamos a Peñaherrera y Cobos (2011), debe recordarse que el fundamento de la educación intercultural no se localiza únicamente en el respeto al derecho a ser diferente sino en la valoración explícita de la diversidad, lo que se traduce en un modelo institucional en el que todos sus miembros participan y despliegan un sentido de comunidad.

9. Agradecimientos

Esta investigación se realizó en el marco de una beca de movilidad internacional "Salvador de Madariaga" del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (España). Dicha ayuda, que agradezco, me permitió realizar una estancia de investigación de seis meses en la Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil), a la que también expreso mi gratitud, particularmente a la Prof^a Dra. Marlúcia Menezes de Paiva, coordinadora del Grupo investigador receptor. También agradezco al Dr. Pedro L. Cuesta Álvaro, de la Universidad Complutense de Madrid, su valiosa ayuda en el tratamiento estadístico de los datos




Referencias

- Alencar, J. C. P. M. (2014). Educação intercultural e a formação específica de professores indígenas no ensino superior. *Revista Fórum Identidades*, 16(16), 79-98. Disponible en <http://bit.ly/3bc2B4y>
- Araújo, G. D. & Gomes, J. (2020). Educação intercultural e os aspectos da lei nº 11645/2008 – história e culturas indígenas. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 25(2), 73-85. Disponible en <http://bit.ly/37HbbYj>
- Beserra, B. L. R. & Lavergne, R. F. (2018). *Racismo e Educação no Brasil*. Recife: UFPE.
- Botler, A. M. H. (2012). Repercussões das políticas multiculturais na educação. *Educação & Sociedade*, 33(119), 595-609. Disponible en <https://bit.ly/2NAzPCH>
- Cabral, A. N. & Araújo, A. M. D. A. (2011). Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. *Educação & Sociedade*, 32(116), 745-770. Disponible en <https://bit.ly/3u9D3Oc>
- Candau, V. M. (2016). Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, 46(161), 802-820. Disponible en <https://bit.ly/3avsihx>
- Carvalho, E. J. G. & Faustino, R. C (2016). Educação para a diversidade cultural: reflexões sobre as influências internacionais na atual política educacional. *Revista NUPEM*, 8(15), 187-208. Disponible en <https://bit.ly/3u79JYx>
- Cuche, D. (2012). *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: Edusc.
- Díez, E. J. (2014). La práctica educativa intercultural en Secundaria. *Revista de Educación*, 363, 12-34. Disponible en <https://bit.ly/3qAAp1C>
- Ferreira, T. J. & Silva, M.C. P. (2020). Educação intercultural quilombola: saberes insurgentes em evidencia. *Brazilian Journal of Development*, 6(10), 75286-75302. Disponible en <http://bit.ly/2Nimclf>
- Freire, P. (2019). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Igreja, R. L. (2016). Combate al racismo y la discriminación racial en Brasil: legislación y acción institucional. *Desacatos*, 51, 32-49. Disponible en <http://bit.ly/3at1Tkm>
- Leiva, J. J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 2, 8-31. Disponible en <http://bit.ly/3qBrpcl>
- Lorente, M. (2019). Problemas y limitaciones de la educación en América Latina. Un estudio comparado. *Foro de Educación*, 17(27), 229-251. Disponible en <http://bit.ly/2Zp3aTf>
- Oliveira, L. F. & Candau, V. M. (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, 26(1), 15-40. Disponible en <https://bit.ly/3u8Mttk>
- Oliveira, I. A. (2015). *Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil*. Curitiba: CRV.
- Pansini, F. & Nenevê, M. (2008). Educação multicultural e formação docente. *Currículo sem Fronteiras*, 8(1), 31-48. Disponible en <https://bit.ly/3ucNfFQ>
- Parente, J. M. (2017). Gestão escolar no contexto gerencialista: o papel do diretor escolar. *Roteiro*, 42(2), 259-280. Disponible en <http://bit.ly/3qABWoo>

- Peñaherrera, M. & Cobos, F. (2011). Inclusión y currículo intercultural. *Revista Educación Inclusiva*, 4(3), 145-153.
- Pereira, C. G. & Aparecida, S. (2020). Tendências e desafios para a política de formação dos gestores: Uma análise interdisciplinar de educação intercultural no campo. *Revista Observatório*, 6(1), 1-20. Disponible en <http://bit.ly/3pveojD>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29. Disponible en <https://bit.ly/37orSaL>
- Sánchez, M. (2018). La intensificación del trabajo docente en tres países latinoamericanos. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 9(1), 4-27. Disponible en <https://bit.ly/3dp6u9a>
- Senna, L. A. G. (2000). La educación en Brasil y sus múltiples supuestos: desafíos de la educación intercultural. *Revista de Educación*, 321, 187-198. Disponible en <https://bit.ly/3pEK3zi>
- Silva, A. F. & Souza, A. L. L. (2014). Condições do trabalho escolar: desafios para os sistemas municipais de ensino. *Cadernos de pesquisa*, 43(150), 772-787. Disponible en <https://bit.ly/3bjnznz5>
- Silva, P. & Vasconcelos, A. M. (2019). Interculturalidade e educação: uma reflexão sobre as políticas multiculturais de educação. *Trayectorias Humanas Transcontinentales*, 4, 94-102. Disponible en <https://bit.ly/2Zs4RiG>
- Silva, V. A. & Rebole, F. (2017). A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. *Interações*, 18(1), 179-190. Disponible en <https://bit.ly/3qJc4qo>
- Vieira, S. L. & Vidal, E. M. (2015). Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 19-38. <https://doi.org/10.35362/rie670203>
- Vila, E., Cortés, P. & Martín, V. (2017). La formación del profesorado y la importancia de las competencias interculturales y emocionales desde la perspectiva ética. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 1, 5-20. Disponible en <http://bit.ly/3ppJEk0>

Bacharelado em Educação Física: qual o entendimento de alunos concluintes em relação ao fenômeno corpo/corporeidade?

Bachelor degree in physical education: what are the undergraduate final students understanding the body/corporeality phenomenon?

Rafael Guimarães Botelho¹ ; Weisiana Santana de Castro Paiva² ; Wagner Wey Moreira^{2,3} 

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ); ²Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); ³Bolsista de Produtividade em Pesquisa, CNPq, Brasil.

Resumo

Este artigo, que versa sobre o fenômeno corpo/corporeidade, teve por objetivo geral identificar, por meio do discurso de alunos concluintes, qual o sentido de corpo e como este aluno exercita sua ação profissional junto ao seu aluno/cliente. Esta pesquisa fenomenológica, que empregou a técnica de elaboração e análise de unidades de significado, utilizou uma entrevista com duas perguntas: 1ª) O que é corpo para você?; e 2ª) Como você exercita sua ação profissional junto ao aluno/cliente no desenvolvimento dos conteúdos aprendidos no Curso de Graduação? Participaram deste estudo 29 alunos concluintes de um Bacharelado em Educação Física. A partir da análise dos discursos da Pergunta 1, foram estabelecidas nove unidades de significado, e a com maior incidência foi "O corpo como Estrutura anatomofisiológica" (24,13%). Em relação à Pergunta 2, foram identificadas sete unidades de significado, sendo a principal a "De acordo com o aprendido no curso universitário" (48,27%). Em substância, o sentido de corpo, no entendimento da maioria dos alunos concluintes, é calcado numa visão tradicional e no modelo cartesiano, com ênfase no paradigma biologicista e visão mecanicista.

Palavras-chave: corpo; corporeidade; alunos concluintes; bacharelado em Educação Física.

Abstract

This paper, which deals with the body/corporeality phenomenon, had the general aim of identifying, through the discourse of undergraduate final students, what the meaning of the body is and how this undergraduate students exercises his professional action with his student/client. This phenomenological research, which used the technique of elaboration and analysis of units of meaning, used an interview with two questions: 1a) What is body for you?; and 2a) How do you exercise your professional action with the student/client in the development of the content learned in the Undergraduate Course? 29 undergraduate final students participated in this study. From the analysis of the speeches in Question 1, nine units of meaning were established, and the one with the highest incidence was "The body as an anatomophysiological structure" (24.13%). In relation to Question 2, seven units of meaning were identified, the main one being the unit "According to what was learned in the university course" (48.27%). In essence, the sense of body, in the understanding of most undergraduate final students, is based on a traditional view and the Cartesian model, with an emphasis on the biologicist paradigm and a mechanistic view.

Keywords: body; corporeality; undergraduate final students; degree in Physical Education.

Como citar (APA):

Botelho, R. G., Paiva, W. S. de C. & Moreira, W.W. (2021). Bacharelado em Educação Física: qual o entendimento de alunos concluintes em relação ao fenômeno corpo/corporeidade?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(2),27-52. <https://doi.org/10.35362/rie8523938>

1. Introdução

No Brasil, a partir dos anos oitenta do Século XX, alguns professores e pesquisadores da Educação, da Educação Física e do Esporte repensaram o sentido hegemônico de corpo presente na área, e, apoiados em referenciais das Ciências Humanas e Sociais, insurgiram-se contra o sentido de “corpomáquina” dominante neste universo. Dentre esses profissionais, destacam-se Medina (1987, 2001), Morais (2014), Moreira (1995, 2019), Oliveira (1987), Santin (2014), Silva (1987) e outros que elaboraram escritos na trilha do entendimento de um corpo humano e humanizado, substituindo o trato mecânico e fragmentado do corpo por uma atuação pautada na união de intelecto, sensibilidade, unidade e possibilidade de transcendência corporal.

Em face do supracitado período de transição, muitas outras publicações foram desenvolvidas enfocando o fenômeno corporeidade, registrando-se aqui apenas alguns autores que atuam na área da Educação Física e dos Esportes, como, por exemplo, Gallo (2006), Gallo e Zeppini (2016), Inforsato (2006), Moreira e Simões (2016) e Nóbrega (2010), constituindo-se, já no Século XXI, uma ampla produção sobre o assunto.

Igualmente, é a partir da década de oitenta do Século XX que se estabelecem os Cursos de Bacharelado para a área da Educação Física no Brasil, por meio da Resolução nº 03/1987 (Conselho Federal de Educação, 1987), ainda que alguns cursos tenham sido criados antes da referida resolução, como foi, em 1985, o Bacharelado em Técnicas Desportivas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

O Bacharelado¹ em Educação Física, no contexto brasileiro, é um tipo de curso que forma um profissional para atuar em vários campos da Educação Física e do Desporto, **mas que não pode atuar na escola** (somente o licenciado em Educação Física é que pode ministrar aulas na escola). Na área da Educação Física as legislações brasileiras que regulam este curso são a Resolução nº 7, de 31 de março de 2004 (Conselho Nacional de Educação, 2004), que

¹ A título de esclarecimento, o vocábulo “Bacharelado” não pode ter tradução literal à língua castelhana. Na Espanha, local de publicação da *Revista Iberoamericana de Educación (RIE)*, a denominação oficial deste tipo de curso na área da Educação Física é *Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte* (Espanha, 2018).

inclui uma alteração – a Resolução n° 7, de 4 de outubro de 2007 (Conselho Nacional de Educação, 2007), e a Resolução n° 6, de 18 de dezembro de 2018 (Conselho Nacional de Educação, 2018).

Portanto, do período de criação do Bacharelado até os dias atuais, prosperaram as instituições que oferecem este tipo de curso na área da Educação Física. Pode-se, inclusive, afirmar que em todas as regiões do Brasil é possível identificar estes cursos. Por um lado, são muitos os alunos concluintes; por outro, são ainda incipientes as pesquisas que procuram verificar o entendimento destes alunos sobre o fenômeno corpo/corporeidade. Com base neste quadro, algumas questões ainda permanecem sem respostas:

- Qual a compreensão de corpo por parte de um aluno concluinte de Bacharelado em Educação Física?
- O entendimento de corpo estaria associado, em sua maioria, à visão mecanicista e ao paradigma biologicista?

Todo este contexto justifica a construção deste artigo, cujo objetivo geral é identificar, por meio do discurso de alunos concluintes, qual o sentido de corpo e como este aluno concluinte exercitará sua ação profissional junto ao seu aluno/cliente. Para auxiliar este escopo, foram traçados os seguintes objetivos específicos: (a) analisar a existência de uma possível concepção dualista de corpo/mente nos discursos dos alunos concluintes do Curso de Bacharelado em Educação Física; e (b) verificar quais são os pontos de convergência e de divergência nos discursos dos alunos concluintes.

A razão para selecionar neste estudo o aluno concluinte (que é aquele que está no último ano do curso) fundamenta-se no fato de este já estar cursando o estágio e, igualmente, ter finalizado a maioria das disciplinas da matriz curricular do curso, o que lhe permite, em teoria, ter uma visão consolidada sobre o objeto de estudo desta pesquisa: o corpo.

2. Bases teóricas: do corpo à corporeidade

Uma das formas sinalizadas para a superação do entendimento do corpo como máquina na Educação Física e nos Esportes empregada pelos autores já mencionados tem como pressuposto a base epistemológica da Fenomenologia, em especial, nos escritos de Merleau-Ponty (1990, 1991, 2004, 2007, 2018).

A ênfase a essa necessidade de mudança no trato com o corpo pode ser evidenciada pela argumentação de Gallo (2006), quando deseja que a área possa permitir: “Resistência à educação que recebemos, prática disciplinar e biopolítica de controle que nos leva ao corpo superexcitado, supermalhado, hiperativo” (p. 29).

Seguindo a mesma concepção epistemológica, Moreira e Simões (2016) afirmam que nossa existencialidade biológica, social e histórica só se concretiza via corpo numa vivência “[...] entre permissões e proibições de toda natureza: regras, normas, controles, diferentes abordagens elaboradas por teorias científicas, artísticas, filosóficas e pedagógicas [...]” (p. 137), e isto exige um redimensionamento do entendimento do ser humano, que é corpóreo.

Nóbrega (2010) recorda que a corporeidade “[...] emerge da capacidade interpretativa do ser vivo desde os níveis celulares e moleculares até os aspectos simbólicos e sociais” (p. 35). Isto, sem dúvida, propicia um saber incorporado, permitindo a associação das estruturas intelectuais e sensíveis do ser humano.

Caminha (2019, p. 65) vai mais longe, referindo-se a esse momento de transição do entendimento e do trato do corpo máquina para o acolhimento do corpo sensível e que busca transcendência, informando: “A Educação Física que morre e a que nasce em mim é pensada a partir do corpo próprio e da carne em Merleau-Ponty [...]” e isso possibilita a “[...] construção de uma cosmovisão que integram campo de conhecimento científico, prática pedagógica e ações de transformação social” (p. 65).

Já Santin (2014), ao declarar que as ciências modernas não deram a devida atenção ao corpo, pois aplicam a este os conhecimentos advindos do desenvolvimento de pesquisas em animais, confere o sentido de máquina ao corpo humano, fato esse também constatado no âmbito da área de Educação Física, estando aí presentes as valorizações da bioquímica e da biomecânica, sempre no sentido de melhorar o rendimento atlético. Daí a necessidade de alteração deste quadro, levando-nos a considerar uma corporeidade cultuada e cultivada. Insiste o autor nessa trilha, encerrando seu artigo com: “A educação física repensada para cultivar e cultuar a corporeidade humana precisará inspirar-se no impulso sensível, na harmonia musical, nos ideais de beleza e nos valores estéticos” (p. 68).

Morais (2014) é mais um autor que enfatiza as duas alternativas presentes para a concepção de corpo e para a ação de profissionais da corporeidade, incluído aqui os da Educação Física, dizendo que estes podem entender “[...] o corpo como se este fora simples coisa burra que se adentra ou desperta para o fato de sermos um corpo como forma de estar-no-mundo sensível e inteligentemente” (p. 84).

E por que todos esses autores, e outros mais ainda, debruçam-se a entender a corporeidade em sua facticidade no mundo? Por que advogam a passagem, no universo da Educação Física, do trato com o corpo mecânico e esquartejado, para assumi-lo como corporeidade em toda sua complexidade?

Uma das possíveis respostas a estas indagações pode ser encontrada nas palavras de Merleau-Ponty (2018, p. 14): “O mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável”. Ser corporeidade é estar no mundo executando movimentos, explicitando nossa motricidade.

3. Orientações metodológicas

3.1 Natureza do estudo

Este estudo, de natureza fenomenológica, busca identificar o entendimento do fenômeno corpo/corporeidade presente no discurso de alunos concluintes de um Curso de Bacharelado em Educação Física. Na pesquisa fenomenológica a análise do fenômeno “[...] vai do constituído (realidade concreta) ao constituinte (essência)” (Bruyne, Herman & Schoutheete, 1991, p. 75). Por conseguinte, nesta pesquisa adota-se a concepção de Fenomenologia proposta por Merleau-Ponty (2018, p. 1, grifo do autor):

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua “facticidade”.

3.2 Técnica de análise

Este estudo empregou a técnica de *Elaboração e Análise de Unidades de Significado* (Moreira, Simões & Porto, 2005). Trata-se de uma técnica de análise qualitativa, combinação da Análise de Asserção Avaliativa (Bardin, 1977) com a Análise do Fenômeno Situado (Giorgi, 1978; Martins & Bicudo, 1989), e que reúne conceitos provenientes da pesquisa fenomenológica.

A técnica de elaboração e análise de unidades de significado é realizada em três momentos: 1) Relato ingênuo, 2) Identificação das atitudes e 3) Interpretação.

1. **Relato ingênuo.** É o momento em que o pesquisador, em primeiro lugar, esclarece o porquê da pesquisa aos participantes, e, após isto, aplica as questões geradoras, cujo objetivo é registrar “[...] os dizeres dos sujeitos na sua forma original, sem alterar a grafia ou substituir termos por outros equivalentes. É o discurso em sua vertente ‘pura’, não sofrendo neste momento nenhum tipo de polimento ou modificação” (Moreira, Simões & Porto, 2005, p. 111).
2. **Identificação das atitudes.** Os pesquisadores efetuaram várias leituras dos relatos ingênuos (dos participantes da pesquisa) e, a partir disto, foram identificados os indicadores mais relevantes destes discursos (Quadros 1 e 2). Logo, a partir da análise do quadro de indicadores, foram selecionadas as unidades mais significativas (Tabelas 2 e 3) presentes nos discursos dos participantes.
3. **Interpretação.** “Com o quadro geral das idéias de cada sujeito montado e caracterizado pela identificação das unidades de significado, bem como as convergências e divergências [identificadas nos discursos], o pesquisador passa a fazer a análise interpretativa do fenômeno, buscando compreendê-lo em sua essência [...]” (Moreira, Simões & Porto, 2005, p. 111). Dito de outra forma, os pesquisadores, com o auxílio das unidades de significado, buscaram pontos de convergência e de divergência nos discursos dos participantes para, a partir disto, compreender a essência do fenômeno analisado.

3.3 Instrumento de pesquisa

O instrumento adotado foi uma entrevista que incluiu duas perguntas: 1ª) O que é corpo para você?; e 2ª) Como você exercita sua ação profissional junto ao aluno/cliente no desenvolvimento dos conteúdos aprendidos no Curso de Graduação?

3.4 Local da pesquisa

O presente estudo foi realizado em uma instituição de ensino superior (IES) particular na região do Triângulo Mineiro, no Estado Minas de Gerais. O curso analisado foi um Bacharelado em Educação Física, oferecido no horário noturno.

3.5 Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada em 21 de novembro de 2018, à noite, sendo as perguntas respondidas pelos alunos, individualmente, em sala de aula.

A aplicação da entrevista realizou-se utilizando as seguintes orientações: (a) Garantia de anonimato: foi asseverado aos 29 participantes que eles não serão identificados; (b) Foi esclarecido o objetivo da pesquisa. Após esta etapa, foi mencionado aos participantes que as respostas podem conter o máximo de informações possíveis, não existindo respostas corretas ou incorretas, oferecendo-se, desta forma, o tempo necessário para a resposta de cada participante; (c) Foi apresentado e esclarecido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e, em seguida, ele foi preenchido e assinado por cada participante da pesquisa; (d) Ordem para as respostas: primeiro, foi oferecida ao participante a primeira folha, que continha a primeira pergunta. Após a resposta da primeira pergunta, foi disponibilizada a segunda folha, que incluía a segunda pergunta. Após a resposta da segunda pergunta, todas as folhas foram recolhidas pelos pesquisadores.

3.6 Participantes da pesquisa

Alguns critérios de inclusão foram estabelecidos para os participantes:

- a) Ser aluno concluinte, em 2018, do Bacharelado em Educação Física.
- b) Assinar o TCLE.
- c) Responder a duas perguntas geradoras presentes no instrumento de pesquisa.

A seguir, a Tabela 1 descreve algumas características dos participantes da pesquisa: quantidade, sexo, idade e formação.

Tabela 1. Características dos participantes da pesquisa

Número	Sexo	Idade	Formação completa em Educação Física
01	Masculino	34	Não
02	Masculino	23	Não
03	Masculino	34	Licenciado
04	Feminino	23	Não
05	Masculino	29	Não
06	Masculino	22	Não
07	Feminino	22	Não
08	Masculino	24	Não
09	Feminino	20	Não
10	Masculino	25	Não
11	Feminino	21	Não
12	Feminino	20	Não
13	Masculino	24	Não
14	Masculino	22	Licenciado
15	Masculino	33	Não
16	Masculino	26	Não
17	Masculino	24	Não
18	Masculino	22	Licenciado
19	Feminino	22	Não
20	Feminino	39	Não
21	Feminino	20	Não
22	Masculino	29	Não
23	Feminino	27	Não
24	Masculino	24	Não
25	Masculino	23	Não
26	Feminino	23	Não
27	Masculino	21	Não
28	Masculino	36	Não
29	Feminino	27	Não

Fonte: elaboração própria.

A referida tabela assinala as seguintes características: (a) foram 29 participantes da pesquisa; (b) 18 participantes eram homens; (c) 11 participantes eram mulheres; (d) os participantes tinham entre 20 e 39 anos, com uma média de 25,48 anos; (e) dos 29 alunos concluintes, três tinham licenciatura em Educação Física.

Este estudo foi realizado por pesquisadores e colaboradores do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento (NUCORPO), sendo, conseqüentemente, vinculado a uma pesquisa maior (Projeto CAAE: 50087115.6.0000.5154), aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

4. Resultados

Nesta seção, apresenta-se a análise ideográfica (que descreve as ideias individuais de cada participante da pesquisa), além de se estabelecer as unidades de significado dos discursos.

4.1 Análise ideográfica da Pergunta 1

Após a leitura das respostas da Pergunta 1, foi identificado um conjunto de indicadores, descrito no Quadro 1.

Quadro 1. Análise ideográfica da Pergunta 1: O que é corpo para você?

Bacharelado em Educação Física	
Participantes	Indicadores
1	É físico, palpável. Expressa sentimentos. É uma obra-prima criada por (Deus).
2	É um reflexo de uma personalidade.
3	É a morada da nossa alma, do nosso espírito. Abriga os nossos órgãos.
4	Uma máquina fantástica de estímulos e respostas.
5	É o meu cartão de visita.
6	É uma máquina composta por organismos, membros interligados, estruturado...
7	É um meio de você se expressar.
8	É a morada do meu espírito, é uma estrutura sagrada que Deus nos proporcionou para a evolução espiritual.
9	É um instrumento de uso do ser humano. Dependência dos afazeres do dia a dia. Arte. Estética.
10	É uma obra-prima criada por Deus.
11	É uma "máquina".

Bacharelado em Educação Física	
Participantes	Indicadores
12	Algo que proporciona fazer minhas atividades diárias.
13	É um conjunto formado por cabeça, tronco e membros englobando a estrutura física do corpo humano.
14	É um objeto ou organismo (sólido), móvel ou imóvel.
15	É a máquina de sustentação de todas as estruturas que compõe o ser humano.
16	É uma dádiva, um presente que precisa ser cuidado, preservado. Pode ser melhorado através de atividades físicas, alimentação saudável, entre outros.
17	É o meu instrumento de trabalho. É o meu cartão de visitas. É o meu ganha-pão.
18	Conjunto de unidades psicomotoras. A coisa mais complexa existente.
19	É o "templo" onde você tem que estar bem para que possa viver em plenitude.
20	É um templo. Minha morada.
21	É uma máquina movida por músculos e esqueleto e que necessita de energia para se manter viva.
22	É um acumulado de células capaz de desenvolver capacidades incríveis de pensamentos e movimento.
23	É apenas um instrumento para movimentar e utilizar para tarefas diárias, ex.: (malhar, estudar, andar, viver).
24	É uma ferramenta que utilizamos diariamente para ajudar nas atividades diárias.
25	É instrumento de aprendizagem.
26	É o que somos, nosso jeito de ser. Podemos utilizá-lo do jeito que bem entendermos.
27	Um objeto com várias funções fisiológicas.
28	É a nossa "casa ambulante". É o reflexo do seu estilo de vida.
29	Instrumento e Alma. É o que buscamos ser.

Fonte: elaboração própria.

A partir da análise ideográfica, foram estabelecidas nove unidades de significado, expostas na Tabela 2, e que mostram, sem necessidade de generalizações, os pontos de convergência e de divergência nos discursos.

Tabela 2. Unidades de Significado da Pergunta 1: O que é corpo para você?

Unidades de significado	Participantes da pesquisa																													Total		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29			
1. Estrutura anatômofisiológica	X		X									X	X				X					X					X					7
2. Máquina				X		X					X									X											5	
3. Obra-prima criada por Deus / Morada da alma e espírito	X		X				X			X																		X			5	
4. Instrumento para atividades diárias								X			X											X		X							4	
5. Meio de expressão	X								X																	X		X			4	
6. Templo, morada, casa																			X	X							X				3	
7. Cartão de visita / Estética				X				X									X														3	
8. Arte								X																							1	
9. Instrumento de aprendizagem																								X							1	

Fonte: elaboração própria.

4.2 Análise ideográfica da Pergunta 2

Após a leitura das respostas da Pergunta 2, foram elaborados vários indicadores, expostos no Quadro 2.

Quadro 2. Análise ideográfica da Pergunta 2: Como você exercita sua ação profissional junto ao aluno/cliente no desenvolvimento dos conteúdos aprendidos no Curso de Graduação?

Bacharelado em Educação Física	
Participantes	Indicadores
1	Anatomia, fisiologia, postura. Com entusiasmo.
2	Vivendo um estilo de vida que os alunos desejam ter.
3	Ainda não estou trabalhando na área. Ética. Respeito. Consciência.
4	Através de repasse de ensinamentos. Eu ensino, mas também aprendo muito, ou seja, vivo sempre em constante aprendizagem.
5	Transmitir da melhor maneira possível tudo o que eu aprendi aqui.
6	Ainda não atuo na área.
7	Ajudando nos seus objetivos. Dando bronca se possível.
8	De uma forma responsável. Objetivando o resultado que o aluno (cliente) procura. Alertando sempre para eventuais riscos ou lesões.
9	Através das aulas que tive na Faculdade.
10	Mesmo com todo conhecimento adquirido, a maior parte vem na vivência durante as aulas e fazendo outros cursos.
11	Ética De acordo com os conteúdos aprendidos. Para que ele alcance o resultado desejado. Segurança.
12	Conforme vou aprendendo tento desenvolver da melhor maneira possível.
13	Com Ética.
14	Utilizo todo o conhecimento e o pratico para a promoção estética e saudável do aluno.
15	De forma enérgica. Da mesma que aprendi na graduação.

Bacharelado em Educação Física	
Participantes	Indicadores
16	Com responsabilidade. Ética. Prezando sempre pela segurança.
17	Tento pôr na minha prática do dia a dia o máximo do que aprendo no meu curso.
18	Tudo o que foi aprendido quando discente.
19	Com ética. Respeitando as individualidades biológicas.
20	Ética Compromisso. Buscando a satisfação do aluno/cliente não somente na aparência física, assim também no bem-estar mental.
21	Passar o máximo de conteúdo que havia aprendido.
22	Buscando trazer o aluno para a importância e benefícios daquilo que está exercitando.
23	Utilizo as informações acadêmicas com a vida real. O aprendizado de algumas matérias nos dá uma orientação e sabedoria na hora da ação com o aluno.
24	Tentando trabalhar as necessidades do aluno.
25	Ética. Uso mais a prática do que a teoria.
26	Exercito utilizando os meus conhecimentos de vida como atleta de natação. Junto com os conhecimentos que aprendo na graduação.
27	Com o que eu vou aprendendo durante o curso e minicursos. Levando em conta aquilo que aprendi nas aulas. Seguindo a ética.
28	Com responsabilidade. Ajudando o cliente a alcançar seu objetivo. Sem se machucar ou danificar a saúde. Sem exageros.
29	Aplicando o que nos passam. Sabendo aproveitar todo ensinamento dado em sala de aula. Instruindo alunos em seus objetivos.

Fonte: elaboração própria.

Com base na análise ideográfica, foram elaboradas sete unidades de significado, reunidas na Tabela 3, e que ilustram os pontos de convergência e de divergência nos discursos dos participantes.

Tabela 3. Unidades de Significado da Pergunta 2: Como você exercita sua ação profissional junto ao aluno/cliente no desenvolvimento dos conteúdos aprendidos no Curso de Graduação?

Unidades de significado	Participantes da pesquisa																													Total		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	Absoluto	Relativo	
1. De acordo com o aprendizado no curso universitário	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14	48,27%	
2. Ética	X								X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	8	27,68%	
3. De acordo com os objetivos do aluno/cliente						X	X		X		X																		X	X	5	17,24%
4. Segurança / Evitando lesões							X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	4	13,79%
5. Responsabilidade							X									X												X		3	10,34%	
6. De forma energética / Dando bronca						X								X																2	6,89%	
7. De acordo com as necessidades do aluno/cliente																												X		1	3,44%	

Fonte: elaboração própria.

5. Discussão

5.1 *Discussão da Pergunta 1*

Um primeiro ponto a ser observado diz respeito ao quantitativo estabelecido nas unidades de significado. A soma deste quantitativo não tem o percentual de 100, já que as respostas presentes nos discursos podem estar incluídas em mais de uma unidade de significado, como é, por exemplo, o Participante 1, que apresentou um discurso computado em três unidades de significado.

O corpo como “Estrutura anatomofisiológica”

A primeira unidade de significado com maior ocorrência é a compreensão de corpo como uma “Estrutura anatomofisiológica”. Fica patente que o discurso dos alunos concluintes é influenciado por disciplinas como Anatomia Humana e Fisiologia Humana, presença biológica nos cursos de Bacharelado em Educação Física. A título de ilustração, observe-se o que proferiu o Participante 13: “É um conjunto formado por cabeça, tronco e membros englobando a estrutura física do corpo humano”. Trata-se, portanto, de um discurso essencialmente anatômico.

Disciplinas como Anatomia Humana e Fisiologia Humana são fundamentais, não há dúvida sobre isso, mas a compreensão de corpo, pelo futuro profissional de Educação Física, não pode se limitar a estes conteúdos.

Historicamente, o corpo do ser humano tem sido visto e tratado preferencialmente do ponto de vista da sua anatomia e da sua fisiologia. Nesta ótica, o que se procura transmitir aos educadores interessados na melhoria do corpo e na utilidade de seus movimentos é um corpo humano no seu aspecto físico, em suas formas, na tonicidade de seus músculos e na explicação dos movimentos coordenados desse corpo. Isto faz com que, ao longo desse processo, haja a transformação do corpo, que deveria ser considerado veículo do ser-no-mundo em um dos objetos componentes desse mundo. “Coisificamos” o corpo. Desprezamos a experiência do corpo e privilegiamos a idéia de corpo (Moreira, Simões & Porto, 2005, p. 108, grifo dos autores).

O corpo como “Máquina”

A segunda maior incidência nos discursos dos participantes atrela corpo à máquina. Os Participantes 4, 6, 11, 15 e 21 afirmam que corpo é uma máquina. Para a Participante 4, corpo é “uma máquina fantástica de estímulos e respostas”.

A ideia de “corpo como máquina” é encontrada em outros estudos (Aranda, Pereira, Palma & Palma, 2012; Souza, Schmidt, Santo & Montalvão, 2011), independentemente do tipo de curso. Por exemplo, Souza *et al.* (2011, p. 7), que investigaram a percepção de corpo de 19 alunos do oitavo período de um Bacharelado em Educação Física de uma instituição particular de Goiânia, identificaram “[...] que 59% dos entrevistados idealizam seu corpo para o máximo de rendimento (corpo máquina), contra 41% que optam pelo corpo saudável (corpo sujeito)”.

Agora no âmbito da licenciatura, uma das conclusões de Aranda *et al.* (2012), que analisaram o discurso de 15 discentes de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina (UEL) (nove da Licenciatura Generalista e seis da Licenciatura Atual), foi a seguinte: “Numa perspectiva macro, verificou-se que no currículo Licenciatura Generalista: 04 estudantes aproximaram-se mais de uma concepção de corpo dualista, corpo máquina, marcado pela fragmentação abissal e pela divisão entre o corporal e o mental [...]” (p. 745), um quantitativo que reforça a concepção de “corpo máquina” como ideia recorrente na formação inicial em Educação Física.

Em oposição à ideia de máquina, considera-se fundamental compreender o corpo em sua amplitude:

Depende de nós, agindo politicamente, ou que não haja nenhum homem-máquina, ou que ele seja tão amável quanto o homem de lata do *Mágico de Oz*, que acaba ganhando um coração no final da jornada. É o homem como autor do seu destino, suficientemente corajoso para rejeitar qualquer apelo a um pai transcendente, suficientemente humanista para não transformar a pedagogia em arte de amestrar, e suficientemente democrático para não substituir a política pela biologia (Rouanet, 2003, p. 62, grifo do autor).

O corpo como “Obra-prima criada por Deus / Morada da alma e espírito”

Ainda com a segunda maior prevalência, a visão do corpo por meio da religião é algo presente em cinco discursos. O Participante 3 expressa: “É a morada da nossa alma, do nosso espírito, sendo de suma importância para a nossa existência, ou seja, nossa vida. O corpo abriga os nossos órgãos, ele é responsável por nós realizarmos as nossas atividades, desde uma simples fala, um caminhar, um pensar, respirar, cheirar, ouvir e até mesmo realizarmos atividades mais complexas. Precisamos cuidar muito bem dele!!!”. Contata-se, neste discurso, uma divergência, já que o participante afirma que

o corpo abriga os nossos órgãos. Já o Participante 8 é direto em relação à dimensão divina: “É a morada do meu espírito, é uma estrutura sagrada que Deus nos proporcionou para a evolução espiritual”.

O corpo como “Instrumento para atividades diárias”

O utilitarismo corporal pode ser observado em quatro discursos. À guisa de exemplo, observe-se o que disse a Participante 9: “É um instrumento de uso do ser humano, arte, estética, dependência dos afazeres do dia a dia”. Por sua vez, a Participante 23 expressa: “É o instrumento que utilizamos para fazer nossas tarefas diárias. O corpo é um instrumento que se vive, e sente, hoje, a ideologia e o modismo colocam parâmetros para o corpo, mas o corpo é apenas um instrumento para movimentar e utilizar para tarefas diárias, ex.: (malhar, estudar, andar, viver).” O Participante 24 reforça o discurso anterior: “Corpo é uma ferramenta que utilizamos diariamente para ajudar nas atividades diárias”.

Percebe-se, nos discursos, o sentido instrumental do corpo, com forte relação ao entendimento de corpo físico, somático, como mais um objeto da natureza. Isto posto, remete a Cardinalli (2003), referenciado às distinções que Heidegger apresenta entre corpo e corporeidade, e diz não ser mais possível hoje conceituar apenas “[...] o corpo fisicamente presente, mensurável, constituído de órgãos e com seus contornos limitados à epiderme” (p. 251).

Esta forma de entender o corpo como um objeto útil para a realização de tarefas também encontra-se presente nos discursos referentes à Unidade de Significado “*Cartão de visita / Estética*”, apresentada mais à frente.

O corpo como “Meio de expressão”

O corpo como “Meio de expressão” foi caracterizado em quatro discursos. O mais interessante é o discurso do Participante 1: “O Corpo é físico, palpável, foi criado de alguma forma que nos traz a satisfação de movimentos, expressa sentimentos, ter longevidade, saúde, carisma, alegria de sentir cada movimento, seja de correr, saltar, deitar, ou seja, o corpo é uma obra-prima criada por (Deus)”. Neste discurso, pode-se comprovar a divergência, já que o mesmo participante também considera o corpo como uma estrutura física (anatômica) e, igualmente, como uma construção divina. A Participante 26 é objetiva: “É o que somos, nosso jeito de ser”.

O corpo como “Templo, morada, casa”

O corpo percebido como “Templo, morada, casa”, sem qualquer menção à religião, foi manifesto em três discursos. O Participante 28 afirma: “O nosso corpo é a nossa ‘casa ambulante’. O corpo da pessoa é o reflexo do seu estilo de vida, por isso devemos cuidar bem de nossos corpos, como cuidamos das coisas que amamos”. A Participante 20 assevera: “É um templo. Minha morada. O que me conduz pelos caminhos que escolho seguir. O que me permite viver plenamente e realizar sonhos, projetos”. Este último discurso, por exemplo, mostra que alguns alunos concluintes parecem estar em momento de transição entre a velha concepção de corpo e a possibilidade de caminhar para novos patamares.

O corpo como “Cartão de visita / Estética”

A utilização do corpo como “Cartão de visita / Estética” pelos alunos concluintes é algo que faz referência ao sentido de corpo como modelo corporal e *marketing* para sedução profissional do cliente e que pode ser evidenciado em três discursos. O Participante 5 declara: “Corpo para mim é o meu cartão de visita quando eu me apresentar para o meu aluno. E, para mim, é muito importante sim esse aspecto para ter uma boa impressão para meus clientes. E por isso cuido bem do meu corpo em questão estética e saúde mesmo, pois para mim, é muito importante”. E o Participante 17 esclarece: “Corpo para mim é o meu instrumento de trabalho, é o meu cartão de visitas, é o meu desafio, corpo é a superação, e a autoestima é a melhor forma de expressão, é o meu ganha-pão”. Por sua vez, a Participante 9 faz uma monossilábica, ainda que importante, menção à palavra “estética”: “É um instrumento de uso do ser humano, arte, estética, dependência dos afazeres do dia a dia”.

O corpo como “Arte”

Tão somente com uma aparição, o entendimento do corpo como “Arte” surge no discurso da Participante 9: “É um instrumento de uso do ser humano, arte, estética, dependência dos afazeres do dia a dia”. Neste discurso, é possível notar duas divergências, já que esta participante também argumenta que corpo é um “instrumento para atividades diárias”, e que corpo é “estética” no intuito de modelo corporal, inclusive estando estas mais fortes que a própria menção à Arte, que, neste caso, parece estar fora de contexto.

O corpo como “Instrumento de aprendizagem”

Na contramão dos resultados, encontra-se o Participante 25, que considera corpo como um “Instrumento de aprendizagem”, que obteve somente uma citação.

Levando as nove unidades de significado que vertebram os discursos dos alunos concluintes para o mundo da formação profissional do Bacharelado em Educação Física, presente há mais de trinta anos no Brasil, pode-se visualizar alguns pontos que merecem análise.

O currículo da IES analisada neste artigo seguiu a Resolução n.º 7/2004 (Conselho Nacional de Educação, 2004), que foi estruturada em dois grandes momentos: formação ampliada e formação específica.

Na formação ampliada propõe-se abranger as seguintes dimensões de conhecimento: “a) Relação ser humano-sociedade; b) Biologia do corpo humano; c) Produção do conhecimento científico e tecnológico” (p. 18). Já a formação específica, destinada aos conhecimentos identificadores da Educação Física, contempla as dimensões: “a) Culturais do movimento humano; b) Técnico-instrumental; c) Didático-pedagógico” (Conselho Nacional de Educação, 2004, p. 18).

Interessante observar, quando se analisa o fenômeno corpo/corporeidade, que a Resolução n.º 7/2004 (Conselho Nacional de Educação, 2004) apenas deixa claro o entendimento de corpo no sentido biológico, importante, sem dúvida, mas insuficiente para a possibilidade da formação de atitude de corporeidade.

As unidades de significado com maior incidência incluem a concepção biológica da Resolução n.º 7/2004 no que tange à compreensão de corpo dos participantes desta pesquisa.

Os resultados identificados no universo do presente estudo, composto por alunos concluintes, são similares aos resultados encontrados por Lüdorf (2004), mas com um universo diferente, constituído por 15 professores da Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Neste estudo, a autora investigou e discutiu como o corpo, em particular o corpo estético, foi tratado pelo grupo de 15 docentes no contexto da formação de professores, e uma das conclusões

aponta para “[...] uma considerável parcela dos professores possui uma visão de corpo e de Educação Física ancorada em princípios biológicos e técnicos” (Lüdorf, 2004, p. 233).

5.2 *Discussão da Pergunta 2*

Nesta seção, volta-se a alertar que a soma das unidades de significado da Tabela 3 não tem o percentual de 100, já que as respostas presentes nos discursos podem estar incluídas em mais de uma unidade de significado, ou, ao contrário, podem não pertencer a nenhuma unidade de significado elaborada, como são os casos dos Participantes 1, 2, 6, 10 e 22.

“De acordo com o aprendizado no curso universitário”

Com um quantitativo extremamente significativo, a unidade “De acordo com o aprendizado no curso universitário” prevaleceu no discurso de quase metade dos alunos concluintes (48,27%). O relato da Participante 29 resume esta unidade: “Aplicando o que nos passam. Sabendo aproveitar todo ensinamento dado em sala de aula Teórica/Prática para que eu consiga aplicar um trabalho correto e satisfatório. Instruindo alunos em seus objetivos, tendo assim, exercícios específicos”.

Vê-se, com base na alta incidência desta unidade de significado nos discursos, a importância de as matrizes curriculares dos cursos de Bacharelado em Educação Física incluírem o estudo do fenômeno corpo/corporeidade, já que praticamente a metade dos alunos concluintes utiliza o conhecimento adquirido no curso universitário para consubstanciar a sua prática.

A importância referida no parágrafo anterior se deve por constatar, como revela Moreira (2019, p. 24), que a formação profissional na área apresenta grande quantidade de componentes voltados “[...] para o corpo objetivo, e por decorrência ao corpo-objeto, manipulado, esquadrinhado, invadido”, reforçando a necessidade do domínio de conhecimentos “[...] necessários para a vida sob os aspectos da fisiologia, da anatomia, da biologia, da biodinâmica [...]” (p. 24). Há que se oferecer um contraponto a essa visão hegemônica.

Isto corrobora com a preocupação de Merleau-Ponty (2004), quando este tece críticas ao mundo científico, pressuposto básico da formação profissional também em Educação Física:

A ciência manipula as coisas e renuncia habitá-las. Estabelece modelos internos delas e, operando sobre esses índices ou variáveis as transformações permitidas por sua definição, só de longe em longe se confronta com o mundo real. Ela é, sempre foi, esse pensamento admiravelmente ativo, engenhoso, desenvolvo, esse *parti pris* de tratar todo ser como “objeto em geral”, isto é, ao mesmo tempo como se ele nada fosse para nós e estivesse no entanto predestinado aos nossos artifícios (Merleau-Ponty, 2004, p. 13, grifo do autor).

“Ética”

Oito alunos concluintes citaram a unidade de significado “Ética” em seus discursos, colocando-a como a segunda em termos quantitativos (27,58%). Observe-se o que relatou o Participante 13: “Com ética e profissionalismo, sempre procurando atualizar e buscando mais conhecimentos”.

No discurso dos alunos foi mencionada a ética profissional, mas é evidente que o ser humano não ético jamais será um profissional ético, daí a conclusão de mera instrumentalização do conceito.

“De acordo com os objetivos do aluno/cliente”

Considerar os objetivos do aluno/cliente é necessário, apesar de outros elementos também merecerem atenção. Esta unidade foi a terceira em termos de presença (com 17,24%). O Participante 28 menciona: “Ajudando o cliente a alcançar seu objetivo”.

“Segurança / Evitando lesões”

A segurança é um tópico que sempre deve ser levado em consideração em qualquer prática corporal. Esta unidade de significado foi registrada no discurso de quatro participantes.

“Responsabilidade”

Os Participantes 8, 16 e 28 mencionaram a responsabilidade como fator essencial para desenvolver as suas aulas. É interessante notar que estes mesmos participantes fizeram, em seus discursos, menção à questão da segurança, mesmo sendo elementos díspares.

“De forma enérgica / Dando bronca”

É intrigante observar expressões como “de forma enérgica” ou “dar bronca” no discurso de dois futuros profissionais no que diz respeito à referida unidade de significado. O Participante 15 assevera: “De forma enérgica, demonstrando os exercícios propostos e instruindo verbalmente. Da mesma que aprendi na graduação”.

“De acordo com as necessidades do aluno/cliente”

A unidade “De acordo com as necessidades do aluno/cliente” foi considerada incipiente, registrada em apenas um participante (3,44%). Trata-se de uma questão premente que merecia maior atenção por parte dos alunos concluintes, afinal de contas, é fundamental desenvolver um trabalho pautado nas necessidades, nas carências das pessoas.

Um último fato a ser discutido é o referente às características dos participantes da pesquisa, já que, entre os 29 alunos concluintes do Bacharelado em Educação Física, três eram licenciados na área (Participantes 3, 14 e 18). Tal aspecto poderia causar alguma diferença nos resultados? Sim. Não obstante, não se constatou nenhuma diferença significativa nos discursos destes três participantes em relação aos demais.

6. Considerações finais e aportes à área da Educação Física

Em face da confirmação dos problemas formulados e da resposta aos objetivos do presente estudo, fica patente que o sentido de corpo, no entendimento da maioria dos alunos concluintes do Bacharelado em Educação Física, é calcado numa visão tradicional e no modelo cartesiano, permeado por uma concepção dualista de corpo/mente, com ênfase no paradigma biologicista e visão mecanicista. As unidades de significado estabelecidas nos discursos provam tudo isso, já que foi possível verificar que o corpo foi compreendido pelo viés anatomofisiológico, de soma de partes sobre partes, e, igualmente, associado à máquina. Estas constatações são corroboradas pelo estudo de Silva, Lüdorf, Silva e Oliveira (2009), que investigaram 103 alunos de primeiro e de últimos períodos de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública do Estado do Rio de Janeiro:

Conclui-se que os acadêmicos do curso pesquisado apresentaram uma visão de corpo ainda marcada por uma tendência biologizante, como não poderia deixar de ser, dada a construção histórica da Educação Física, no entanto, surgiram importantes indícios de modificação ou ampliação dessa concepção, devido, possivelmente, sem exaurir outros fatores complexos e interligados, ao arcabouço teórico derivado das disciplinas do curso de Licenciatura ora pesquisado (p. 122).

Ainda com relação às unidades de significado com importante incidência, a presente pesquisa comprovou, nos discursos de muitos alunos, uma associação do corpo à esfera da divindade, do espiritual, da religião e, também, sua integração à questão do utilitarismo.

Os resultados encontrados são preocupantes, considerando o fato de se constatar que a maioria dos alunos concluintes ainda está atada a uma concepção de corpo-objeto, caracterizado em sua fragmentação num mundo de concepção mecânica (Nóbrega, 2010).

Talvez isto mostre, em certo sentido, que os trabalhos produzidos na Educação Física que enfocam o corpo-sujeito não têm tido repercussão em alguns cursos de formação profissional na área, demandando maior esforço acadêmico para alterar a situação. Há, sem dúvida, uma necessidade de alterar e/ou equilibrar este quadro.

Esse panorama sinaliza para a necessidade de considerar, nos cursos de Bacharelado em Educação Física, o ensino da corporeidade, fator importante para (re)significar o conceito e a atitude perante o vivenciar do corpo. Ser corporeidade exige mudança de paradigma no conhecimento e no trato com o corpo do aluno/cliente.

Será que a Educação Física está preparada para enfrentar esse desafio? O profissional bacharel, em sua atividade diária de ensinar o conhecimento e a prática da execução dos exercícios físicos, deve se ater ao sentido de corpo-sujeito, abandonando a perspectiva de corpo-objeto a ser manipulado ou simplesmente "malhado". Fica aqui uma inquietação: professores, pesquisadores e gestores de cursos universitários em Educação Física estão realmente contribuindo para essa formação mais humana dos futuros profissionais da área?

Que os argumentos apresentados nesta pesquisa possam alertar para a importância da aprendizagem do fenômeno corpo/corporeidade, além de fomentar uma mudança de um paradigma biologicista para uma concepção humanista em relação ao trato com o corpo!

Referências

- Aranda, R. A., Pereira, A. M., Palma, J. A. & Palma, A. P. T. V. (2012). A concepção de corpo dos estudantes de graduação em educação física, *Motriz: Revista de Educação Física*, 18(4), 735-747, out./dez. Disponível em <https://bit.ly/2ZFDySe>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bruyne, P. de, Herman, J. & Schoutheete, M. de. (1991). *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: Os pólos da prática metodológica*. (5ª ed.). Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Caminha, I. de O. (2019). Eu, a educação física e Merleau-Ponty. Em T. P. da Nóbrega & I. de O. Caminha (Orgs.), *Merleau-Ponty e a educação física* (57-67). São Paulo: LiberArs.
- Cardinali, I. E. (2003). O "corpo" segundo Heidegger e Boss. Em D. S. P. de Castro, J. D. Piccino, R. de S. Josgrilberg & T. A. Goto (Orgs.), *Corpo e existência* (249-254). São Paulo: Umesp-Fenpec.
- Conselho Federal de Educação (Brasil). (1987). Resolução nº 3, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). *Diário Oficial: República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, ano 322(172), 14682, 10 set.*
- Conselho Nacional de Educação (Brasil). (2004). Câmara de Educação Superior. Resolução nº 7, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. *Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 141(65), 18-19, 5 abr.*
- Conselho Nacional de Educação (Brasil). (2007). Câmara de Educação Superior. Resolução nº 7, de 4 de outubro de 2007. Altera o § 3º do art. 10 da Resolução CNE/CES nº 7/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. *Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 144(193), 49, 5 out.*
- Conselho Nacional de Educação (Brasil). (2018). Câmara de Educação Superior. Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 155(243), 48-49, 19 dez.*
- Espanha. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (2018). Resolución nº 12774, de 18 de septiembre de 2018. Se establecen recomendaciones para la propuesta por las universidades de memorias de verificación del título oficial de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. *Boletín Oficial del Estado: sec. III, [Madrid], n. 228, p. 91209-91217, 20 sept.*
- Gallo, S. (2006). Corpo ativo e filosofia. Em W. W. Moreira (Org.), *Século XXI: A era do corpo ativo* (9-30). Campinas: Papyrus.

- Gallo, S. & Zeppini, P. S. (2016). "O que pode um corpo?": perspectivas filosóficas para a corporeidade. Em W. W. Moreira & V. L. Nista-Piccolo (Orgs.), *Educação física e esporte no século XXI* (107-131). Campinas: Papirus.
- Giorgi, A. (1978). *A psicologia como ciência humana: Uma abordagem de base fenomenológica*. Belo Horizonte: Interlivros.
- Inforsato, E. do C. (2006). A educação entre o controle e a libertação do corpo. Em W. W. Moreira (Org.), *Século XXI: A era do corpo ativo* (91-108). Campinas: Papirus.
- Lüdorf, S. M. A. (2004). *Do corpo design à educação sociocorporal: O corpo na formação de professores de educação física* (Tese de doutorado não publicada). Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.
- Martins, J. & Bicudo, M. A. V. (1989). *A pesquisa qualitativa em psicologia: Fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: Ed. Moraes: EDUC – Ed. da PUC-SP.
- Medina, J. P. S. (1987). *O brasileiro e seu corpo*. Campinas: Papirus.
- Medina, J. P. S. (2001). *A educação física cuida do corpo... E "mente"*. (15ª ed). Campinas: Papirus.
- Merleau-Ponty, M. (1990). *O primado da percepção e suas conseqüências filosóficas*. Campinas: Papirus.
- Merleau-Ponty, M. (1991). *Signos*. São Paulo: Martins Fontes.
- Merleau-Ponty, M. (2004). *O olho e o espírito*. São Paulo: Cosac & Naify.
- Merleau-Ponty, M. (2007). *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva.
- Merleau-Ponty, M. (2018). *Fenomenologia da percepção*. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. (5ª ed). São Paulo: WMF Martins Fontes. (Biblioteca do pensamento moderno).
- Morais, J. F. R. de. (2014). Consciência corporal e dimensionamento do futuro. Em W. W. Moreira (org.), *Educação física & esportes: Perspectivas para o século XXI* (71-87). (17ª ed). Campinas: Papirus.
- Moreira, W. W. (1995). Corpo presente num olhar panorâmico. Em W. W. Moreira (Org.), *Corpo presente* (17-36). Campinas: Papirus. (Coleção Corpo e motricidade).
- Moreira, W. W. (2019). Merleau-Ponty na sala de aula e na beira do campo: Contribuições para a área da educação física/esportes. Em: T. P. da Nóbrega & I. de O. Caminha (Orgs.), *Merleau-Ponty e a educação física* (21-37). São Paulo: Editora LiberArs.
- Moreira, W. W. & Simões, R. (2016). Educação física, esporte e corporeidade: Associação indispensável. Em W. W. Moreira & V. L. Nista-Piccolo (Orgs.), *Educação física e esporte no século XXI* (133-149). Campinas: Papirus
- Moreira, W., Simões, R. & Porto, E. (2005). Análise de conteúdo: Técnica de elaboração e análise de unidades de significado. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 13(4), 107-114.
- Nóbrega, T. P. da. (2010). *Uma fenomenologia do corpo*. São Paulo: Livraria da Física.
- Oliveira, V. M. de. (1987). Ginástica para a alma, música para o corpo. Em V. M. de Oliveira (Org.), *Fundamentos pedagógicos educação física: Flexões e reflexões* (62-73). Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico. (Coleção Educação física. Série Aperfeiçoamento. Fundamentos pedagógicos, 2).

- Rouanet, S. P. (2003). O homem-máquina hoje. Em A. Novaes (Org.), *O homem-máquina: A ciência manipula o corpo* (37-64). São Paulo: Companhia das Letras.
- Santin, S. (2014). Perspectivas na visão da corporeidade. Em W. W. Moreira (Org.), *Educação física & esportes: Perspectivas para o século XXI* (51-69). (17^a ed). Campinas: Papirus.
- Silva, A. C., Lüdorf, S. M. A., Silva, F. A. G. da & Oliveira, A. P. de. (2009). A visão de corpo na perspectiva de graduandos em educação física: Fragmentada ou integrada? *Movimento*, 15(3), 109-126, jul./set.
- Silva, J. B. F. da. (1987). Rumo ao universo... do corpo. Em V. M. de Oliveira (Org.), *Fundamentos pedagógicos educação física: Flexões e reflexões* (48-54). Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico. (Coleção Educação física. Série Aperfeiçoamento. Fundamentos pedagógicos, 2).
- Souza, S. G., Schmidt, A., Santo, M. G. & Montalvão, V. de O. (2011). Visão de corpo dos graduandos em bacharelado do curso de Educação Física de uma instituição de ensino superior privada de Goiânia. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 15(153), fev. Disponível em <https://bit.ly/3kcZ3TN>

Relação família-escola: percepções de professores e pais/ encarregados de educação numa escola pública em Angola

Family-school relationship: perception of teachers and parents/ guardians at a public school in Angola

Fortunato Pedro Talani Diambo ¹ ; Maria Luísa Branco ^{1,2} 

¹Universidade da Beira Interior (UBI); ² Universidade de Évora (CIEP-UE), Portugal

Resumo

A relação família-escola é tida como fundamental para o sucesso dos alunos e das instituições escolares, influenciando as tomadas de decisão na gestão da escola. Neste artigo, analisamos as percepções de professores e pais/encarregados de educação, no que tange à relação família-escola, no contexto de uma escola pública com ensino primário e secundário em Angola. Para o efeito, foi desenvolvido uma investigação qualitativa, com base num caso naturalista. De acordo com os resultados das entrevistas feitas aos pais e professores, conclui-se que o envolvimento da família nas ações da escola, o acompanhamento da escolarização dos filhos, assim como a participação da família na tomada de decisão são consideradas fundamentais, contribuindo para o sucesso e o bom funcionamento das instituições escolares. Os participantes apontam, como razões principais para o pouco envolvimento da família, a falta de tempo, aliada à ocupação laboral; a falta de ações concretas e feedback positivo por parte da escola; a relação família-escola resumida à participação em reuniões de pais e encarregados de educação. Segundo os professores, os pais de estatuto socioeconómico mais elevado, pelo menos naquela escola, são os que menos se envolvem nas ações escolares, apresentando, os seus filhos, pior aproveitamento escolar.

Palavras-chave: Envolvimento da família; ensino primário e secundário angolano; estudo de caso naturalista; entrevistas.

Abstract

The family-school relationship is considered fundamental to the success of students and school institutions and influences decision making by school leaders. This paper analyses the perceptions of teachers and parents/guardians regarding the family-school relationship in the context of a public school with primary and secondary sections in Angola. For this purpose, a qualitative research was developed based on a naturalistic case. The results of the interviews with teachers and parents revealed that family involvement in school activities, monitoring of children's school attendance, and family participation in decision-making are considered fundamental and contribute to the success and good functioning of the school institution. Participants pointed to the lack of time and the absence of concrete actions and positive feedback from the school as the main reasons for the low level of family involvement, summarizing the family-school relationship through participation in meetings of parents and guardians. According to the teachers, the parents with the highest socioeconomic status, at least in this school, are the least involved in school actions and their children present poorer school performance.

Keywords: Family involvement; Angolan primary and secondary education; naturalistic case study; semi-structured interviews.

Como citar (APA):

Diambo, F.P.T. & Branco, M.L. (2021). Relação família-escola: percepções de professores e pais/ encarregados de educação numa escola pública em Angola. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(2), 53-71. <https://doi.org/10.35362/rie8523718>

1. Introdução

O envolvimento da família no contexto escolar tem sido, nos últimos anos, uma problemática muito estudada por vários autores, tendo em conta a importância da participação desta instituição social no desenvolvimento e sucesso das instituições escolares, bem como no melhoramento do rendimento académico dos alunos. Alho e Nunes (2009), Bento, Mendes e Pacheco (2016), Bertan (2007), Davies (1989, 1994), Diez (1982), Diogo (2008), Fevorini (2009), Marques (1990, 1994, 1997, 2001), Oliveira e Marinho-Araújo (2010), Reis (2008), Silva (1994, 2003), Sousa e Pereira (2014) e Zassala (2012), reconhecem a necessidade e a importância do estabelecimento de uma relação escola-família mais saudável e eficaz. Apesar de a família ser uma instituição diferente da escola, com regras e objetivos diferentes, as duas partilham a importante tarefa de educar e preparar as crianças e adolescentes para a sua devida inserção na sociedade. Daí a necessidade de envolver a família na escola, ou seja, ambas as instituições não devem funcionar de forma isolada (Davies, 1989; Martins, 2008; Oliveira & Marinho-Araújo, 2010; Silva, 1994; Sousa & Pereira, 2014).

Em contexto africano, um estudo feito por Eshetu (2015), com o objetivo de analisar a influência da condição social e económica dos pais no rendimento escolar dos filhos na Etiópia, identificou que o envolvimento destes, nas ações escolares, contribui para a promoção de uma boa parentalidade e para a criação de um ambiente familiar seguro e estável traduzido um acompanhamento mais criterioso da atividade escolar dos filhos. Este envolvimento tem influência no aproveitamento académico dos mesmos, contribuindo, ainda, para uma melhor inserção na sociedade.

O envolvimento da família na escola é considerado como sendo uma preocupação necessária e legítima, e não uma opção extra de que a escola pode prescindir. É uma componente importante para o desempenho ideal das instituições escolares, assim como para a garantia de uma educação socialmente aceite (Bento *et al.*, 2016; Reis, 2008; Silva, 2003; Sousa & Pereira, 2014).

Um estudo feito por Sousa e Pereira (2014), com o objetivo de analisar a percepção dos encarregados de educação e dos professores sobre a relação escola-família, concluiu que os pais apontam a falta de tempo, os horários da escola não adequados ou compatíveis com o seu tempo laboral,

as dificuldades em ajudar os filhos em casa, a falta de competência para participar direta e de forma ativa na escola, como estando na base do seu pouco envolvimento. Já os professores apontam o desinteresse dos pais no processo educativo dos seus filhos, bem como uma ideia desadequada sobre o que julgam ser o acompanhamento adequado em casa (Bertan, 2007; Diambo, 2014; Lopes, 2014). Bertan (2007) identificou, ainda, que os pais muitas vezes só são chamados ou convocados à escola, quando os seus filhos estão com problemas nos estudos, ou em caso de comportamento problemático.

Um estudo realizado por Rocha (2009), numa escola secundária em Cabo-Verde, com o objetivo de analisar o envolvimento parental na escola, e como ele é percecionado por professores e pais, identificou que a escola somente abre as suas portas aos pais no início do ano letivo, para informar as famílias sobre a programação da atividade anual. A escola parece preferir estabelecer intercâmbio com instituições de ação humanitária, em detrimento das famílias. Estas são, algumas vezes, convidadas a participar em alguns processos decisórios (comissões disciplinares e conselho de escola), mas sem efeitos práticos. Acresce a isto que a participação dos pais, na escola de seus filhos, é determinada pelo conselho diretivo e por alguns professores, dentro dos interesses da escola, ou seja, os pais são convidados a participar se a escola achar necessário (Rocha, 2009).

Diambo (2014), na sequência de uma investigação feita numa escola pública do ensino primário e do 1º ciclo do ensino secundário, na cidade do Dundo, em Angola, concluiu que os pais não se envolvem muito na vida escolar dos seus educandos. Entre as principais razões destacam-se a falta de tempo e estes acharem que os seus filhos são bons alunos e não têm problemas com a escola.

Considerando a importância da relação entre a família e a escola evidenciada pela literatura, propomo-nos, no contexto do presente artigo, aprofundar o estudo sobre a perceção dos pais/encarregados de educação e professores sobre a relação família-escola, no contexto de uma escola pública em Angola, procurando responder à questão de investigação: De que forma os pais e professores percecionam a problemática do envolvimento da família na escola, no contexto de uma escola pública em Angola?

2. Método

Tendo em conta a questão colocada, optámos por um estudo qualitativo. Segundo Vilelas (2017), “a investigação qualitativa é uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem” (p. 163). A investigação qualitativa é a que melhor se ajusta a estudos que pretendem compreender as intenções, crenças, opiniões, percepções, representações e perspetivas subjacentes às ações realizadas pelos seres humanos, em relação com os outros contextos em que e com que interagem (Amado, 2014; Vilelas, 2017).

O estudo foi concretizado mediante a opção por um estudo de caso naturalista, conduzido num contexto real. De acordo com Vilelas (2017),

Adoção dos estudos de caso é adequada quando são propostas questões de pesquisa do tipo «como» e «porquê», e nas quais o pesquisador tem um fraco controlo de uma situação que, pela sua natureza, está inserida em contextos sociais (p. 197).

2.1 Participantes

Foram selecionados intencionalmente, em coordenação com os gestores da instituição escolar visada para a presente investigação, 20 informantes. Destes, 10 informantes fazem parte do corpo docente e os outros 10 são pais e encarregados de educação. Relativamente aos docentes, trabalhamos com o diretor geral, o subdiretor pedagógico, 3 coordenadores de turmas e 5 professores sem nenhuma função de chefia. Da parte da família, trabalhamos com 10 pais e encarregados de educação, 5 de cada género e de estatuto social diferente (médio e baixo).

2.2 Instrumentos

Tendo em conta o tipo de investigação realizada, usámos como instrumento para recolha de dados a entrevista semiestruturada. A entrevista é considerada por vários autores como sendo a técnica rainha dos estudos qualitativos (Afonso, 2014; Marconi & Lakatos, 2003).

A opção pela entrevista semiestruturada como instrumento de recolha de dados, prende-se pelo facto de a sua construção estar baseada nas questões orientadoras da investigação, permitindo uma gestão mais controlada

e dirigida da entrevista por parte do investigador, e por ser uma modalidade de entrevista que permite aos entrevistados desenvolver o seu ponto de vista sobre um assunto em particular (Afonso, 2014).

2.3 *Técnica de análise de dados*

Segundo Bogdan e Biklen (1994), “a investigação qualitativa envolve pegar nos objetos e acontecimentos e levá-los ao instrumento sensível da sua mente de modo a discernir o seu valor como dado” (p. 200). No âmbito de uma investigação qualitativa e como referido por Bardin (2016), “o recurso à análise de conteúdo para tirar partido de um material dito qualitativo, é indispensável...” (p. 89).

A análise de dados da presente investigação foi efetuada mediante as seis fases referidas por Marshall e Rossman (1999, citados por Afonso, 2014, p. 128): “a organização dos dados, a produção de categorias, temas e padrões, a codificação dos dados, a testagem das interpretações que vão emergindo, a busca de explicações alternativas e a produção do texto final”. Assim sendo:

Na primeira fase (*organização dos dados*), procedemos à leitura do material obtido durante o trabalho de campo e à sua organização, de modo a facilitar a sua consulta. Ou seja, “a organização física da informação, através da identificação e agrupamento de textos, paginação, numeração de linhas ou parágrafos e criação de índices” (Afonso, 2014, p.128).

Na segunda fase (*produção de categorias, temas e padrões*), realizou-se uma interpretação do processo, que nos conduziu ao desenvolvimento da categorização do material disponibilizado, centrada na “interação entre os eixos da análise, que permitiram a operacionalização do dispositivo de recolha de dados, as regularidades, padrões e tópicos que emergem da leitura analítica dos textos” (Afonso, 2014, p. 129).

Para esta investigação, optámos por um sistema de categorização *mista*, pois foram criadas categorias a partir da revisão bibliográfica previamente realizada (sistema de categorias *a priori* ou *análise de conteúdo dedutiva*), assim como a construção de algumas categorias que emergiram da análise dos dados (análise de conteúdo *indutiva*). Importa realçar que a categoriza-

ção foi feita tendo em atenção as seis regras fundamentais da codificação, propostas por Amado (2014), de formas a garantir consistência ao sistema de categorias e da análise efetuada, que são:

- **Exaustividade** (abranger no sistema de categorias elaborado, todos os itens relevantes para o estudo, presentes no corpo documental);
- **Exclusividade** (cada unidade de registo será exclusivamente enquadrada em uma só categoria);
- **Homogeneidade** (cada categoria fará referência a uma única dimensão de análise);
- **Pertinência** (o sistema de categorias estará ajustado ou em concordância com o *corpus* em análise, e com a problemática e o objetivo da investigação);
- **Objetividade** (clarividência na elaboração de cada categoria, evitando a subjetividade e a ambiguidade);
- **Produtividade** (não limitada somente à interpretação imediata dos documentos, mas que permita, também, análises férteis, capazes de nos levar a um nível de teorização).

Na terceira fase (**codificação dos dados**), fez-se a atribuição de um código para cada categoria e, de seguida, todo o material empírico em nossa posse foi codificado em conformidade à referida categoria antes definida, dando origem a um *corpus* de informação, desenvolvido e devidamente organizado em função dos objetivos da pesquisa (Afonso, 2014).

Na quarta fase (**testagem das interpretações**) realizou-se uma análise lógica e analítica da informação já estruturada, assim como foram estabelecidas possíveis relações entre o material empírico, de forma a avaliar o nível de coerência do mesmo, comparativamente com a fundamentação teórica da problemática em estudo. Como referido por Afonso (2014):

À medida que a informação se estrutura por categorias e unidades de sentido, o investigador vai ensaiando a identificação de relações lógicas entre os aspetos substantivos do material empírico, avaliando a coerência da lógica interpretativa em construção e a pertinência e relevância dos dados disponíveis em relação às diversas pistas interpretativas (p. 130).

Na quinta fase (*busca de explicações alternativas*), analisou-se o material elaborado, assim como, os procedimentos utilizados, o que permitiu uma visão mais ampla dos elementos que favorecem, ou não, a interpretação antes feita, para encontrar explicações alternativas caso faça sentido. Segundo Afonso (2014) esta é a fase “em que o investigador deve desafiar a coerência e solidez da sua construção interpretativa procurando deliberadamente os dados que possam enfraquecê-la ou contradizê-la” (p. 130).

Na sexta fase (*produção do texto final*), realizou-se a escrita do texto interpretativo, com intuito de dar resposta à questão orientadora desta investigação.

3. Resultados

Apresentamos, de seguida, os resultados da análise de conteúdo das entrevistas, por categoria e subcategoria, começando pelas entrevistas dos pais/EE e continuando com a dos professores.

3.1 *Conceção dos pais sobre o envolvimento da família na escola*

Quanto ao estado da relação família-escola

Os pais e encarregados de educação reconhecem a fraca relação família-escola, porém apontam o pouco interesse de ambas as partes e/ou não terem feito o suficiente para que aquela acontecesse conforme o desejado.

A este respeito, o PEE9 diz:

Não existe uma relação tal, entre a escola e os encarregados, porque falta mais um “bocadinho” de interesse tanto da parte dos encarregados, assim como da parte da própria escola, promover de forma constante alguns encontros para irem informando os encarregados, tudo que tem sido o dia-a-dia das crianças naquela escola. (...) só ir à escola e voltar, se calhar pode não ser o suficiente (...) (p. 36).

Por outro lado, o PEE4 afirma existir em alguns casos ação coerciva da escola para com os alunos, sem consulta prévia dos pais e encarregados de educação, como podemos ler de seguida:

Eu acho que há ainda muita coisa que deve mudar (...), porque na maioria das vezes, os educandos venham mais com reclamações da escola (...), já não há aquele hábito da escola em que quando o educando comete, mandarem chamar o seu encarregado... as vezes é atuação direta da coerção da escola sobre o estudante ou educando (p. 16).

Quanto à influência na tomada de decisões

Sobre a influência da família na tomada da decisão, os pais e encarregados de educação, na sua maioria, circunscrevem esta situação à emissão de opiniões nas reuniões e/ou encontros que têm tido com a escola. Porém, afirmam que é possível influenciar as decisões da escola se estes (PEE) participarem mais.

A título de exemplo, é referido por PEE3: "(...) aproveitamos (...) expor as nossas opiniões nas reuniões convocadas pela Direção da escola, (...) são algumas opiniões que nós demos, e esperamos a prática" (pp. 12-13).

A este respeito, o PEE10 diz: "Vejamus que situações há, em que a Direção notifica certos encarregados e não aparecem, (...). Logo, a Direção toma a decisão sozinha" (p. 41).

Quanto ao envolvimento e acompanhamento dos pais na escolarização dos filhos e sua influência na ação da escola

O acompanhamento dos pais na escolarização dos filhos foi tido como de grande importância, pela maioria dos entrevistados, na medida em que evita comportamentos menos bons dos filhos, promove uma intervenção positiva dos pais e encarregados de educação em relação à escola, assim como favorece o alcance de uma escola de sucesso. Como pode-se ler, a título de exemplo:

(...) os encarregados ausentes fazem com que simplesmente a educanda viva por si só (...), vai à escola quando quer uma vez ou outra, isso pode contribuir negativamente, porque a escola pode tomar várias decisões quer positivas, quer negativas para essa educanda. (...) é sempre importante que os pais estejam (...) com conhecimento tudo quanto se passa com a sua educanda (...), para não interferir de forma negativa no processo (PEE9, p. 37).

A forma como a família faz o acompanhamento escolar do filho pode influenciar, negativa ou positivamente, o funcionamento da escola, como refere, por exemplo, o PEE10:

(...) a escola encontra-se numa comunidade, então nós os moradores já fizemos também parte daquela instituição direta ou indiretamente (...), então as famílias venham até certa medida influenciar o sucesso da Direção como também o insucesso, tudo dependerá da forma como nós vamos nos (...) envolver com a Direção da escola (PEE10, p. 41).

Ideia partilhada por PEE2, quando refere: "(...) se a família for atenta ao processo de formação do seu filho, penso que não poderá criar grandes problemas à Direção da escola" (p. 7).

Quanto à responsabilidade familiar e/ou social no acompanhamento da educação da criança

A convicção expressa pela maioria dos pais e encarregados de educação é a de que os pais têm a responsabilidade de acompanhar a vida escolar dos filhos. "(...) um pai preocupado tem que saber como é que o filho está indo na escola, e como é que ele está a se desenvolver, se o filho está aplicado ou não (...)" (PEE1, p. 3).

Existem pais e encarregados de educação que não se preocupam tanto em acompanhar a vida escolar dos seus educandos, limitando-se a deslocar-se à escola no final do ano letivo, delegando, na maioria das vezes, grande parte das suas responsabilidades à direção da escola, e culpando consequentemente esta, na eventual ocorrência de qualquer situação menos agradável com o seu educando, como refere, a título de exemplo, PEE3:

(...) há aqueles pais, desde o início do ano letivo não fazem acompanhamento dos filhos, depois chega um período em que as aulas estão no meio (...), o filho, às vezes, não tem nome na lista, depois aparece lá, fica um bocadinho constrangido (...) é claro que naquele momento ele não vai dizer que a Direção da escola está organizada (...) vai sempre criar uma base para dizer que a escola está desorganizada, nunca esteve organizada, a Direção é péssima (pp. 11-12).

Alguns pais e encarregados de educação entrevistados sublinham o seu papel de educador para a socialização desejada do filho, de tal forma que o bom comportamento que o filho apresenta no seio familiar se reflita na sociedade. É o caso de PEE4, quando refere:

(...) as pessoas devem ser bem-educadas, bem instruídas (...), da mesma forma de como olham para um pai, uma mãe ou um irmão mais velho, que fossem tratar as outras pessoas do mesmo modo, (...) e fazer com que a nossa presença como família, o nosso bom nome na sociedade, reflita sobre os seus atos para com outras pessoas (p. 17).

Também PEE2 afirma que a família tem responsabilidades sociais na consciencialização da criança,

(...) repare que estamos a falar de meninos de pouco menos de oito, nove, dez, onze anos, pouco ou nada sabem do mundo académico, do mundo envolvente à escola... é lógico que os pais se envolvam para catapultar a consciência dos meninos ainda nessa tenra idade, para que de facto sejam o garante do futuro que é o homem do amanhã (p. 5).

3.2 *Conceção dos professores sobre o envolvimento da família na escola*

Quanto ao estado e pertinência da relação família-escola

Quanto ao estado da relação família-escola, a maioria dos professores considera que é uma relação insuficiente, como a título de exemplo é expresso por P8:

(...) o envolvimento da família no contexto escolar tem sido muito fraco, (...) o envolvimento é só na matrícula, (...) se calhar pagamento de uma ou outra comparticipação financeira para o estudante, (...) senão, não existe um envolvimento total da parte dos parentes quanto aos estudantes (pp. 77-78).

Sobre a pertinência dessa relação, alguns professores afirmam que, se se estabelecesse uma boa relação com a família, isso permitiria que esta, para além do rendimento escolar do educando, tomasse conhecimento de como a escola está a funcionar. Caso de P5, "(...) se tivéssemos uma relação com eles seria muito bom, porque (...) estariam a acompanhar (...) o desempenho e o comportamento acima de tudo da instituição e saber como está (...) o seu educando" (pp. 64-65).

Quanto ao envolvimento e acompanhamento dos pais nos trabalhos escolares dos filhos e sua influência na ação da escola

Os professores entrevistados são quase unânimes em afirmar que o envolvimento dos pais e encarregados de educação em atividades escolares dos filhos influencia, em grande medida, o bom funcionamento da escola, como nos afirma, a título de exemplo, P6 "(...) os pais e encarregados de educação, são parceiros de apoio à Direção da escola, há certas decisões que a Direção toma, (...) com o apoio ou a sugestão dos pais e encarregados de educação" (p. 69). A este respeito, P7 afirma: "(...) se a família se envolver no acompanhamento, (...) participa nas atividades escolares

ou extraescolares quando são convocados, e ter uma relação direta (...) segundo os documentos orientadores, acho que isso poderia influenciar muito no desenvolvimento da escola” (p. 74). P4 afirma que, “(...) um pai ausente na vida escolar do filho (...), empobrece a própria instituição” (p. 60).

Alguns professores entrevistados defendem a partilha de responsabilidades educativas, pois pode proporcionar uma relação família-escola mais saudável e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento da instituição escolar, como referido à título de exemplo por P7, “(...) a escola faz a sua parte que é ensinar (...) os pais também vão sempre sensibilizando, educando os (...) seus filhos para que possa haver uma relação direita e o desenvolvimento da própria escola” (P7, p.74).

Na mesma linha, P10 refere que o envolvimento e acompanhamento da família, na atividade escolar do aluno, tem um carácter importante, pois pode contribuir para a identificação de fatores que estejam a interferir na compreensão dos conteúdos ministrados na escola por parte do aluno, uma vez que existem vários fatores, que ocorrem no contexto familiar, passíveis de influenciar, direta ou indiretamente, o aproveitamento escolar do aluno.

(...) os pais ajudariam os professores, porque tem alguns filhos que não se adaptam bem aos conteúdos (...) que se dá aqui, porque os alunos não são acompanhados pelos pais, (...) têm alguns problemas... tem algo que aconteceu em casa, (...) nós (...) os professores não sabemos, e não temos como suprir estes problemas (P10, p. 88).

A este respeito, P2 refere, ainda, que o envolvimento e acompanhamento da família na atividade escolar do aluno é importante, pois pode facilitar a atividade do professor ajudando com explicações aos filhos em casa, na medida em que o tempo de que dispõem os professores nem sempre é compatível com a quantidade da matéria a lecionar, como pode-se ler de seguida:

(...) eu estou a lecionar sétima classe e vejo que muitos alunos não sabem escrever, (...) tenho a certeza de que se a família estivesse mais preocupada, (...) se os pais colaborassem em casa dando explicação aos seus filhos, (...) isto não estaria a reinar muito, (...) porque eu tenho quarenta e cinco minutos para lecionar uma aula, e às vezes eu posso não conseguir atingir os (...) objetivos (P2, p. 51).

Para P1, o envolvimento dos pais e encarregados de educação pode ter, ainda, grande influência no comportamento do aluno na sala de aula,

(...) toda criança se sente bem quando (...) os pais estão envolvidos na educação, (...) na vida diária dele (...), ela sente-se confortável e seguro (...). (...) é fácil a criança estar mais atenta na aula, o desenvolvimento dele muda, (...) é uma criança diferente, alegre, é fácil ela dominar ou interpretar muito bem os conhecimentos que são ensinados (P1, p. 47).

Responsabilidade social e/ou familiar no acompanhamento da educação da criança

Metade dos entrevistados reconhece a responsabilidade social da família no acompanhamento do educando, pois constitui o núcleo básico e fundamental para a educação da criança, como foi referido por P7: "(...) a família é o núcleo principal da formação de um indivíduo, não só a escola" (p. 74). A família regula a atitude comportamental da criança dentro e fora do contexto familiar, referindo alguns professores que os alunos tendem a apresentar, em muitos casos, um comportamento duplo, como refere a título de exemplo P2,

(...) o aluno em casa, é outra coisa e fora de casa, também é outra (...)! Muitos alunos comportam-se mesmo mal, (...) se os encarregados estivessem sempre aqui a par e passo quando puderem, nos ajudaria. (...) o envolvimento deles (...) é sempre bom (P2, p. 51).

A este respeito, P6 afirma: "(...) O estudante tem duas vidas (...), vida académica e vida social, e o pai tem de fazer acompanhamento na vida social e na vida académica para tudo correr bem e dar certo" (p. 71).

Envolvimento dos pais nas tomadas de decisão

A maioria dos professores entrevistados refere não haver envolvimento dos pais e encarregados de educação nos órgãos de tomada de decisão, pois estes limitam-se a dar a sua opinião nas reuniões de pais e encarregados de educação, convocadas pela escola, como refere a título de exemplo P9: "(...) geralmente as opiniões são dadas nos encontros com a comissão ou com os encarregados de educação" (p.82).

Os professores reconhecem, ainda, que as opiniões dadas pelos pais nem sempre são tidas em consideração por parte da escola, como refere P4: "Eles participam uma vez a outra e dão a sua opinião, mas a concretização nem sempre é efetivada" (p.57).

A escola, muitas vezes, toma decisões sem consultar os pais e encarregados de educação, como refere, por exemplo P5: "(...) às vezes, nós temos tomado decisões, só a Direção da escola, sem a participação dos encarregados" (p.62).

Alguns professores reconhecem que as decisões tomadas pela escola, sem consultar ou sem a participação dos pais, tendem a afetar negativamente as famílias, como refere a título de exemplo P9: "geralmente quando a família não colabora com a escola, as decisões da escola praticamente afetam a família" (p.81).

Condição socioeconómica da família e sua influência na relação família-escola

Apesar de grande parte dos professores entrevistados reconhecerem a condição socioeconómica da família como fundamental, não consideram, contudo, ser condição suficiente para uma boa relação família-escola, como refere, a título de exemplo, P7:

Em parte, a condição socioeconómica é fundamental, porque tendo em conta o lugar também onde está situada a nossa escola, a distância em si também se conta, (...) um pai que socialmente tem pouco rendimento económico, é difícil frequentar a escola mais vezes por motivo do próprio transporte. (...) acontece que os pais que têm menos possibilidades e os pais que têm, quase todos estão no mesmo nível, não aparecem com frequência na escola! (...) A condição económico-social não é cem por cento para uma boa relação família-escola (p. 76).

A este respeito, P6 afirma mesmo "(...) as pessoas com condição social meio precária são as que mais estão aqui na escola (...). Os ricos até muitas das vezes não dão importância ao professor, (vou falar o quê com ele!...), (...) mandam sempre outra pessoa" (p. 68).

Para alguns professores, o envolvimento da família na escola, é também uma questão de educação familiar, independentemente da condição socioeconómica da mesma, e da organização da própria escola, como referido, a título de exemplo, por P8:

(...) há encarregados com pouca possibilidade financeira, mas que já foram educados de que é necessário acompanhar o seu filho, e também há instituições que criam meios e formas de os encarregados estarem envolvidos e que eles vão, (...) estando bem economicamente ou não, (...) então isso passa talvez pela organização da própria escola (pp. 81-82).

4. Discussão

Os professores e pais/encarregados de educação reconhecem, e manifestam, a necessidade e o desejo de uma relação família-escola mais próxima e saudável. A sua efetivação prática não é, contudo, muito notória. Resultados convergentes com os estudos desenvolvidos por grande parte de investigadores ligados à problemática da relação família-escola, como, por exemplo, Bertan (2007); Dessen (2010); Diambo (2017); Dias (2005); Eshetu (2015); Favorini (2009); Marques (2001, 2002).

O envolvimento da família no contexto escolar contribui para a melhoria do rendimento escolar do educando e, quiçá, para o desenvolvimento harmonioso da criança, de acordo com Marques (2002):

O desenvolvimento e a educação da criança dependem sobretudo do esforço comum das esferas sobrepostas que constituem o mundo da criança. Quando estas esferas comunicam e se relacionam de forma positiva, cria-se um ambiente ecológico favorável ao desenvolvimento. Quando estas esferas estão de costas voltadas, prosseguem objetivos opostos ou comungam valores conflitantes, estamos perante um ambiente que dificulta o desenvolvimento da criança (p.3).

É também este o entendimento de PEE3, quando refere: “O envolvimento da família na escola, (...) é benéfico para os dois lados (...), isso porque ajuda os familiares a acompanharem o desenvolvimento do filho, e a escola se na verdade está mesmo a desempenhar o seu papel” (PEE3, p.11). Por outro lado, os professores manifestam o desejo e a necessidade de se estabelecer uma relação família-escola mais próxima, mas, na opinião destes, a família só se desloca à escola na eventualidade de existir algum problema que requer a presença do pai e encarregado de educação. Como referido por P5: “(...) a relação seria uma relação de parceria e colaboração, mas só que eles só aparecem quando têm um problema” (p. 64).

A este respeito, Dessen e Polonia (2007) consideram a família e a escola como sendo os dois contextos fundamentais do desenvolvimento humano nas sociedades contemporâneas. Desta constatação resulta a necessidade de se ir estabelecendo políticas conducentes a uma aproximação entre estas duas instituições, de modo a que reconheçam os seus papéis, no tocante aos processos de desenvolvimento do ensino e aprendizagem do aluno e à sua contribuição nos variados níveis de desenvolvimento e da sociedade em geral.

Os pais e encarregados de educação acusam a escola de não se preocupar com a família quando tudo vai bem da parte do aluno, o que inibe ou desincentiva o envolvimento da família no contexto escolar. Caso de PEE3, quando refere:

A escola só convoca quando acontece algo ruim... se o filho não cumpriu as regras, não fez a limpeza... recebem a bata, recebem a mochila!... Agora quando o filho tem êxito, a escola nunca convocou os pais para dizer olha, aperta o teu filho porque ele é bom, (...) tem vontade... nunca recebi essa notificação!... E eu me sentiria bem (...), ser convocada e ouvir que o meu filho é um excelente aluno (p. 13).

Estes resultados estão de acordo com os de Bento *et al.* (2016), Oliveira *et al.* (2010) e Reis (2008), segundo os quais os principais fatores que interferem no envolvimento da família no contexto escolar são, segundo os pais, a falta de comunicação, a atribuição de culpa à família sobre o insucesso escolar do aluno e a chamada dos encarregados de educação somente quando o filho é indisciplinado.

Na opinião de alguns professores, a escola, na maioria das vezes, toma as decisões sobre os alunos de forma unilateral, estando de acordo ou não com a família. As reuniões de pais e encarregados de educação convocadas pela escola têm sido o meio utilizado pela família para influenciar a decisão da escola através de opiniões. Pelo que os professores reconhecem a falta de incentivo por parte da escola em promover mais o envolvimento da família no contexto escolar, conforme relatado por P3, "(...) falta (...) também do nosso lado, (...) falta ainda muito para incentivar os pais, (...) nós também temos (...) que ser mais criativos, (...) melhorar alguns aspetos, que faça com que os pais também venham" (p. 58)

Quanto à condição económica/financeira e social das famílias, os professores julgam ser um fator a ter em conta, mas não tão significativo a ponto de influenciar a não ocorrência do envolvimento da família no contexto escolar, pois, no entender destes, existem famílias social e economicamente estáveis, mas que, ainda assim, não se interessam com o acompanhamento escolar do filho, muito menos estabelecem uma relação de proximidade com a escola de seu filho, podendo os seus filhos apresentar menor aproveitamento escolar, conforme referido por P5, "os pais de nível social alto são os que têm educandos mais " vaidosos", (...) quando sabem que têm um nível social ou económico muito avançado, estes é que têm pouca participação e desempenho na escola" (p. 66).

P8 reforça: "(...) há pessoas com uma estabilidade financeira ou económica muito boa, e que nem querem saber também! (...) isso depende muito, mas é um dos fatores preponderante que pode favorecer mais ou menos no envolvimento da família na escola" (P8, p. 82). Estes resultados convergem com o estudo de Lopes (2014) sobre interação família-escola, feito em duas escolas da capital de Angola (Luanda), onde identificou que os pais e encarregados de educação da classe média-alta, e de entre estes até os que possuem formação superior, são os que menos interagem com a escola. Porém, contrapõem-se aos obtidos pela grande maioria dos investigadores sobre a problemática da relação família-escola, por exemplo, os resultados obtidos por Bertan (2007), Eshetu (2015), Fevorini (2009), Reis (2008), Silva (2003), Sousa e Pereira (2014), onde os pais de baixo estatuto social e económico foram identificados como sendo os que menos se envolvem nas ações escolares dos educandos, apesar da importância que atribuem à escolaridade dos filhos.

Estudo feito por Eshetu (2015) em Dessie Town, Etiópia, no intuito de analisar a influência da condição social e económica dos pais no rendimento escolar dos filhos, constatou que os alunos de pais cujo estatuto social e económico é médio ou alto têm melhor aproveitamento escolar em comparação com os filhos de pais de estatuto social e económico baixo. De acordo com Fevorini (2009), "os pais da classe social média não delegam para a instituição a formação de valores fundamentais de sociabilidade à escola" (p. 70).

5. Conclusão

A relação família-escola é fundamental, devendo ser aprofundada, pois contribui para melhorar o aproveitamento escolar dos alunos e o sucesso das instituições de ensino. O acompanhamento das atividades escolares dos filhos em casa, as deslocações das famílias à escola, assim como as visitas domiciliárias, previamente agendadas pela escola, constituem boas práticas, que fomentam uma melhor relação família-escola.

O facto de a escola não procurar as famílias quando os alunos não apresentam problemas, desincentiva ou inibe a iniciativa dos pais e encarregados de educação, de visitar regularmente as escolas onde estudam os seus

filhos. Neste estudo, reconhece-se a necessidade de a escola se preocupar com as famílias de todos os alunos, incluindo aqueles que não evidenciam problemas de indisciplina ou de rendimento académico.

A condição económica/financeira e social das famílias é um elemento a ter em conta no estabelecimento de uma boa relação família-escola. Não constitui, porém, no caso deste estudo, o principal obstáculo da não ocorrência da relação família-escola, no caso das famílias cujo estatuto social e económico/financeiro é baixo. A vantagem das famílias com estatuto social e económico/financeiro médio/alto, reside na maior facilidade de deslocação às escolas dos filhos, e na satisfação mais efetiva das necessidades destes. No contexto onde foi desenvolvido este estudo, constatou-se que, os pais de estatuto social e económico/financeiro médio/alto, são os que menos frequentam ou visitam a escola dos filhos, contrastando com as conclusões da grande maioria da literatura especializada sobre o assunto. Possivelmente, julgam estes pais e encarregados de educação que, colmatando as necessidades dos filhos, não precisam de se deslocar àquele contexto.

Referências

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. V. N Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão.
- Alho, S. M. & Nunes, C. (2009). Contributo do diretor de turma para a relação escola-família. *Revista Educação*, 32(2), 150-158. Recuperado de <https://bit.ly/3bqqvjv>.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, Lda.
- Bento, A. V., Mendes, G. R. & Pacheco, D. (2016). Relação escola-família: Participação dos encarregados de educação na escola. *Investigação qualitativa em educação/atas de CIAIQ2016*, 603-612. Madeira, 1. Recuperado de <http://bit.ly/3caoRwj>.
- Bertan, L. (2007). A relação escola-família: Um espaço negado aos pais? *Colloquium Humanarum*, 3(2), 1-11. <https://doi.org/10.5747/ch.2005.v03.n2/h023>.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal, realidades e perspetivas*. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte.
- Davies, D. (1994). Parcerias pais-comunidade-escola. *Inovação*, 7(3), 377-389. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional.

- Diambo, F. P. T. (2014). *Rendimento académico dos alunos e papel dos pais/encarregados de educação em Angola: O caso de uma escola do ensino primário e do 1º ciclo do ensino secundário* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Évora.
- Diambo, F. P. T. (2017). *Relação Família e Escola: Rendimento escolar dos alunos*. Luanda, Angola: Eco7.
- Dias, M. (2005). *Como abordar... A construção de uma escola mais eficaz*. Porto, Portugal: Areal Editores, S.A.
- Dessen, M. A. & Polonia, A. C. (2007). Família e escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32. Recuperado de <https://bit.ly/3ekUiGW>.
- Dessen, M. A. (2010). Estudando a família em desenvolvimento: desafios conceituais e teóricos. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30(Esp.), 202-219. Recuperado de <http://bit.ly/2OAnBtX>.
- Diez, J. J. (1982). *Família-escola, uma relação vital*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Diogo, A. M. (2008). *Investimento das famílias na escola: Dinâmicas familiares e contexto escolar local*. Lisboa, Portugal: Celta Editora.
- Eshetu, A. A. (2015). Parental Socio-economic status as a determinant factor of academic performance of students in regional examination: A case of Dessie town, Ethiopia. *African Educational Research Journal*, 3(4), 221-229. Recuperado de <http://bit.ly/3rsuJr7>.
- Favorini, L. B. (2009). *O envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos: Um estudo exploratório* (Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo, São Paulo). Recuperado de <http://bit.ly/38k8A6Q>.
- Lopes, C. M. (2014). *Interação família-escola: estudo comparativo entre uma escola pública e uma escola privada* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Évora.
- Marques, R. (1990). *A escola e os pais: Como colaborar?* Lisboa, Portugal: Texto Editora.
- Marques, R. (1994). Colaboração família-escola-estudo de caso. *Inovação*, 7(3), 357-375. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional.
- Marques, R. (1997). *Professores, famílias e projetos educativos*. Lisboa, Portugal: Edições Asa.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa, Portugal: Editorial Presença.
- Marques, R. (2002). *O Director de Turma e a Relação Educativa*. Lisboa, Portugal: Editorial Presença.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo, Brasil: Editora Atlas S. A.
- Martins, A. S. (2008). *A escola e a escolarização em Portugal-Representações dos imigrantes da Europa do Leste*. Lisboa, Portugal: Editorial do Ministério da Educação.
- Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: Interseções e desafios. *Estudos de Psicologia – Campina*, 27(1), 99-108. Recuperado de <https://bit.ly/3t0ddec>.
- Reis, M. P. I. F. C. P. (2008). *A relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso* (Tese de doutoramento, Universidade de Málaga, Málaga). Recuperado de <https://bit.ly/3rtyoVt>.
- Rocha, I. J. (2009). *Envolvimento parental* (Dissertação de Mestrado). Universidade da Beira Interior.

- Silva, P. (1994). Relação família-escola em Portugal. *Inovação*, 7(3), 307-355. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada – Interculturalidade e relações de poder*. Porto, Portugal: Afrontamento.
- Sousa, M. M. & Pereira, M. T. J. S. (2014). A perceção de encarregados de educação e de professores sobre a relação escola-família nas escolas do 2º e 3º ciclos de um conselho da região centro de Portugal. *Revista eletrónica de educação*, 8(2), 321-344. Recuperado de <http://bit.ly/3qsBasG>.
- Vilelas, J. (2017). *Investigação: O processo de construção do conhecimento*. Lisboa, Portugal: Edições Sílabo.
- Zassala, C. (2012). *Orientação escolar e profissional em Angola*. Luanda, Angola: Mayamba Editora.

Yoga y formación del profesorado

Yoga and teacher training

Lourdes Fuente Torre¹ ; Agustín de la Herrán Gascón² 

¹ CEIP Miguel de Unamuno (Madrid), España; ² Universidad Autónoma de Madrid (UAM)

Resumen

El yoga es una de las metodologías formativas, basadas en la meditación, más antiguas y contrastadas. Originario de la India, en los últimos años ha incrementado su presencia en la educación occidental. Cada vez hay más centros educativos en los que se desarrolla yoga para niños. Sin embargo, su relación con la formación del profesorado sigue siendo un reto pedagógico apenas atendido. El objetivo del estudio es conocer cómo influye la práctica sistemática del yoga en la conciencia del docente de educación infantil y primaria. Se trata de comprender si esta práctica es relevante desde la perspectiva de la experiencia formativa y profesional de los docentes. Se parte de una conceptualización de conciencia, tanto desde un punto de vista "etic", o de la teoría, como "emic", o de los participantes, según la terminología de Harris (1980). Para responder al objetivo, se llevan a cabo veintiún estudios de caso, mediante entrevistas en profundidad. Los participantes son dieciséis maestros de educación infantil y primaria que practican yoga sistemáticamente, y cinco maestros de yoga, expertos y reconocidos. Los resultados, obtenidos mediante análisis de contenido, indican que la práctica del yoga ayuda a desarrollar la conciencia del docente de un modo efectivo, y otras cualidades importantes para la función docente, estrechamente vinculadas a la conciencia, como la empatía y la humildad didáctica. Se concluye que la práctica del yoga es una metodología formativa que contribuye al desarrollo personal y profesional de los docentes.

Palabras clave: yoga; formación; conciencia; desarrollo personal y profesional del docente; educación.

Abstract

Yoga is one of the oldest and most contrasted meditation-based training methodologies. Originally from India, in recent years has increased its presence in Western education. There are more and more educational centers where yoga is developed for children. However, its relationship with teacher training remains a barely attended pedagogical challenge. The objective of the study is to know how the systematic practice of yoga influences the consciousness of the teacher of early childhood and primary education. It is about understanding, if this practice is relevant from the perspective of the formative and professional experience of the teachers. It starts from a conceptualization of consciousness, both from an "ethic" point of view, or from the theory, as "emic", or from the participants, according to the terminology of Harris (1980). To answer the objective, twenty-one case studies are conducted through in-depth interviews. The participants are sixteen teachers of early childhood and primary education who practice yoga systematically, and five yoga teachers, experts and recognized. The results, obtained through content analysis, indicate that the practice of yoga helps to develop the teacher's consciousness in an effective way, and other important qualities for the teaching function closely linked to consciousness, such as empathy and didactic humility. It is concluded that the practice of yoga is a formative methodology that contributes to the personal and professional development of the teachers.

Keywords: yoga; training; awareness; personal and professional development of the teacher; education

Como citar (APA):

Herrán, A. de la & Fuente, L. (2021). Yoga y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(2), 73-94. <https://doi.org/10.35362/rie8523936>

1. Introducción

En la investigación pedagógica hay un alto interés y mucha preocupación científica por el desarrollo personal y profesional del docente y por la mejora de su práctica. Hay unanimidad en la relevancia de la reflexión, entendida como ámbito clave para alcanzar ese objetivo. Autores reconocidos, como Korthagen (2010), Pérez (2010), Torre (2010), Gimeno (1998) o Day (2006) propugnan la atención a la reflexión del docente como ámbito formativo y medio para lograr el desarrollo humano profesional y el cambio didáctico.

Sin embargo, desde el enfoque radical e inclusivo de la formación, se ha observado que la reflexión sobre la práctica sólo cambia superficialmente, cuando lo hace, y no trae, necesariamente, cambios profundos en la enseñanza, ni en el desarrollo profesional y personal de los docentes (Herrán, 2011a, 2014, 2018; Ramírez y Herrán, 2012). Por esta razón, se deduce que el enfoque técnico reflexivo, pudiendo ser necesario en muchas situaciones, no es suficiente, profesional o epistemológicamente, si la referencia es una educación más cabal.

La observación fundamental es que tanto la práctica como la reflexión son efectos de quien las realiza. Por tanto, si la formación del profesorado se centra en los efectos, será, bien superficial, bien profundizable, completable con una atención al interior. ¿Cabe, entonces, un enfoque más profundo centrado, además de en la reflexión y en la práctica, en quien realiza la práctica? El enfoque radical e inclusivo de la formación incluye como prioridad formativa de cualquier educador el acceso directo al autoconocimiento a través de la meditación (Herran, 1993, 1995, 1996, 1997, 1998, 2003, 2004, 2011a, 2014, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b, 2017c, 2017d, 2017e, 2018). La meditación es una metodología y el autoconocimiento un ámbito altamente complementario a la reflexión sobre la práctica, pero no tiene nada que ver con la acción del pensamiento o la indagación. Por tanto, un enfoque complejo que atendiese ambas vertientes sería, a priori, más completo que cualquiera de los dos considerados aisladamente. En la medida en que hoy la perspectiva técnico reflexiva define la normalidad en la formación del profesorado y de la Didáctica, la inclusión de la meditación pudiera ser oportuna y eficaz, si de formación personal y profesional más plenas se trata.

La reflexión no llega a toda la práctica ni a toda la persona del docente. No es que el pozo sea demasiado profundo; es que la cuerda es demasiado corta. Por ejemplo, no llega al autoconocimiento y casi nunca llega al cambio de la mala práctica generada por egocentrismo docente (Herrán y González, 2002). Entre otras razones, asociables a nuestro sistema educativo, esto ocurre por el enfoque normal de la formación del profesorado, que excluye de los *ámbitos* básicos el autoconocimiento, el egocentrismo docente y la conciencia. No obstante, los tres retos o ámbitos son accesibles o comprensibles desde el tercero, la conciencia⁸).

Si la tendencia del docente es egocéntrica y la conciencia está inhibida o no desarrollada –entre otras cosas, porque no se incluye en la formación normal o no se habla de ella-, nos encontraremos con la imposibilidad de desarrollar la conciencia en el niño. Es más, será difícilmente perceptible la conciencia de la falta de conciencia y la consecuente necesidad auto-educativa de desarrollarla en sí y con el otro. Por tanto, un punto de partida para mejorar la educación de todos puede ser atender al desarrollo de la conciencia del docente, no sólo para mejorar la educación, sino, yendo más allá en los planteamientos y objetivos cercanos, para contribuir a la mejora de la sociedad y de la humanidad.

Desde la Edad Antigua, tanto en el Oriente clásico como en Occidente, se ha valorado el autoconocimiento. En el siglo –VI, dos maestros influyen decisivamente en el desarrollo del conocimiento de Occidente y de Oriente: Sócrates (Platón, 1969), semilla de la Filosofía y de la Pedagogía, habla de autoconocimiento, pero no explica cómo acceder o cultivarse en su sentido. Siddhartha Gautama (Buda, 1977), en cambio, realiza una aportación metodológica y experimental en torno a la meditación. Antes que él, el yoga se desarrollaba en la India como práctica meditativa orientada tanto a la salud física y psíquica, como a la propia educación y formación. Específicamente, tanto la meditación como el yoga se orientaban al desarrollo de la conciencia y al conocimiento de sí mismo.

En esta investigación se plantea comprobar si una vía de conciencia clásica, ancestral y contrastada experimentalmente durante milenios como es el yoga, incide o afecta a la conciencia del docente, y si el desarrollo de esta conciencia, en su caso, puede ayudar concreta y eficazmente al desarrollo

personal y profesional docente y a la mejora de su práctica didáctica. Si se verificase, significaría que el yoga es una metodología importante, realizable y conveniente en la formación de los profesores.

Que la práctica del yoga ayuda a la salud física y al bienestar personal de quien lo practica es algo verificado en numerosas investigaciones relevantes (Correa y Guerra, 2014; Jyoti, Rani y Gandotra, 2015). También se han confirmado beneficios significativos de salud y bienestar en docentes (Deniz, Torres y Alcantar, 2010). La presente investigación se apoya en éstas, pero se intenta centrar en la relación del yoga con el desarrollo de la conciencia y la formación del docente. Como se ha apuntado, la investigación sobre formación con base en la conciencia de los profesores es muy escasa.

2. Marco Teórico

El neurocientífico Damasio (2010) conceptualiza la conciencia como “la capacidad de darse cuenta de la realidad”. Análogamente la define Calle (2017), maestro de yoga y gran conocedor de la tradición meditativa de la India, al expresar que “la conciencia es la capacidad de darse cuenta, de percibir y percibirse, de conectarse con el aquí-ahora a través de la poderosa energía de la atención”. Herrán (1998) propone un sistema para ordenar clasificaciones de estados de conciencia, reuniéndolos en siete grupos. Por su parte, Goleman y Senge (2016) clasifican la conciencia en tres ámbitos de aplicación, diferenciando entre autoconciencia o conciencia de sí, conciencia del otro y conciencia de sistemas más amplios, diferenciando subámbitos (Figura 1):

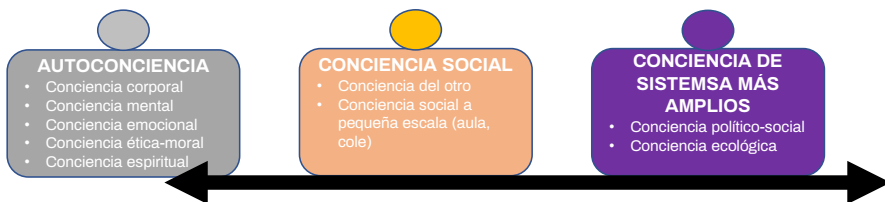


Figura 1. Ámbitos de aplicación de la conciencia.
Fuente: Goleman y Senge (2016).

Nuestra conceptualización de conciencia, aplicada a la educación y al yoga como metodología formativa, incluye una perspectiva holística. No se ciñe al pensamiento, ni equivale a metacognición. Se refiere a la totalidad de la persona, en todos los planos constitutivos y de desarrollo: físico, existencial, emocional, mental y espiritual, y a su mutua interrelación. Globalmente, se relaciona con la conciencia de la totalidad del mundo y con nuestra relación vital con él, para la evolución personal, social y de la humanidad. La conciencia es desarrollable, según muestran los psicólogos transpersonales, y su desarrollo pleno atravesaría por varias etapas. Para González-Zarza (2006) los niveles de desarrollo de la conciencia son: preegoico, egoico, prepersonal, personal, organísmico-social y transpersonal. Se corresponderían con las etapas de Piaget completadas con las teorías psicoanalíticas de Freud y Jung. Por su parte, Wilber (2007) distingue varios niveles de la conciencia humana: nivel de persona, nivel de ego, organismo total y nivel unidad.

Desde las disciplinas meditativas y formativas, se habla de “vías de conciencia” (Herrán, 1995, 1998) o de caminos para el desarrollo de la conciencia. Para Kornfield (2003), las diferentes técnicas de desarrollo de la conciencia modifican la forma en la que nos relacionamos con nuestras experiencias. Además, tratan de promover cualidades internas, como la concentración, la serenidad, la profundización y el equilibrio de nuestra conciencia. Dentro de éstas, el yoga es una técnica o vía para el trabajo interior, con el fin último del desarrollo o evolución consciente. “La palabra ‘yoga’ deriva de la raíz sánscrita *yug*, término polisémico “que significa ligar, unir, sujetar, unciar, concentrar la atención, utilizar y aplicar” (Iyengar, 2007, p. 201). Por medio del trabajo interior, a través del yoga, se llega al autoconocimiento en diversos niveles de profundidad, pasando por la autoconciencia, que hace que nos demos cuenta de nuestras fortalezas, debilidades, estados mentales y emocionales, condicionamientos, identificaciones, etc. El enfoque holístico de la educación busca enfatizar en el ser, más que en el hacer y en el tener. Como propugna Mayor Zaragoza, la educación no debe basarse sólo en el saber o tener, sino también en el ser: el ser de nuestros alumnos, lo más valioso de su vida y lo más importante para un verdadero desarrollo humano, cuestión nada baladí ante la actual situación tanto social como medioambiental.

Desde la perspectiva del enfoque radical e inclusivo, tanto en el plano personal como social, la educación es un proceso que transcurre del egocentrismo a la conciencia. Esta acepción requiere la inclusión de estos constructos,

junto al autoconocimiento, en la formación y en la ciencia normal. Tanto el ego como la conciencia son constructos y fenómenos básicos para la comprensión del enfoque meditativo y autoformativo de la tradición yóguica y de Siddhartha Gautama, a la que ya se hizo referencia. Con esta mirada pedagógica, la educación habitual, a la que se refieren los organismos internacionales, los sistemas educativos y los currícula, se ocupa eminentemente de lo exterior del ser humano. Se entiende por exterior lo interesante para la existencia, a saber, lo social o profesionalmente necesario, que tiende a enfatizar el tener y el hacer sobre el ser (Fromm, 1991). Este enfoque, sin embargo, no es dual, sino dialéctico y sintético, y lo que propone es que la educación tiene que ocuparse de todo a la vez: de lo exterior y de lo interior, de lo demandado y de lo importante no demandado, de retos coyunturales y perennes, del aprendizaje y del descondicionamiento, de competencias y de la conciencia, de la reflexión y la meditación, etc. De ahí su calificativo de 'inclusivo'.

Desde una perspectiva global, holística y transpersonal, la educación es un recurso clave de nuestro tiempo y el recurso cultural que puede fomentar el proceso de desarrollo personal y social durante toda la vida (Sanchez, 2008). Desde el enfoque radical e inclusivo (Herrán, 2014), nuestra educación no es plena, sino incompleta, tiene carencias graves, porque desatiende lo interior, al no incluir el egocentrismo, la conciencia, el autoconocimiento, la muerte, la humanidad, etc.) como de la metodología autoformativa. Un modo de avanzar en su proceso de compleción es incluyendo la interiorización y el desarrollo de la conciencia a través de la meditación. Dentro de las disciplinas meditativas, una de las más contrastadas y antiguas es el yoga. Este estudio se apoya en la teoría transpersonal, holística y con el enfoque radical e inclusivo de la educación, y propone como fin último de la educación el desarrollo o creciente despertar de la conciencia del alumno a través del yoga aplicado a la formación de los profesores.

Así pues, el sentido último de la educación, en la que la práctica del yoga adquiere todo su sentido, pasa por mirar más la evolución en complejidad de conciencia de la persona, de la sociedad y de la humanidad, que su interés, rentabilidad o eficacia personal o social. La orientación del proceso formativo a través de la persona toma como referencia el autoconocimiento, al que cabe aproximarse a través del despertar de la conciencia y, desde él, a una experiencia de vida más centrada y con sentido. La metodología didáctica para una enseñanza con base en la conciencia se apoya en un trabajo per-

sonal previo o coherente –en este contexto, desde la práctica sistemática del yoga y durante un tiempo suficiente- de profesores o educadores. Es decir, la pauta es que los educadores y docentes primero se ocupen de su formación y de su práctica, antes de enseñar nada a los demás, como apuntaba Confucio (1969).

Reconociendo la amplitud y profundidad del campo en que nos situamos, se pretende conocer cómo influye la práctica sistemática del yoga en la conciencia del docente de educación infantil y primaria. Para ello, nos interesa conocer, desde una perspectiva fenomenológica, cómo conceptúan la conciencia y cómo interpretan su experiencia formativa los profesores practicantes de yoga que participan en el estudio. Será interesante contrastar sus testimonios con las definiciones de expertos. A partir de ahí, se podrá deducir si hay influencia, desde una perspectiva “emic” o teórica, entre la realización de una práctica como el yoga y el desarrollo de la conciencia del docente.

Los objetivos específicos de investigación, que concretan el objetivo general, son:

1. Describir lo que los docentes que participan en el estudio entienden por conciencia.
2. Comprender y explicitar la relación que se establece entre la conciencia y la educación, desde su perspectiva experimental.
3. Analizar, comprender y explicar las implicaciones que la práctica sistemática del yoga tiene en la conciencia del docente.
4. Verificar y, en su caso, clarificar si una práctica como el yoga puede ser beneficiosa para el desarrollo personal y profesional docente.

3. Metodología de la investigación

El enfoque del estudio es cualitativo. La investigación cualitativa parte de la tradición filosófica hermenéutica de mediados del siglo XX. Considera que la ciencia que investiga los fenómenos humanos debe ser interpretativa y buscar la comprensión en profundidad de los procesos de estudio y de las relaciones, sin huir de la subjetividad. En este sentido, González (2008) afirma que: “La subjetividad es el fenómeno; la objetividad es una pretensión”. Para Martínez (1988) el epicentro de una investigación cualitativa

e interactiva son los valores y la subjetividad de los participantes. En este sentido, el enfoque comprensivo que proviene de la investigación en ciencias humanas recupera al actor y sus intenciones:

El enfoque comprensivo que deviene de la tradición de las ciencias humanas se caracteriza por reconocer la trascendencia de la subjetividad humana y del contexto histórico en la confrontación de la vida social, recuperando al actor como elemento central que realiza acciones con sentido, es decir con intención (Aguayo, 2013, p. 37).

Dentro del enfoque cualitativo, la investigación se incluye en una perspectiva fenomenológica o subjetivista, que “da prioridad a la perspectiva del sujeto, de la persona, en la interpretación de la realidad” (Tójar, 2006, p. 66). Desde nuestra perspectiva e intencionalidad investigadora reivindicamos, además, la asociación del conocimiento con el cuerpo y los procesos derivados de él: sensaciones, percepciones, intuición, deseos, sentimientos, intereses, etc., para recuperar el significado holístico asociado a la experiencia, tanto propia como del otro. Es más, al tratarse de educación y estar muy presente la relación formativa con y sobre personas, se pone en juego la ‘experiencia del tú’, del encuentro con el otro (Buber, 1977), la transformación personal que eso supone y lo que, desde ahí, pueda decirse del saber adquirido o desprendido, desde la conciencia actualizada.

El diseño de investigación es el estudio de casos, definido por Yin (2009) como un método que permite un estudio holístico y significativo de un acontecimiento o fenómeno contemporáneo, dentro del contexto real en que se produce. Se seleccionaron veintiún participantes, con el siguiente perfil: maestros y maestras de educación infantil o primaria, practicantes sistemáticos de yoga durante al menos dos años y durante al menos cinco de los siete días de la semana, al menos 20 minutos cada meditación. Se intentó que fueran tanto hombres como mujeres, aunque por las características sociodemográficas de la profesión, se anticipaba que serían más maestras que maestros. Sin embargo, no se encontró ningún hombre que cumpliera las características de trabajar como maestro y ser un practicante sistemático de yoga. Entre los profesores se contó con la participación de tres maestros (varones) y de dos maestras de yoga profesionales, con una mayor experiencia en esta práctica meditativa, que, eventualmente, impartían clases de esta disciplina, bien a adultos, bien a niños o a ambos. Se pretendía con ello posibilitar la triangulación de datos desde participantes distintos.

La técnica de recogida de datos que se entendió adecuada fue la entrevista semiestructurada y en profundidad. A través de la entrevista, la comunicación pone en juego las visiones de los sujetos implicados, en este caso, de investigador y de participante investigado. En la entrevista interesan los diversos puntos de vista, así como tener en cuenta tanto las perspectivas “emic” y “etic” (Harris, 1980), es decir la descripción subjetiva de los participantes (“emic”) y del discurso de la teoría o de los expertos (“etic”). Afirma Bourdieu (2006) que, en el marco de la entrevista, sólo la reflexividad, comprendida como método, presenta las condiciones para la objetivación científica del sujeto. El hecho de narrar sobre uno mismo y las propias vivencias, obliga a tomar conciencia de sí, de los sentimientos, pensamientos, creencias, sentido, etc., ayudando reactivamente a la construcción y toma de conciencia de nuevos conocimientos y saberes. Desde la formación actual, se narra el pasado, se resignifica el presente y se sistematizan y comunican conocimientos (significados) que lo describen, cuestionan y explican para la mejora personal y profesional.

Para Bourdieu (2006), el investigador debe esbozar estrategias para ayudar al entrevistado a descubrir su verdad. Según Contreras y Pérez de Lara (2010) el valor de verdad de una investigación descansa en:

La autenticidad de la relación que se establece entre las reflexiones pedagógicas y la forma en que éstas se han generado en el diálogo con la realidad estudiada; en la honestidad de afrontar la propia subjetividad mientras se busca conocer y dejarse afectar por los acontecimientos; en mostrar la multiplicidad de significados posibles y la forma de generarse preguntas, enseñando la manera en que nacen y se relacionan con lo vivido (p. 71)

El análisis de los datos en una investigación cualitativa de este tipo pretende conocer el saber experimental y subjetivo, que nace de todas las facetas humanas particulares y dialógicas. El procedimiento para su realización fue un análisis de contenido, donde se busca el significado, apoyado en razones, expresión y testimonios de los casos participantes. Según Bardin (1996), el análisis de contenido sería:

el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes (p. 32)

Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas, previa autorización y consentimiento informado de todos los entrevistados. El análisis de contenido se realizó con el apoyo del programa Atlas.ti. Las respuestas se codificaron, categorizaron y subcategorizaron inductiva y deductivamente (Fereday, 2006).

4. Resultados y discusión

El sistema de categorías en esta investigación fue mixto, es decir, se estableció de forma emergente y sobre la base de categorías definidas a priori. Las categorías fueron redefinidas, reorganizadas, comparadas y relacionadas en una red de significados, según los testimonios de los participantes (Figura 2).

Se reflejarán a continuación solo los resultados unánimes o coincidentes en, al menos, tres cuartas partes de los participantes.

No se apreció ninguna diferencia, ni patrones de respuesta diferenciales entre los profesores de infantil y primaria practicantes sistemáticos de yoga y los que, además, eran profesores de yoga con adultos o con niños.

La mayor o menor práctica requerida para la selección de los participantes no influyó decisivamente en sus expresiones o en el contenido de sus argumentaciones.

Las definiciones que los maestros de infantil y primaria dan de 'conciencia' se acercan bastante a las de los profesionales del yoga y a las reunidas en el marco teórico: "La conciencia es lo que realmente somos" (P. 6). "Para mí, la conciencia es esa actitud de permanecer alerta para discernir el camino de la sabiduría" (P. 5). "La atención y la percepción vivas y centradas en lo que se está haciendo" (P. 8).

Así, desde un punto de vista "etic", la conciencia se interpreta como autoconciencia, conciencia del otro y conciencia de sistemas más amplios (Goleman y Senge, 2016). Sin embargo, la categoría semántica más recurrente es la de autoconciencia. No obstante, los participantes relacionan la autoconciencia con la conciencia del otro. Todos los participantes coinciden con Goleman y Senge (2016), en que la primera es la base de la segunda. Las definiciones referidas a la conciencia de sistemas más amplios se dan en mucha menor proporción.

Los participantes consideran la conciencia como una entidad más allá de la mente, como la actividad cerebral de darse cuenta, proceso de presencia y conexión, facultad humana: comprensión, autoconocimiento y sabiduría y la relacionan con cualidades humanas como la responsabilidad y la coherencia. “Desde la conexión con el mundo y lo superior, hasta la responsabilidad de cada uno, lo que conlleva a que cada cosa que yo hago tenga una consecuencia” (P. 1). Coinciden, desde este conocimiento experimental, con Calle (2017) y la teoría del yoga, que conceptúan la conciencia profunda más allá de la mente.

Todos estos maestros consideran que la conciencia es un factor muy importante en la formación y en el desarrollo profesional y personal del docente. Este consenso coincide con el enfoque radical e inclusivo, que afirman que la formación es en términos de más y más conciencia aplicada al ámbito o contenido de que se trata, y que el desarrollo personal y personal o formativo lo es en la medida en que se produce una evolución del egocentrismo a la conciencia (Herrán, 1995, 1997, 1998, 2011b). En cuanto a esta relación concreta de la conciencia con la docencia, se aíslan dos dimensiones de análisis, surgidas de los datos: Conciencia docente y conciencia educativa.

La conciencia docente implica un papel menos directivo y asocia el desarrollo de cualidades del educador, como la responsabilidad, la coherencia, la madurez docente, la empatía, la humildad didáctica, el amor por los alumnos y la confianza en los demás y en sí mismo. Para Day (2006), la profesión docente tiene que ver sobre todo con el amor. Coincide con la mirada filosófica profunda de Lledó (1999). El afecto y la compasión son, para Day (2006), características esenciales del establecimiento y mantenimiento de la conexión con los alumnos y los compañeros de trabajo. Desde un punto de vista didáctico, precisa que: “El comportamiento afectivo guía la atención del alumno, lo que es determinante del rendimiento, por lo que es probable que las relaciones emocionales positivas reduzcan la incidencia de problemas conductuales y aumenten la motivación por aprender.” (Day, 2006, p. 67)

La conciencia pedagógica, entendida como la que los docentes tienen sobre la educación, se concreta en su modo de entender la finalidad educativa. En los profesores practicantes de yoga que participaron en el estudio, el sentido de la educación tiene que ver, sobre todo, con desarrollar la conciencia y, desde ella, cultivar las cualidades humanas e innatas del niño, como la libertad, la bondad o la felicidad. En un segundo plano, pero sin relegarlas,

quedan cuestiones más asimilables a la instrucción, como el aprendizaje intelectual de contenidos o el desarrollo de competencias. Se considera importante el desarrollo de la capacidad intelectual, la atención y la flexibilidad mental, un factor de la creatividad. En este sentido, coinciden con la tesis de Krishnamurti (2016) en que la libertad está en el hecho de aprender a observar con atención el mundo que le rodea:

Lo importante en educación es despertar en el alumno la inteligencia, el amor, la compasión y la libertad interior. La libertad, no como el acto de decidir, sino en el acto de percibir sin condicionamientos del pasado, de nuestro sistema de creencias y de juicios (Krishnamurti, 2016).

Otras capacidades que los docentes dicen necesario desarrollar en los niños son la coherencia, que surge del equilibrio dinámico entre los diferentes tipos de capacidades: amor, bondad, sensibilidad, relacionadas con la capacidad de empatía, y la intuición y flexibilidad mental, relacionadas con la sabiduría que el niño tiene desde su infancia, coincidiendo en esto con Herrán (2015). En síntesis, para los participantes lo más importante a desarrollar en el niño es el cultivo de todas las capacidades humanas de forma integral, armónica y equilibrada: sociales, afectivas-emocionales, cognitivas o intelectuales, corporales y morales-espirituales. Teniendo en cuenta que se trata de sacar de dentro del niño la sabiduría que tiene, englobaría aspectos de todas ellas cuando surgieran de la conexión consigo mismo, mediante la atención aplicada a la práctica del yoga y mediante el desarrollo de la conciencia.

Coinciden con Ederra (2017) en que así la sabiduría del niño estaría íntimamente ligada al autoconocimiento y a la intuición:

La intuición es un puente a otra sabiduría que, lejos de contribuir a la separatividad, interrelaciona y unifica al ser humano. La intuición ilumina nuestra mente analítica y ensancha nuestro corazón. Se cultiva a través del silencio interno de la mente, y potencia el amor, la fuerza de voluntad y la conciencia. Como docentes, puede guiarnos y transmitirnos aquello que necesitamos crear, desarrollar o aplicar en el aula a cada momento, para ofrecer experiencias de aprendizaje verdaderamente significativas al alumno, en las que su propia sabiduría interna sea estimulada, en las que aprenda por descubrimiento propio y desarrolle sus cualidades e inteligencias múltiples a través de su propia intuición, creatividad y conciencia. (p. 16).

Más allá del plano de sus alumnos, pero dentro de la cuestión del fin de la educación, para la totalidad de los docentes, el sentido último de la educación se correspondería con la evolución del ser humano o de la humanidad. No hay respuestas que se detengan en el desarrollo de un sistema menor (nacional, geográfico, religioso, educativo, etc.).

En cuanto a los beneficios que los profesores practicantes de yoga consideran que esta disciplina les ha aportado, tanto en los planos personal como docente, la mayoría de ellos respondieron más allá de la dualidad planteada. Los testimonios mayoritarios apuntaron a un beneficio directo en el plano personal que, no obstante, se manifestaba en el trabajo. Estos testimonios sintéticos confirman la tesis de que el desarrollo profesional del docente requiere una previa madurez de la persona Fernández (2007) o de que no hay desarrollo profesional sin desarrollo personal en la docencia (Herrán, 2008).

Desde la perspectiva de los profesores practicantes, la clase de conciencia que el yoga ayuda a desarrollar con más fuerza es la conciencia de sí, especialmente la emocional y corporal. Sin embargo, la mitad de los participantes se refiere a la conciencia espiritual, que interpretan como experiencia de conexión con el mundo y lo superior, que conduce al autoconocimiento verdadero mediante la conciencia.

En ninguno de los casos hay equivalencia entre lo superior y Dios, la Divinidad o similares; más bien se relaciona con la naturaleza, el universo, la vida. Esta conciencia espiritual se correspondería con la conciencia transpersonal de la que hablan los autores de la teoría transpersonal (Wilber, 2007), que equivaldría al más alto nivel de desarrollo de la conciencia. La conciencia espiritual se identifica con la moral autónoma (Kohlberg, Clark y Higgins, 1997), cuyos indicadores tienen que ver con el darse cuenta de los propios valores, de lo que está bien o mal de forma autónoma, sin reglas impuestas desde fuera. En un sentido compatible, Osho (2010) afirma que cuando se es consciente la bondad se convierte en el modo habitual de ser, y el bien viene por sí solo, para lo cual solo hay que ir hacia adentro. En este sentido, el autor critica la "conciencia moral", que conceptúa como una estrategia de la sociedad para esclavizar a la persona (Osho, 2010, p. 180).

Todos los participantes expresaron que la práctica sistemática del yoga les ayudaba directa y concretamente al desarrollo de la conciencia del otro. Destacaron que el incremento de la conciencia del otro era esencial en el trabajo docente, por ser una tarea esencialmente comunicativa. Se extendió la tarea comunicativa tanto con los miembros del equipo educativo, familias y alumnos. Unánimemente consideran que el yoga les había ayudado a mejorar, al volverse más empáticos y, por tanto, más conscientes de sus necesidades: “Miro con más distancia los roces personales y el ego entre los profesores y tiendo a ser más indulgente o menos estricta con los alumnos” (P. 2). “A nivel personal, me ha ayudado mucho a escuchar a los niños, a percibir su potencial y a restarme yo en importancia, humildemente.” (P. 3)

También hubo acuerdo en que el yoga fue útil para incrementar cualidades pedagógicas de los docentes. Algunas cualidades a las que el yoga ayudó a desarrollar, según los maestros, fueron las que consideraban esenciales para la labor docente: amor, atención, coherencia, empatía, humildad, responsabilidad (constancia, capacidad de trabajo y esfuerzo), confianza y presencia. Esto confirma la valoración del amor de Day (2006) o de Lledó (1999), entre otras. La percepción de ganancia de atención y de empatía coincide con Walsh y Vaughan (2003), que recogen: “investigaciones que sugieren que los procesos perceptuales de los meditadores son más sensibles y más rápidos y que su empatía se agudiza” (p. 96). De la empatía surge la también citada por varios participantes humildad (didáctica), que incrementa la posibilidad de atención y apertura a personas (alumnos y otros educadores: profesores y padres) y a situaciones, y a aprender de ellas. Así mismo, los maestros practicantes de yoga observaron que había otras cualidades relacionadas con la empatía que la práctica del yoga había potenciado en su enseñanza del día a día: tolerancia y capacidad de comunicación y relación.

También expresaron haber sido fortalecidas por la práctica sistemática del yoga la paciencia, la fuerza interna, la aceptación y la positividad, interpretable como energía y optimismo. Todas ellas son cualidades relacionadas con la resiliencia que, según Aguaded y Almeida (2016), son rasgos importantes para el docente, en cuyo trabajo pueden experimentarse episodios de frustración o de dureza. Los testimonios apuntaron a un incremento de la capacidad de disfrute, por ganancia de sensibilidad, dependiente de la capacidad de sentir bienestar con independencia de estímulos exteriores. Este

efecto es relevante, porque, si se es capaz de disfrutar de lo que estamos haciendo, será más fácil transmitirlo a alumnos y familias, y se incrementará la posibilidad de desarrollo personal y profesional.

En cuanto a los cambios que provoca el yoga en la conciencia aplicada a la educación, se concretaron en una interpretación diferente de la finalidad educativa, traducible en la importancia de trabajar en el desarrollo de la conciencia del niño, la conciencia sobre los elementos pedagógicos y la preocupación por la introducción de elementos del yoga en la clase, para el beneficio del alumno, de la formación y de la instrucción. Se alude a la falta de conciencia educativa aplicada, tanto a la educación como en las leyes, en currículo escolar y en la formación de los profesores, coincidiendo con Herrán (1998). La justificación u observación principal se refiere, precisamente, a que no parece haber noción clara de lo importante que es desarrollar la conciencia para cada ser humano en particular y para la sociedad global.

De acuerdo con la finalidad educativa a la que unánimemente apuntan los maestros –el desarrollo de la conciencia de los alumnos-, la enseñanza debería consistir en sacar lo que el niño ya tiene, como potencial condensado en una sabiduría innata. Los maestros resaltan la importancia de tener en cuenta las necesidades de los niños y su motivación, de crear metodologías vivas, con base en la conciencia, por medio del silencio y la práctica de la atención consciente. Afirman que el yoga les ha permitido ser conscientes de que los libros de texto, las metodologías y los exámenes no respetan al niño. El respeto, que señalaban casi todos los docentes como elemento importante en la educación del niño, no se está teniendo en cuenta con determinados elementos pedagógicos, que en muchas ocasiones vienen impuestos desde fuera. Esta percepción confirma la relevancia del “respeto didáctico” (Herrán y González, 2002) como factor de una enseñanza formativa.

Finalmente, los practicantes coincidieron en que el yoga enseña, sobre todo, que todo está unido en nuestro ser, y que son circunstancias externas las que nos separan de nosotros mismos, el resto de los seres y la naturaleza. De ahí que el yoga contribuya a ampliar, profundizar, equilibrar, afinar, serenar y relacionar lo próximo con la conciencia ecológica. Los profesores practicantes de yoga comparten una conciencia sociopolítica que traspasa las fronteras del aula y de los sistemas egocéntricos, y una relación con la evolución social y de la humanidad. Desde esta percepción amplia y no parcial, se observan los problemas concretos, tanto sociales como medioambientales.

5. Conclusiones

A partir del objetivo principal del estudio y del análisis de los resultados se deducen algunas conclusiones preliminares.

La primera, de carácter gnoseológico, confirma que las descripciones y testimonios “emic” (subjetivas y experimentales) de los participantes verifican conclusiones y tesis “etic” (teóricas), desde las que cabría observar una validación de su contenido, en sentido estricto.

En segundo lugar, el yoga es una metodología formativa eficaz, desde la perspectiva de los participantes. En efecto, para los profesores practicantes de yoga, esta disciplina meditativa ayuda a fomentar cualidades formativas relevantes de los docentes, ratificadas por teóricos e investigadores de la educación. Todas ellas se consideran necesarias para el desarrollo personal y profesional del docente y esenciales para el trabajo docente. Los más relevantes son: positividad (energía y optimismo), capacidad de esfuerzo, fortaleza, capacidad de relacionarse y amplitud y flexibilidad mental.

En tercer lugar, la práctica del yoga desarrolla la conciencia del docente, entendida tanto como autoconciencia, como conciencia del otro, aspecto esencial en la profesión docente, y, en menor medida, la conciencia de sistemas más amplios.

Por otra parte, el yoga ayuda a ver claramente que el fin de la educación y la enseñanza pasa por el desarrollo de la conciencia, comprendida como el factor más importante de la educación, junto al control del egocentrismo humano (Herrán, 1995, 2014). Se traduce en el desarrollo integral de las capacidades, la priorización de aspectos humanos y emocionales sobre los contenidos escolares, la importancia de cambiar el modo de entender el aprendizaje, que no es extrínseco, sino relacionado con sacar lo que el niño ya lleva dentro, aunque se apoye en libros de texto, otros recursos, metodologías directivas, exámenes, etc. Los participantes comparten la convicción de que la educación es la base de las soluciones, pero por educación no entienden la intervención que fomenta la adaptación personal a los sistemas políticos y económicos, perpetuando desigualdades y contribuyendo al deterioro de nuestro medio ambiente. Más bien identifican educación como proceso de adquisición y desarrollo de conciencia.

En quinto lugar, los resultados apuntan a que la práctica del yoga contribuye al desarrollo personal y profesional del docente, desde el fortalecimiento de su conciencia e, indirectamente, a la educación del alumno. En efecto, al variar la perspectiva con la que el docente mira y ve la educación y a los alumnos, se mejora espontánea, automáticamente la relación con ellos, con las familias y con los compañeros de trabajo. En consecuencia, se considera positiva y conveniente la práctica del yoga, comprendida como una disciplina o vía de desarrollo de la conciencia.

Globalmente, los resultados confirman la tesis del enfoque radical e inclusivo de la formación que apunta a que, para la mejora de la enseñanza, centrarse en la práctica y en la reflexión sobre la práctica podría ser un error de planteamiento, por ser, ambos, efectos de quien realiza esa práctica. La alternativa formativa complementaria es centrarse en la causa o fuente de la reflexión o de la práctica, esto es, en el ego docente y la conciencia de quien reflexiona y desarrolla la práctica e, idealmente, en su cultivo formativo meditativo. Los resultados coinciden con el enfoque radical e inclusivo de la formación en cuatro necesidades y cambios epistemológicos: (1) Redefinir y complementar los fines de la educación, tal y como normalmente se entienden, desde la Pedagogía (Monarca, 2009). (2) Atender e incluir enfoques formativos complementarios con base en la conciencia, junto a los modos en que habitualmente se forma a los profesores, desde una perspectiva técnico-reflexiva. (3) Incluir constructos educativos claves, como el ego docente (Herrán y González, 2002), la conciencia (Herrán, 1998), el autoconocimiento esencial (Herrán, 2004), los condicionamientos mentales (Krishnamurti, 2016), etc. (4) Favorecer el tránsito en complejidad de una educación y una enseñanza basadas en el aprendizaje a una educación y una didáctica basadas en la conciencia, sin renunciar al aprendizaje. Desde el enfoque radical e inclusivo de la formación, la pregunta clave no es si el yoga pudiera o no incluirse en la formación del profesorado, sino ¿cómo es posible que una metodología autoformativa tan contrastada todavía permanezca tan lejos de la educación en general y de la formación del educador y del profesorado, en particular, así como de las ciencias que los estudian, con especial referencia a la Pedagogía y la Didáctica (Herrán, 1995)?

Los resultados apuntan a que la práctica sistemática del yoga puede ser una metodología importante para el profesorado y la educación. Potencia, además, numerosas cualidades de los profesores. En especial, redunda en

una mejor relación interpersonal y educación de los alumnos. Esta forma de meditación es altamente compatible con el enfoque técnico reflexivo. El yoga se muestra, así, como una práctica del máximo interés pedagógico.

Referencias

- Aguaded, M. C. y Almeida, N. A. (2016). La resiliencia del docente como factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambios. *Tendencias Pedagógicas* 28, 167-180. <https://doi.org/10.15366/tp2016.28.012>
- Aguayo, J. (2013). *Investigación en la escuela: el sentido de los datos desde la tradición comprensiva*. México: UNAM.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. (2ª ed) . Barcelona: Akal.
- Bourdieu, P. (2006). *Autoanálisis de un sociólogo*. Barcelona: Anagrama.
- Buber, M. (1977). *Yo y tú*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Buda (1997). *Dhammapada o las enseñanzas de Buda*. México: FCE.
- Calle, R. (2017) *Los 7 yogas*. Barcelona: Integral.
- Confucio (1969). *Los cuatro libros de Confucio*. Madrid: Bergua.
- Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (2010) La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Comps.) (pp. 21-86). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Correa, M. L. y Guerra, S. (2014). *El bienestar psicológico en participantes de yoga, biodanza y sudarshan kriya yoga*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá (Colombia).
- Damasio, A. (2010). Antonio Damasio: el mago del cerebro. *El país digital* (10/11/2010).
- Day, C. (2006). *La pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Deniz, J. L., Torres, M. L. & Alcantar, R. (2010). *La salud físico-emocional de los profesores de la Universidad de Colima*. Recuperado de <https://bit.ly/2ObQKvD>
- Ederra, M. (2017). Meditación e intuición. En A. de la Herrán (Coord.). *Meditación y educación. Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid. Apuntes de Pedagogía* (269), 14-16. Recuperado de <https://bit.ly/3kBZCqy>
- Fereday, J. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80-92.
- Fernández, A. (2007). *El desarrollo profesional del docente y el perfil del docente*. El Salvador: Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas".
- Fromm, E. (1991). *Del tener al ser. Caminos y extravíos de la conciencia*. Barcelona: Paidós.

- Jimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Goleman, D. y Senge, P. (2016). *Triple Focus*. Barcelona: Editorial B. (e. o. 2014)
- González, F. E. (2008). Qué es y de qué se ocupa la Didáctica: Sus fundamentos y métodos. En A. de la Herrán, y J. Paredes (Coords.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria* (pp. 1-26). Madrid: Mc Graw-Hill Interamericana.
- González-Zarza, A. M. (2006). El desarrollo de la conciencia desde la óptica transpersonal. En Almendro, M. (ed.). *La conciencia transpersonal (2ª)* (pp.89-98) Barcelona: Kairós.
- Harris, M. (1980). *Cultural materialism: the struggle for a science of culture*. New York: Random House.
- Herrán, A. de la (1993). *La educación del siglo XXI. Cambio y evolución humana*. Madrid: Ciencia3.
- Herrán, A. de la (1995). *Ego, autoconocimiento y conciencia: Tres ámbitos en la formación básica y la evolución personal de los profesores*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Servicio de Publicaciones.
- Herrán, A. de la (1996). Hacia otra nueva educación. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid* (75), 24-25.
- Herrán, A. de la (1997). *El ego humano*. Madrid: San Pablo.
- Herrán, A. de la (1998). *La conciencia humana*. Madrid: San Pablo.
- Herrán, A. de la (2003). *El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social*. Huelva: Hergué.
- Herrán, A. de la (2004). El autoconocimiento como eje de la formación. *Revista Complutense de Educación*, 15(1), 11-50. Recuperado de <https://bit.ly/3dVnxj8>
- Herrán, A. de la (2008). El profesor que se forma: desarrollo personal y profesional del docente. En J. C. Sánchez Huete, *Compendio de Didáctica General* (pp. 109-152). Madrid: CCS.
- Herrán, A. de la (2011a). ¿Más allá del profesor reflexivo y de la reflexión sobre la práctica? En A. Medina, A. de la Herrán y C. Sánchez (Coords.), *Formación pedagógica y práctica del profesorado* (pp. 117-152). Madrid: Ramón Areces.
- Herrán, A. de la (2011b). Reflexiones para una reforma profunda de la educación, desde un enfoque basado en la complejidad, la universalidad y la conciencia. *Educación XX1*, 14, 245-264. Recuperado de <https://bit.ly/3bRnnXl>
- Herrán, A. de la (2014). Enfoque radical e inclusivo de la formación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad y cambio en educación*, 12(2), 163-264. Recuperado de <https://bit.ly/3sApW74>
- Herrán, A. de la (2015). ¿El niño como maestro? En J. L. Villena Higuera y E. Molina Fernández, *Ciudades con vida: Infancia, participación y movilidad* (pp. 103-108). Barcelona: Graó. Recuperado de <https://bit.ly/3b3NZ8m>
- Herrán, A. de la (2016a). La mala práctica educativa desde el enfoque radical de la formación. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid* (267), 10-12. Recuperado de <https://bit.ly/2NFFEPD>
- Herrán, A. de la (2016b). *Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación*. Salamanca: Fahrenhouse. Recuperado de <https://bit.ly/3uBXQKB>

- Herrán, A. de la (2017a). ¿Y si nuestra educación estuviese radicalmente equivocada? En A. Medina, A. de la Herrán Gascón y M. C. Domínguez (Coords.), *Nuevas perspectivas en la formación de profesores*. Madrid: UNED. Recuperado de <https://bit.ly/3bMRhw0>
- Herrán, A. de la (2017b). Para una Pedagogía radical e inclusiva. *Editorial Revista Virtual Redipe* (7), 24-32. Recuperado de <https://bit.ly/3uHG20B>
- Herrán, A. de la (2017c). Pedagogía radical e inclusiva. Primera parte: Problemas de la educación y la formación. En M. C. Domínguez Garrido, R. Ferreiro Gravié, A. de la Herrán Gascón, M. Medina Domínguez y A. Medina Rivilla. *Hacia una Didáctica del siglo XXI*. Zapopan (Jalisco): Universidad Santander (UNISAN). Recuperado de <https://bit.ly/3b2lqHm>
- Herrán, A. de la (2017d). Pedagogía radical e inclusiva. Segunda parte: Alternativas para la educación y la formación. En M. C. Domínguez Garrido, R. Ferreiro Gravié, A. de la Herrán Gascón, M. Medina Domínguez y A. Medina Rivilla. *Hacia una Didáctica del siglo XXI*. Zapopan (Jalisco): Universidad Santander (UNISAN). Recuperado de <https://bit.ly/37XZwnU>
- Herrán, A. de la (2017e). Sin meditación no hay educación. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y el Ciencias de Madrid. Apuntes de Pedagogía* (269), 24-26. Recuperado de <https://bit.ly/3uK53ID>
- Herrán, A. de la (2018). *Fundamentos para una Pedagogía del saber y del no saber*. São Paulo: Edições Hipótese. Recuperado de <http://bit.ly/3sBWl0j>
- Herrán, A. de la y González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas.
- Iyengar, B. K. (2007) *Luz sobre el yoga. Yoga Dipika*. Barcelona: Kairós.
- Jyoti, J., Rani, R. & Gandotra, R. (2015) The impact of bundled high performance human resource practices on intention to leave: Mediating role of emotional exhaustion. *International Journal of Educational Management*, 29(4), 431-460.
- Kohlberg, L., Clark, F. & Higgins, A. (1997) *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Kornfield J. (2003) Los siete factores de la iluminación. En R. Walsh y F. Vaughan (Comp.) *Trascender el ego: La visión transpersonal*. (2ª ed.) (pp. 105-111) Barcelona: Kairós.
- Korthagen, A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 83-101. Recuperado de <http://bit.ly/2skdNt9>
- Krishnamurti, J. (2016). *La revolución interior*. Barcelona: Kairós.
- Lledó, E. (1999). Lledó: "La única Pedagogía que existe es el amor". *Revista Escuela Española*, 3408.
- Martínez, J. (1988). El estudio de caso en la investigación educativa. *Revista Investigación en la Escuela*, 6, 41-50.
- Monarca, H. (2009). *Los fines de la educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico*. Madrid: Narcea.
- Osho. (2010). *Cierra los ojos y lánzate* (1ª ed.). Barcelona: Debolsillo.

- Pérez, A. I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la era de la información y de la incertidumbre. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(2), 17-36. Recuperado de <http://bit.ly/2Pe6MFC>
- Platón (1969). *Apología de Sócrates*. Madrid: Bergua.
- Ramírez Vallejo, M. S. y Herrán, A. de la (2012). La madurez personal en el desarrollo profesional del docente. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(3), 25-44. Recuperado de <https://bit.ly/2ZZ28O7>
- Sanches, A. (2008). *Educación es creer en la persona*. Madrid: Narcea.
- Tójar, J. (2006) *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: Muralla.
- Torre, S. de la (2010) Adversidad y diversidad creadoras. Desarrollando otra conciencia. En S. de la Torre y M. A. Pujol (Comps.) *Creatividad e innovación. Enseñar e investigar con otra conciencia* (pp. 19-34). Madrid: Universitat.
- Walsh, R. y Vaughan, F. (2003). *Trascender el ego: la visión transpersonal* (2ª ed). Barcelona: Kairós.
- Wilber, K. (2007) *Espiritualidad integral el nuevo papel de la religión en el mundo actual*. Barcelona: Kairós.
- Yin, R. (2009) *Case study research. design and methods* (4ª ed.). London: Sage.

Ensino de Física para pessoas com deficiência visual: análise de trabalhos apresentados em eventos científicos brasileiros entre 2013 e 2017

Physics teaching for visually impaired people: analysis of studies presented at Brazilian scientific events from 2013 to 2017

Maxiwilian Sant'Ana Polverini¹ ; Estéfano Vizconde Veraszto¹ ;
José Tarcísio Franco de Camargo² ; Brena Santana Zanzarini Nahum¹ 

¹ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).² Centro Regional Universitário de Espírito Santo do Pinhal (UNIPINHAL), Brasil

Resumo

Este trabalho apresenta um estudo na área de Ensino de Física e Educação Especial, tendo como foco o ensino de Física para pessoas com deficiência visual. O estudo teve como objetivo identificar, do ponto de vista didático, se os artigos científicos apresentados nos últimos cinco anos nos eventos científicos brasileiros de Ensino de Física (EPEF e SNEF) e de Ensino de Ciências (ENPEC) estão de acordo com uma educação verdadeiramente inclusiva. Para atender esse objetivo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica nas atas e nos anais dos eventos, disponíveis on-line, utilizando como técnica de análise dos dados a Análise de Conteúdo, mediante uma abordagem qualitativa. Os resultados indicaram um valor muito abaixo do esperado comparado à quantidade de trabalhos analisados. Concluímos que estudantes de licenciatura, professores da educação básica e pesquisadores no Ensino de Física devem rever suas práticas de ensino de modo a desenvolverem uma atividade educacional legitimamente inclusiva.

Palavras-chave: ensino de física; educação especial; educação inclusiva; deficiência visual; eventos científicos.

Abstract

This paper presents a study in the area of Physics Teaching and Special Education, focusing on Physics teaching for visually impaired people. The study aimed to identify, from a didactic point of view, if the scientific articles presented in the last five years in the Brazilian scientific events of Physics Teaching (EPEF and SNEF) and Science Teaching (ENPEC) are in agreement with a truly inclusive education. To achieve this goal, a bibliographic research was made in the proceedings of the events, available online, using as data analysis method the Content Analysis technique, through a qualitative approach. The results indicated a value much lower than expected compared to the amount of studies analyzed. We conclude that undergraduate students, primary school teachers and researchers in physics education should review their teaching practices in order to develop a real inclusive educational activity.

Keywords: physics teaching; special education; inclusive education; visual disability; scientific events.

Como citar (APA):

Polverini, M., Veraszto, E., Franco de Camargo, J. T. & Nahum, B. (2021). Ensino de Física para pessoas com deficiência visual: análise de trabalhos apresentados em eventos científicos brasileiros entre 2013 e 2017. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(2),95-118. <https://doi.org/10.35362/rie8523794>

1. Introdução

O Censo Escolar de 2017 aponta um aumento substancial de matrículas na educação básica de alunos, entre de 4 a 17 anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades. Do mesmo modo, foi constatado aumento de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) dessa faixa etária, passando de 85,5%, em 2013, para 90,9%, em 2017. Além disso, o acesso ao atendimento educacional especializado (AEE) também aumentou de 35,2%, em 2013, para 40,1%, em 2017. Em contrapartida, o ensino especial (segregado) diminuiu de 14,5%, em 2013, para 9,1%, em 2017. (Brasil, 2017).

Além disso, também podemos citar o Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o qual indica que 23,9% da população brasileira possui algum tipo de deficiência, ou seja 45,6 milhões de pessoas¹. Das modalidades de deficiência recenseadas (visual, auditiva, motora e mental ou intelectual) a deficiência visual (DV) apresentou a maior ocorrência, afetando 18,8% da população brasileira (Oliveira, 2012). O IBGE considerou três graus de severidade, mediante a dificuldade permanente de enxergar: não consegue de modo algum (0,3%), grande dificuldade (3,2%) e alguma dificuldade (15,3%) (Andrés, 2014). São dados confiáveis, que mostram a dimensão da DV no país, mas não apontam, com exatidão, quantos desses indivíduos estão em idade escolar, e quais, em idade escolar, estão matriculados na educação básica ou superior.

De forma paralela a essa realidade, é sabido que há algum tempo a perda de interesse dos discentes pelas disciplinas de caráter científico tem preocupado professores e influenciado pesquisas acadêmicas no Brasil e ao redor do mundo (Carvalho & Sasseron, 2018; Carvalho & Gil-Pérez, 2011; Yamazaki, Angotti & Delizoicov, 2017). É nesse âmbito que os primeiros desafios do ensino de física se apresentam. A falta de motivação para se estudar conteúdos de física parece aumentar na medida que o aluno adentra o Ensino Médio. Muito provavelmente esse fato está atrelado à criação de paradigmas e preconceitos que têm se perpetuado ao longo do tempo. Por outro lado, também é preciso considerar que muitas vezes essa falta de motivação, que chega à rejeição, é fruto de um trabalho que vem sendo

¹ A população total registrada em 2010 foi de "190.732.694 pessoas." (Andrés, 2014, p. 7). Hoje, a população total corresponde à 209.024.499 pessoas (IBGE, 2018). Disponível em <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao>.

desenvolvido há décadas dentro da sala de aula, onde a física (e as demais ciências da natureza) é tratada de forma alheia à realidade do aluno (Gil-Pérez & Vilches, 2005).

Assim, temos consciência que ensinar física não é tarefa fácil. E, dentro desse contexto, ensinar física para o estudante com DV torna-se ainda mais desafiador, já que, além das costumeiras dificuldades, esse aluno geralmente se depara com conteúdos transmitidos a partir de forte apelo visual. Na busca por representar conceitos e fenômenos, seja a partir do uso de giz, lousa, recursos digitais ou livros didáticos, docentes buscam apoio em gráficos, diagramas, símbolos, fórmulas matemáticas, desenhos, imagens, entre outros, que são inacessíveis para o aluno com DV (Camargo, 2012; Veraszto, Camargo, Camargo, Simon & Miranda, 2018a; Veraszto, Camargo, Camargo, Simon, Yamaguti & Souza, 2018b).

Além disso, também podemos apontar que as interações dos(as) professores(as) com os(as) alunos(as) com NEE e/ou deficiência se ampliaram por meio da inclusão, o que pode originar as chamadas barreiras atitudinais (Amaral, 2002). Estas barreiras podem estar presentes tanto nos professores quanto na comunidade escolar, favorecendo dificuldades para o processo de ensino e aprendizagem desses alunos e podendo afetar a prática pedagógica do(a) professor(a) sobre a inclusão.

Assim, dentro desse panorama brevemente descrito, a presente pesquisa se configurou a partir de um misto de preocupação e interesse em averiguar como estudos recentes têm proposto o ensino dos conteúdos da disciplina para pessoas com DV, uma vez que a presença desses na sala de aula comum do ensino regular cresce a cada ano. Desta forma, tomando como base artigos científicos publicados nos eventos científicos nacionais de Ensino de Física (EPEF e SNEF) e de Ensino de Ciências (ENPEC), no período compreendido entre 2013-2017, esta pesquisa se propõe a identificar como os trabalhos tratam o Ensino de Física para pessoas com DV em uma perspectiva realmente inclusiva, tomando como ponto de partida artigos que desenvolvem e/ou aplicam propostas para diferentes processos de ensino-aprendizagem.

2. Desenvolvimento teórico

Inicialmente é importante enfatizar que existem categorias que conceituam a DV e, diferentemente do que supõe o senso comum, o termo em si não se restringe somente às pessoas cegas. De acordo com o Decreto 5.296 (Brasil, 2004), duas categorias são estabelecidas: os cegos e os que possuem baixa visão. Assim, cega é a pessoa cuja acuidade visual, no melhor olho, e com a melhor correção óptica, é menor que 20/400 (0,05), ou seja, essa pessoa vê a 20m aquilo que uma pessoa de visão comum veria à 400m de distância. Desta maneira, pessoas com acuidade visual menor que a citada, são consideradas cegas mesmo que sejam capazes de ver vultos ou resquícios de imagem. É considerado com baixa visão todo indivíduo cuja acuidade visual, no melhor olho, e com a melhor correção óptica, é menor que 20/70 (0,3) e maior que 20/400 (0,05), ou ainda, os casos onde a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°, ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (Camargo, 2012, 2016a, 2016b). Além disso, diferentes tipos de DV, abordadas do ponto de vista do diagnóstico clínico, sinalizam a presença de algum elemento patogênico no organismo.

Não obstante, a DV é um fenômeno mais complexo e não pode ser simplesmente atribuída a uma característica inerente ao indivíduo. Condições de desvantagem e limitações de pessoas com DV em contextos sociais, como o educacional, não devem ser entendidas como decorrentes exclusivamente de fatores físicos. A desvantagem só existe a partir do momento que os atributos prejudicados são tidos como prioritários para interação do indivíduo como o meio social (Camargo, 2016a; Omote, 1986; Veraszto *et al.*, 2018a).

Assim, a DV deve ser entendida como algo a mais do que um déficit orgânico sensorial. A DV é também um fenômeno social, pois implica em determinadas formas inadequadas de perceber, agir e pensar frente a deficiência, gerando julgamentos, atitudes e preconceitos que refratam negativamente o modo de vida dessas pessoas, em vários contextos e diferentes espaços. Esse prejulgamento cultural, gerido pela sociedade vidente, vinculado a valores e crenças, desenvolve práticas sociais inadequadas que dificultam o indivíduo com DV a realizar tarefas comuns e cotidianas (Camargo, 2008, 2016a; Vigotski, 1997; Nuernberg, 2008; Veraszto, Camargo, Camargo, Simon, Yamaguti & Souza, 2018).

2.1 Educação inclusiva: a escola para todos

A educação inclusiva, considerando discentes com NEE, atravessou um longo percurso até a garantia atual do direito a uma educação equânime. De forma resumida, podemos apontar que mudanças começaram a ser delineadas a partir da promulgação da Constituição Federal, em 1988, ao estabelecer no Art. 206, Inciso I, igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1988) e no Art. 208, Inciso III, atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Além disso, foi também com o artigo 58 da LDB, que a educação escolar de educandos com deficiência começou a ter oferta prevista, preferencialmente, no ensino regular (Brasil, 1996). Assim, o foco da atemdonenção não deveria mais recair isoladamente no aluno (e suas peculiaridades), mas também em todo o ambiente que o envolve (Mendes, 2006). Nesta perspectiva, começou a ser traçada a ideia de que a educação inclusiva deveria oferecer um modelo de ensino para congregiar todos os estudantes, com e sem NEE, no contexto escolar, mediante a construção de uma abordagem pedagógica consciente da diversidade humana, tendo a diferença como ponto de partida (Camargo, 2008, 2012). Essa mudança de perspectiva educacional implica em substituir o conceito de igualdade (ou homogeneização), pelo conceito de equidade. Em linhas gerais, a igualdade trata todo mundo igual. E nem todos são iguais. E, a equidade, prima por um tratamento justo e imparcial, considerando as particularidades e necessidades de cada caso.

2.2 Autonomia

A educação tem a função primordial de emancipação do homem para a prática da condição humana, de modo a determinar plenamente sua própria vida, considerando as estruturas sociais nas quais está inserido. Essa característica deve se destinar a alunos com ou sem DV, garantindo a liberdade do pensamento, na medida que leva a pessoa a conceber, fantasiar, imaginar, decidir e à capacidade de realizar alguma ação livremente (Zatti, 2007). Nessa perspectiva, a atividade educacional precisa estimular e/ou favorecer o estudante com ou sem DV a ter posicionamentos independentes, favorecendo o pensamento e ação individual, quando necessário, proporcionando condições para o desenvolvimento do senso crítico.

2.3 Comunicação interpessoal

Em um processo de comunicação interpessoal, ocorre uma relação entre o emissor e o receptor, na qual o primeiro veicula intencionalmente uma mensagem para o segundo, com a finalidade de compartilhar significados sobre determinado objetivo, informação, ideia ou mensagem. Neste sentido, a comunicação representa o fator essencial para que a inclusão ocorra de forma efetiva, garantindo participação do aluno DV (Camargo, Nardi & Correia, 2010; Camargo, 2012, 2016). Deste modo, atividades educacionais devem priorizar contextos comunicacionais que favoreçam a interação entre alunos com DV, videntes e professor, de modo a intercalar momentos de discussão e exposição de ideias entre os participantes, com momentos de apresentação das ideias aceitas cientificamente (realizada pelo professor).

2.4 Multisensorialidade

Uma das principais formas que possibilita diminuir barreiras comunicacionais de pessoas com DV é a utilização do Sistema Braille (ou Código Braille). Trata-se do recurso destinado à leitura e escrita em relevo mais adotado no mundo, sendo composto também por representações dos símbolos matemáticos, químicos, musicais, etc. (Brasil, 2002). Contudo, apesar da sua relevância, nem todas as pessoas com DV o utilizam, seja pela impossibilidade de desenvolver a habilidade tátil essencial para esse tipo de leitura, ou porque não possuem essa capacidade em decorrência de problemas de saúde nas mãos. Assim, para que as diferenças entre todas as pessoas sejam respeitadas e o acesso à informação garantido, a adoção de recursos multissensoriais, concomitante com contextos comunicacionais adequados, pode ser uma alternativa promissora (Torres, Mazzoni & Mello, 2007).

3. Metodologia

Este trabalho, de abordagem qualitativa, utiliza pressupostos de pesquisa exploratória e bibliográfica. Como pesquisa exploratória, não encontrando precedentes, mapeou trabalhos destinados ao ensino de física para alunos com DV, explorando o objetivo original. Assim, buscamos compreender os vários aspectos do fenômeno estudado com o intuito de tornar o problema mais familiar e descritivo, uma vez que se descreveram as características de dada população ou fenômeno (Richardson, Peres, Wanderley, Correia & Peres, 2012; Gil, 2017). Também se configura como pesquisa bibliográfica,

considerando que delimitou o estado da arte da temática estudada, dentro de período temporal especificado (Marconi & Lakatos, 2017). Neste sentido, com o intuito buscar melhor entendimento da produção atual acerca do ensino de Física para DV em caráter nacional, optou-se por analisar os trabalhos apresentados em eventos científicos nacionais de Ensino de Física e de Ensino de Ciências, no período compreendido entre 2013-2017.

A escolha dos eventos foi feita, considerando que os mesmos refletem tendências atuais de pesquisa na área. Assim, os trabalhos analisados foram selecionados a partir dos anais, disponíveis em formato online, dos seguintes eventos: as edições de 2014 e 2016 do Encontro de Pesquisa em Ensino de Física (XV EPEF e XVI EPEF)²; as edições de 2013, 2015 e 2017 do Simpósio Nacional de Ensino de Física (XX SNEF, XXI SNEF e XXII SNEF) e as edições de 2013, 2015 e 2017 do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (IX ENPEC, X ENPEC XI ENPEC).

Os levantamentos foram realizados manualmente, sem utilização de campos de busca, de modo a não restringir a pesquisa somente pela utilização de palavras-chaves pré-determinadas. No processo, buscou-se uma aproximação do tema em estudo: artigos com títulos que se afastavam da proposta da pesquisa foram prontamente descartados. Contudo, houve a preocupação em verificar a clareza dos demais, a partir de leitura inicial do resumo e das palavras-chaves. A partir dessa triagem inicial, foram separados 74 artigos (tabela 1).

Tabela 1. Trabalhos encontrados dentro da temática.

Evento	EPEF		SNEF			ENPEC		
	2014	2016	2013	2015	2017	2013	2015	2017
Ano	2014	2016	2013	2015	2017	2013	2015	2017
Nº de trabalhos	4	3	10	8	22	8	11	8

Fonte: elaborado pelos autores.

Foram utilizadas técnicas de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) para análise dos artigos. O procedimento de análise foi dividido em:

- **Organização da Análise:** a partir: [a] pré-análise, com leitura flutuante e organização do material constituído, para início do processo de

² A edição referente ao ano de 2018 (XVII) não entrou na elaboração deste trabalho, considerando que o mesmo estava em fase de finalização em período concomitante com a realização do evento.

categorização; [b] exploração do material, sistematizando as decisões tomadas, [c] tratamento dos resultados e interpretação, buscando relações e agrupamentos por semelhanças.

- **Codificação:** tratamento do material a partir da fundamentação teórica, buscando a transformação dos dados brutos, segundo escolhas das unidades, que auxiliaram agregar as informações, enumerando-as a partir de regras de contagem.
- **Categorização:** realização da classificação final dos dados por diferenciação e agrupamento em torno de critérios previamente estabelecidos (categorias emergentes da fundamentação teórica, no caso deste trabalho (Bardin, 2011).
- **Inferência e interpretação:** onde foram apresentadas as discussões relativas às categorias constituídas.

4. Análise dos dados

Após a leitura dos artigos científicos foi constatado que vários trabalhos abordavam diferentes processos de ensino-aprendizagem de Física para alunos com DV: concepções espontâneas de licenciandos, situações enfrentadas por licenciandos com DV na universidade; investigações baseadas em conferir a qualidade das escolas e professores diante da realidade da educação inclusiva de alunos com DV. Considerando essa diversidade dentro da mesma temática, a delimitação da análise centrou esforços em trabalhos relacionados especificamente com o ensino. Assim, o *corpus* da pesquisa foi formado por 38 trabalhos, distribuídos conforme tabela 2.

Tabela 2. Corpus da pesquisa.

Evento	EPEF		SNEF			ENPEC		
	2014	2016	2013	2015	2017	2013	2015	2017
Ano								
Trabalhos selecionados	2	0	9	5	11	3	4	4

Fonte: elaborado pelos autores.

Após definido o *corpus* da pesquisa, para viabilizar a escrita dos resultados e análise, os trabalhos foram classificados da seguinte forma: nomearam-se os artigos com a primeira inicial do nome do evento científico (com exceção do EPEF, onde foram usadas as duas letras iniciais) com o respectivo ano de ocorrência na sequência. Exemplo: um artigo apresentado no SNEF de 2013 ficou classificado como S13. Para diferenciar os artigos em um mesmo

evento de determinado ano, utilizaram-se os numerais cardinais (S13-1, S13-2, S13-3, etc.). A tabela 3 apresenta a classificação dos artigos, suprimindo a autoria.

Tabela 3. Classificação dos artigos.

Evento	N	Título do artigo
EPEF 2014	EP14-1	Experimento com realidade virtual e aumentada e o ensino de física para alunos com pouca ou nenhuma visão
	EP14-2	Neurociência cognitiva no processo de aprendizagem de alunos com deficiência visual: desenvolvimento de experimento com fluidos para o ensino de física
SNEF 2013	S13-1	Material didático para o ensino de física inclusivo: exemplo de uma sequência didática para a abordagem de conceitos da eletrodinâmica
	S13-2	Experimentos de ótica com laser para alunos com deficiência visual
	S13-3	Introdução a ondulatória para alunos deficientes visuais
	S13-4	Ensino de física e deficiência visual: relato de uma experiência em aulas de eletrostática
	S13-5	Ensino de física ondulatória para alunos com deficiência visual: proposta de material didático
	S13-6	Ensinando geocentrismo e heliocentrismo para alunos deficientes visuais: uma proposta didática à luz da teoria dos modelos mentais
	S13-7	Física divertida na educação inclusiva
	S13-8	O ensino da física para a educação inclusiva: relato de um experimento com deficiente visual
	S13-9	Experimentos com realidade virtual e aumentada e o ensino de física para alunos com nenhuma ou pouca visão
SNEF 2015	S15-1	O ensino de física para alunos com deficiência visual na educação de jovens e adultos da rede pública estadual de minas gerais
	S15-2	Uma abordagem do efeito doppler para alunos com deficiência visual
	S15-3	Concepções espontâneas sobre a educação de jovens e adultos e a física térmica: um ensaio experimental com o ensino participativo para alunos com deficiências
	S15-4	Inclusão no ensino de física: atividade sobre associação de resistores para alunos com e sem deficiência visual
	S15-5	Auxiliando o ensino de astronomia para deficientes visuais através da aplicação de um experimento tátil

Evento	N	Título do artigo
SNEF 2017	S17-1	Propostas de atividades de cinemática para deficientes visuais aplicada no colégio pedro ii pelo grupo do pibid/ufrj – física
	S17-2	Conceituação de equilíbrio estático utilizando maquete tátil-visual
	S17-3	Vivendo num mundo sem luz
	S17-4	Construção de maquetes no contexto da deficiência visual: possibilidade para o ensino de temas de astronomia no ensino fundamental ii
	S17-5	Espaços não formais de aprendizado e o ensino de física para alunos com baixa visão ou cegueira
	S17-6	Desenvolvimento e aplicação de uma maquete sobre as leis de Kepler para inclusão de alunos com deficiência visual no ensino de física
	S17-7	Uso da audiodescrição como uma ferramenta de ensino no ensino de ciências exatas
	S17-8	Lei de hooke: uma proposta de ação pedagógica para a inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais visuais
	S17-9	Ensino de ondas para estudantes com e sem deficiência visual da Educação de Jovens e Adultos - EJA - com materiais concretos e de baixo custo.
	S17-10	Inscrições didáticas adaptadas para estudantes cegos: exemplo em uma unidade didática de circuitos elétricos
	S17-11	Acessibilidade no ensino de física
ENPEC 2013	E13-1	Formação de professores de Física inclusivistas: interdisciplinaridade por si...
	E13-2	Representação de diagramas do livro didático de física: Uma Proposta para a Melhoria da Autonomia de Estudantes com Deficiência Visual
	E13-3	Linguagem latex vs. Linguagem matemática convencional – Diminuindo barreiras para o acesso de alunos com deficiência visual a textos de Ensino de Física por meio do computador
ENPEC 2015	E15-1	Acessibilidade para estudantes cegos e baixa visão: uma análise dos objetos educacionais digitais do Programa Nacional do Livro Didático de Física
	E15-2	Proposta de construção de uma aula inclusiva de Física sobre o tema Energia
	E15-3	A experimentação com cegos e videntes nos anos iniciais do ensino fundamental
	E15-4	Diversificação Sensorial nas Aulas de Física em Escolas Regulares: Planejamento de Atividades Para Todos os Alunos

Evento	N	Título do artigo
ENPEC 2017	E17-1	Formação inicial de professores de física inclusivistas
	E17-2	Concepções das pessoas com deficiência visual sobre a Lua para produção de um material paradidático adaptado.
	E17-3	Quando a cor é uma vibração em uma corda: buscando invariantes operatórios utilizados por estudantes cegos na interação com objetos físicos
	E17-4	A elaboração de recursos didáticos para o ensino de Astronomia para deficientes visuais

Fonte: elaborado pelos autores.

A partir da leitura minuciosa, os trabalhos foram organizados, classificados, ordenados e categorizados, mediante aproximação dos resultados com a fundamentação teórica, conforme descrito na metodologia. Todavia, como também já fora apontado, categorias e subcategorias nasceram da fundamentação teórica e foram organizadas segundo a tabela 4.

Tabela 4. Categorias e subcategorias de análise.

Categoria		Subcategoria	
C1	Participantes da Atividade Educacional	C1.1	Alunos são apenas alunos
		C1.2	Alunos com deficiência visual
C2	Participação Efetiva	C.2.1	Autonomia
		C.2.2	Interação social/Comunicação interpessoal
C3	Recursos de Acesso	C3.1	Multissensoriais
		C3.2	Não visuais

Fonte: elaborado pelos autores.

Antes de prosseguir e apresentar resultados e discussões para cada categoria e subcategoria, é preciso apontar que os trabalhos analisados foram sintetizados de forma a oferecer uma visão geral de como a categorização se organizou. Dessa forma, nos antecedemos com o resumo do resultado da categorização, buscando mostrar a organização das pesquisas, por categorias, na tabela 5.

Tabela 5. Classificação dos artigos científicos no período de 2013-2017

Cate- goria	Subcate- goria	EPEF	SNEF	ENPEC
C1	C1.1	EP14-2	S13-3; S15-1; S15-3; S15-4; S17-1; S17-2; S17-3; S17-4; S17-7; S17-8; S17-9	E13-1; E15-1; E15-2; E15-3; E15-4; E17-1
	C1.2	EP14-1	S13-1; S13-2; S13-4; S13-5; S13-6; S13-7; S13-8; S13-9; S15-2; S15-5; S17-5; S17-6; S17-10; S17-11	E13-2; E13-3; E17-2; E17-3; E17-4
C2	C.2.1	EP14-1; EP14-2	S13-1; S13-2; S13-3; S13-4; S13-6; S13-7; S13-8; S13-9; S15-1; S15-2; S15-3; S15-4; S15-5; S17-1; S17-2; S17-3; S17-4; S17-5; S17-6; S17-7; S17-8; S17-9; S17-10; S17-11	E13-2; E13-3; E15-1; E15-2; E15-3; E17-2; E17-3; E17-4
	C.2.2	EP14-1; EP14-2	S13-4; S13-6; S13-7; S13-8; S15-1; S15-3; S15-4; S15-5; S17-1; S17-5; S17-6; S17-7; S17-8; S17-9	E13-2; E15-1; E15-2; E15-3; E17-2; E17-3
C3	C3.1	EP14-1	S13-1; S13-3; S13-4; S13-6; S13-9; S15-1; S15-2; S15-4; S17-1; S17-2; S17-3; S17-4; S17-7; S17-8; S17-9	E13-1; E15-1; E15-2; E15-3; E15-4; E17-1; E17-2; E17-3
	C3.2	EP14-2	S13-2; S13-5; S13-7; S13-8; S15-3; S15-5; S17-5; S17-6; S17-10; S17-11	E13-2; E13-3; E17-4

Fonte: elaborado pelos autores.

Considerando essa distribuição, a explicitação que será apresentada na sequência mostra a relação íntima de cada categoria e subcategoria com o quadro teórico esboçado anteriormente.

4.1 Participantes da atividade educacional

Analisando os trabalhos, percebemos que, dos 38 artigos científicos que constituíram o *corpus* de pesquisa, 20 propuseram atividades apenas destinadas a alunos com DV. Assim, logo de início foi possível perceber que processos inclusivos não estavam presentes, de fato, nos artigos e respectivas propostas. Por isso, foi necessário dividir a categoria em 2 subcategorias construídas a partir dos perfis de alunos componentes da atividade educacional planejada e/ou aplicada em cada trabalho: **Alunos são apenas alunos** e **Alunos com deficiência visual**.

Alunos são apenas alunos

Esta subcategoria foi concebida a partir de pressupostos inclusivos que partem da ideia de que todo aluno deve ser participante do processo educacional. Refere-se aos artigos científicos que desenvolveram ou propuseram procedimentos de ensino com diferentes perfis de alunos, ou seja, a situação didática não se restringiu apenas aos discentes com DV. A escolha do nome dessa subcategoria refere-se a ideia de Camargo (2012), na qual o aluno com DV deve ser encarado como um aluno comum do ensino regular, pois a única diferença é que estes possuem restrições (total ou parciais) para captar a informação visual do ambiente. Apesar da diferença de percepção visual existente entre alunos com e sem DV, estes artigos científicos buscaram propor atividades conjuntas entre esses alunos de forma a abranger em um mesmo contexto todos alunos simultaneamente.

Considerando que o intuito deste trabalho não é realizar análise profunda das metodologias utilizadas, mas sim deixar claro que diferentes percepções foram abordadas por meio de uma mesma proposta de trabalho (com exceção de EP14-2 e S15-3), é possível destacar que os trabalhos que fazem parte desta categoria (tabela 5), desenvolveram propostas com diferentes perfis de alunos (com e sem DV), mediante utilização de recursos de acesso multissensoriais.

Assim, os trabalhos que compõem essa categoria tiveram a finalidade de proporcionar um aprendizado para todos e todas, sem prejuízo de conteúdo para qualquer que fosse o aluno. Essas pesquisas mostram uma aproximação do discurso teórico da inclusão com a prática que efetivamente se espera dela, pois propõem oportunidades iguais de acesso a todos os alunos.

Alunos com deficiência visual

Os artigos que compõem essa subcategoria utilizaram somente uma forma de percepção não visual para a atividade didática (ou apenas o tato ou apenas a audição). Essa informação mostra que, se por um lado, houve a preocupação de evitar a dependência da visão nas atividades, considerando o aluno DV como público-alvo, por outro lado a visão muitas vezes foi “excluída” do processo. Assim, a oportunidade de compreensão de um determinado fenômeno (ou conceito) sob diferentes aspectos sensoriais

prejudica não só o aluno com DV, que não enxerga, como pode prejudicar o vidente presente na sala de aula, ao entrar em contato com uma atividade de ensino que exclui o sentido da visão do planejamento da proposta.

Temos como exemplo o artigo S13-8, que, ao propor atividades relacionadas a terminologia, estipula “No experimento o aluno deve utilizar apenas as mãos para interagir com os objetos, sem poder visualizá-los” (Oliveira, Dias & Libardi, 2013, p. 6). Considerando esse trecho que caracteriza muito bem a proposta, é possível perceber que não houve preocupação em aproveitar estímulos visuais na configuração da atividade. Isso pode ser prejudicial para alunos videntes e também para alunos com baixa visão. E, mesmo que o aluno vidente não seja prejudicado, já que poderá usar outros sentidos para vir a aprender, a ausência de estímulos visuais não é desejável em uma atividade que preza pela inclusão, buscando opções multissensoriais para os diferentes processos de ensino e aprendizagem.

De forma contrária, temos o artigo E17-3, que propôs de modo inteligente e engenhoso uma correlação entre cores e sons, por meio das vibrações e espessuras das cordas de guitarra, fixadas em uma maquete, que simulam a refração de um raio de luz em um prisma, trabalhando assim as propriedades das ondas por meio da audição (cordas de guitarra) e do tato. É fato que, caso algum cego participe do processo, a percepção visual da cor não será possível de detectar. Todavia, a noção de cor, enquanto onda, poderá ser trabalhada de forma equivalente à que se trabalha com qualquer aluno.

Também identificamos que metade dos trabalhos que desenvolveram recursos multissensoriais, utilizaram o sentido da visão (S13-1, S13-4, S15-2 e E17-2), mas foram aplicados somente com alunos com DV, desperdiçando a oportunidade de agregarem alunos videntes em uma proposta realmente inclusiva.

De toda forma, entendemos que todos esses trabalhos tiveram como propósito prático e teórico uma busca por respostas diante do desafio de ensinar conceitos físicos para alunos com DV. São propostas originais, que buscaram contribuir para o processo de ensino de física para alunos com DV, sem deixar de mencionar aspirações futuras de que uma educação realmente inclusiva venha de fato a acontecer.

4.2 Participação efetiva

Essa categoria expressa a concepção de que o educando com DV, independente do grupo em que esteja inserido, tenha envolvimento na atividade educacional proposta, ou desenvolvida, de forma atuante, explorando com objetividade e protagonismo os conceitos físicos que estão sendo ensinados ou sugeridos. O conceito chave dessa categoria aponta para a ideia de que os alunos devem ser considerados (entre suas especificidades) de forma equânime: a participação concreta em uma atividade educacional é desejável em qualquer contexto didático, independentemente se ocorre com alunos com ou sem DV (Camargo, 2012). Essa categoria, em função das características dos trabalhos investigados, também foi dividida em 2 subcategorias: **Autonomia** e **Comunicação Interpessoal** (ou Interação Social).

Autonomia

Essa subcategoria expressa a concepção de que o educando com DV tenha envolvimento na atividade educacional proposta ou desenvolvida nos artigos científicos de forma atuante, podendo explorar com objetividade e protagonismo os conceitos físicos que estão sendo ensinados ou sugeridos. Assim, considerando essa perspectiva, diante dos trabalhos investigados, essa subcategoria verificou se a atividade educacional (proposta ou aplicada) buscou estimular no estudante com DV o pensamento, a ação individual e o senso crítico, lidando com a informação transmitida de forma independente para desenvolvimento e compreensão dos conteúdos da disciplina. Nesse sentido, conforme aponta os dados organizados na tabela 5, apenas 4 artigos científicos do *corpus* da pesquisa não foram qualificados nesta subcategoria (S13-5, E13-1, E15-4 e E17-1), oferecendo, assim, a informação de uma preocupação constante desses trabalhos em relação à questão da autonomia.

Comunicação Interpessoal (ou Interação Social)

Essa subcategoria fundamenta-se no padrão discursivo interativo/dialógico de Camargo (2012) e expressa a ideia de que a atividade educacional deve possibilitar ao estudante com DV a troca de informações (ideias, dúvidas, questões, posicionamentos etc.) sobre os temas abordados entre seus colegas e/ou professor. Comparada com a subcategoria *Autonomia* (34 trabalhos classificados), conforme evidencia a tabela 5, o número de

trabalhos nesta subcategoria é menor (22 trabalhos classificados). Não obstante, pode ter ocorrido nos trabalhos analisados uma falta de preocupação dos autores em evidenciar situações de *comunicação interpessoal* (ou *interação social*). Mas essa colocação é apenas uma hipótese, já que não é possível concluir, de acordo como as metodologias apresentadas nos trabalhos, que essa possibilidade poderia vir ser (ou não) considerada. Os quatro trabalhos anteriormente mencionados (S13-5, E13-1, E15-4 e E17-1), que não obtiveram classificação na subcategoria *Autonomia*, também não foram classificados nesta subcategoria. Isso implica uma dependência da presença da *Comunicação Interpessoal* (ou *Interação Social*) entre os participantes das propostas didáticas para que os trabalhos fossem classificados com uma *participação efetiva*, uma vez que a categoria é definida na coexistência das duas subcategorias.

4.3 Recursos de acesso

Dando continuidade ao raciocínio apresentado na categoria anterior, salientamos que a veiculação da informação não ocorre somente por meio da interação social. A acessibilidade, principalmente por parte de alunos com DV, também depende de outras formas de percepção, que podem ocorrer pela utilização de materiais específicos que permitam o processamento de informações relevantes, o que é fundamental para a efetivação do processo comunicacional. Assim, essa categoria foi configurada considerando todos os meios e recursos materiais utilizados pelo professor e pelos alunos para a organização e condução metódica do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, esta categoria agrega trabalhos que se preocuparam em promover procedimentos relacionados às outras vias sensoriais (tato, audição e olfato) para que as informações possam vir a ser acessíveis aos discentes com DV.

Para a classificação das propostas, foram considerados os sentidos perceptivos presentes na elaboração da atividade. Assim, a tabela 6 classifica os trabalhos em relação à utilização de percepção sensorial, configurando-se como *recursos de acesso* nos trabalhos investigados.

Tabela 6. Sentidos utilizados por meio dos recursos.

Artigos científicos	Sentidos	Artigos científicos	Sentidos
EP14-1	audição; tato	S17-4	tato; visão
EP14-2	tato	S17-5	tato
S13-1	audição; tato; visão	S17-6	tato
S13-2	tato	S17-7	audição; tato; visão
S13-3	tato; visão	S17-8	tato; visão
S13-4	tato; visão	S17-9	audição; tato; visão
S13-5	tato	S17-10	tato
S13-6	audição; tato	S17-11	tato
S13-7	tato	E13-1	audição; tato; visão
S13-8	tato	E13-2	tato
S13-9	audição; tato	E13-3	audição
S15-1	audição; tato; visão	E15-1	audição; tato; visão
S15-2	tato; visão	E15-2	audição; tato; visão
S15-3	tato	E15-3	olfato; tato; visão
S15-4	audição; tato; visão	E15-4	tato; visão
S15-5	tato	E17-1	audição; visão
S17-1	tato; visão	E17-2	tato; visão
S17-2	tato; visão	E17-3	audição; tato
S17-3	tato; visão	E17-4	tato

Fonte: elaborado pelos autores.

O sentido do tato, conforme tabela 8, foi o mais utilizado entre os artigos científicos, exceção feita apenas para E13-3 (audição) e E17-1 (audição e visão). Diversas maneiras foram utilizadas para explorar esse sentido, entre os mais utilizados, destacam-se alguns exemplos:

- a) **Material em relevo:** S13-5 desenvolveu representações da reflexão, difração e interferência das ondas, assim como a experiência de Young; E13-2 elaborou um glossário de símbolos representando objetos comumente utilizados nos exercícios de Mecânica: roldanas, cordas, blocos, vetores, etc.
- b) **Material ampliado e miniaturizado:** S13-4 desenvolveu modelos tridimensionais das cargas positivas e negativas com suas linhas de campo.
- c) **Texturas diferenciadas para ressaltar partes de um todo:** S15-2 desenvolveu uma representação do espectro de emissão do Hidrogênio para explicar o efeito Doppler.
- d) **Sensações térmicas:** S15-3 desenvolveu a experiência dos três baldes de Locke para discussão de conceitos relacionados a temperatura e calor;
- e) **Sistema braile:** E15-2 desenvolveu um jogo chamado “Jogo das Usinas”, que consiste em um conjunto de 12 cartões escritos em tinta e em braile (e dois dados com os números em relevo) com questões relacionadas às usinas termelétricas e hidrelétricas.

Na tabela 6 verificamos que o sentido da visão (segundo lugar na classificação) esteve presente em 20 trabalhos, sendo mais utilizada com o tato (recurso tátil-visual) do que com a audição (recurso audiovisual). A audição, em terceiro lugar, esteve presente em 13 trabalhos, sendo utilizada unicamente com o tato nos artigos EP14-1, S13-6, S13-9 e E17-3, e de forma isolada no artigo E13-3. Por último, tivemos o olfato, utilizado, em conjunto com os demais sentidos (trabalho E15-3). O sentido do paladar não foi verificado em nenhum dos trabalhos. A exemplo das duas outras categorias, a categoria *Recursos de Acesso* foi dividida também em 2 subcategorias (**Multissensoriais** e **Recursos Não Visuais**) que serão apresentadas a seguir.

Multissensoriais

Essa subcategoria faz referência aos trabalhos que utilizaram recursos de acesso considerando a veiculação da informação por meio de diferentes sentidos. Ao nos atentarmos à tabela 6, verificamos que alguns trabalhos analisados utilizam mais de 2 sentidos na elaboração da proposta. Nesse caso, esses trabalhos são considerados com sendo multissensoriais (estamos considerando, no mínimo, 2 sentidos sensoriais que não sejam a visão). No total, 24 artigos científicos buscaram desenvolver diferentes formas de transmissão da informação, considerando aspectos multissensoriais. Recursos multissensoriais são capazes de unificar experiências, abrindo canais de comunicação entre alunos com e sem DV, e contribuindo para que discussões acerca do fenômeno estudado se tornem mais proveitosas, aumentando a possibilidade de *Comunicação Interpessoal* (Anjos, 2011; Camargo, 2008, 2011).

Não visuais

Essa subcategoria faz referência aos trabalhos que utilizaram recursos de acesso considerando a veiculação da informação apenas por um estímulo não visual. Dos 14 trabalhos classificados nesta subcategoria, 13 utilizaram o sentido do tato e somente 1 o sentido da audição (E13-3) como forma de transmissão da informação (tabela 6).

Algo que sempre é importante lembrar consiste no fato de que o discente com DV possui, geralmente, os outros sentidos inalterados como qualquer pessoa. Apesar da capacidade de obtenção e processamento da informação pelo tato, essa não é a única maneira de construção do conhecimento (diversos fenômenos estudados na física corroboram essa afirmação). Dessa

forma, propostas de atividades educacionais que utilizam apenas o tato (ou apenas um sentido) poderiam ser mais bem aproveitadas se planejadas com a utilização, em conjunto, de outros canais sensoriais.

5. Discussão dos resultados: a busca por trabalhos inclusivos

Diante os argumentos expostos nas análises e discussões das categorias/subcategorias, considera-se, portanto, verdadeiramente inclusivo, o artigo científico classificado simultaneamente nas subcategorias: *Alunos são apenas alunos (C1.1)*, *Autonomia (C2.1)*, *Interação social/Comunicação interpessoal (C2.2)* e *Multissensoriais (C3.1)*. Cada uma dessas subcategorias atua como uma diretriz da educação inclusiva. A presença de forma concomitante de todas essas características em um mesmo projeto ou atividade proporciona, de fato, uma educação inclusiva legítima. Nesse sentido, a tabela 7 apresenta a classificação das atividades como inclusivas, ou não.

Tabela 7. Análise de conteúdo: buscando trabalhos inclusivos

Evento	N	C1		C2		C3		Resultado
		C1.1	C1.2	C2.1	C2.2	C3.1	C3.2	
EPEF 2014	EP14-1		X	X	X	X		Não inclusivo
	EP14-2	X		X	X		X	Não inclusivo
SNEF 2013	S13-1		X	X		X		Não inclusivo
	S13-2		X	X			X	Não inclusivo
	S13-3	X		X		X		Não inclusivo
	S13-4		X	X	X	X		Não inclusivo
	S13-5		X				X	Não inclusivo
	S13-6		X	X	X	X		Não inclusivo
	S13-7		X	X	X		X	Não inclusivo
	S13-8		X	X	X		X	Não inclusivo
	S13-9		X	X		X		Não inclusivo
SNEF 2015	S15-1	X		X	X	X		Inclusivo
	S15-2		X	X		X		Não inclusivo
	S15-3	X		X	X		X	Não inclusivo
	S15-4	X		X	X	X		Inclusivo
	S15-5		X	X	X		X	Não inclusivo

Evento	N	C1		C2		C3		Resultado
		C1.1	C1.2	C2.1	C2.2	C3.1	C3.2	
SNEF 2017	S17-1	X		X	X	X		Inclusivo
	S17-2	X		X		X		Não inclusivo
	S17-3	X		X		X		Não inclusivo
	S17-4	X		X		X		Não inclusivo
	S17-5		X	X	X		X	Não inclusivo
	S17-6		X	X	X		X	Não inclusivo
	S17-7	X		X	X	X		Inclusivo
	S17-8	X		X	X	X		Inclusivo
	S17-9	X		X	X	X		Inclusivo
	S17-10		X	X			X	Não inclusivo
	S17-11		X	X			X	Não inclusivo
ENPEC 2013	E13-1	X				X		Não inclusivo
	E13-2		X	X	X		X	Não inclusivo
	E13-3		X	X			X	Não inclusivo
ENPEC 2015	E15-1	X		X	X	X		Inclusivo
	E15-2	X		X	X	X		Inclusivo
	E15-3	X		X	X	X		Inclusivo
	E15-4	X				X		Não inclusivo
ENPEC 2017	E17-1	X				X		Não inclusivo
	E17-2		X	X	X	X		Não inclusivo
	E17-3		X	X	X	X		Não inclusivo
	E17-4		X	X			X	Não inclusivo

Fonte: elaborado pelos autores.

Com essa análise, apenas 9 artigos científicos apresentados entre os anos 2013-2017, em eventos científicos nacionais de Ensino de Física e de Ensino de Ciências, estão de acordo com uma proposta verdadeiramente inclusiva. Contudo, cabe apontar que, associar trabalhos a uma educação efetivamente inclusiva somente porque de alguma forma se posicionam favoráveis à mesma, é incorreto. Antes é preciso averiguar adequadamente a proposta apresentada (ou desenvolvida). Por fim, a tabela 8 sintetiza os resultados por evento para o período considerado para a pesquisa (2013-2017).

Tabela 8. Número de trabalhos analisados e inclusivos.

Evento	EPEF		SNEF			ENPEC		
	2014	2016	2013	2015	2017	2013	2015	2017
Ano								
Nº de trabalhos analisados	2	0	9	5	11	3	4	4
Nº de trabalhos inclusivos	0	0	0	2	4	0	3	0

Fonte: elaborado pelos autores.

Com essas colocações, é possível apontar que o estudo forneceu um ponto de partida para averiguar, a partir de uma perspectiva inclusiva, como propostas de ensino de física têm sido desenvolvidas (e/ou aplicadas) para pessoas com DV. Considerando a amplitude e a riqueza dos aspectos envolvidos, nota-se que os textos dos artigos científicos analisados disponibilizaram dados suficientes para revelar a conjuntura da inclusão, à medida em que as categorias/subcategorias elaboradas forneceram diretrizes pertinentes para essa apreciação.

6. Considerações finais

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise dos artigos científicos, apresentados nos últimos cinco anos (2013-2017) nos eventos científicos nacionais de Ensino de Física (EPEF e SNEF) e de Ensino de Ciências (ENPEC), que tratam sobre o ensino de Física para pessoas com deficiência visual, pautados, do ponto de vista didático, no ensino e aprendizagem, em perspectiva da educação inclusiva. Os resultados indicaram um valor muito abaixo do esperado, em comparação à quantidade de trabalhos analisados: dos 38 artigos científicos, apenas 9 apresentaram-se condizentes com uma educação verdadeiramente inclusiva.

É importante esclarecer que esta pesquisa não buscou desqualificar nenhum dos artigos científicos apresentados nos eventos, pois o comprometimento dos autores perante um assunto tão relevante e incipiente já mostra intrinsecamente o seu notável valor, sendo justamente a divulgação desses trabalhos uma forma gradativa de alcançar a educação inclusiva. Contudo, procurou-se revelar o que pode ser aperfeiçoado, revitalizado, ajustado e corrigido para fortalecer a escolarização de todos os alunos, sejam eles com ou sem deficiência visual.

Nesse sentido, o tratamento dos dados realizado por meio da Análise de Conteúdo propiciou a reunião de elementos significativos com as mesmas características, que, sob um título conceitual, forneceram distintas categorizações, as quais se consolidam, neste estudo, como diretrizes para uma educação inclusiva, tomadas a partir do referencial teórico desenvolvido. Essa análise, mediada de forma conjunta pelos objetivos específicos, não apenas possibilitou ampliar a compreensão do tema abordado, como também responder ao problema inicialmente proposto, mediante a identificação dos trabalhos que estão de acordo com uma educação verdadeiramente inclusiva, objetivo geral do estudo.

Tendo em vista que a presente investigação se baseou em uma forma particular de interpretar os dados, é importante elucidar que o assunto não se esgotou. O que aqui foi apontado não é um estudo que fecha em si mesmo. Outras observações e hipóteses podem ser levantadas e utilizadas para trazer novas informações e gerar distintas perspectivas.

Por fim, com este trabalho espera-se que estudantes de licenciatura, professores da educação básica e pesquisadores da área de Ensino de Física despertem para a necessidade de mudanças em suas práticas de ensino de modo a desenvolverem uma aula legitimamente inclusiva. Espera-se contribuir para a reflexão e a realização de práticas que contem com a participação de alunos com e sem DV, planejadas e conduzidas de forma participativa e adequada às múltiplas formas de percepção sensorial dos alunos e dos fenômenos físicos.

7. Referências

- Amaral, L.A. (2002). Diferenças, estigma e preconceito: o desafio da inclusão. In: M. K. de Oliveira, T. C. Rego, D. Tr. R. Souza (orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 233-248.
- Andrés, A. (2014). *Pessoas com deficiência nos censos populacionais e educação inclusiva*. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em <https://bit.ly/3l0c83k>.
- Anjos, P. T. A.; Camargo, E. P. (2011). Didática multissensorial e o ensino inclusivo de ciências. *Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología*, 17(especial), 192-196.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70.
- Brasil (1988). Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado.

- Brasil (1996). *Lei 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília.
- Brasil (2002). Ministério da Educação. *Portaria nº 2.678 de 24 de Setembro de 2002*. Disponível em <https://bit.ly/3ehQ8iY>.
- Brasil (2004). Casa Civil. *Decreto nº 5.296 de 2 de Dezembro de 2004*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em <https://bit.ly/38lXWfA>.
- Brasil (2018). Ministério da Educação (MEC). *Censo Escolar 2017: Notas Estatísticas*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em <https://bit.ly/3bsFcgt>.
- Camargo, E.P. (2008). *Ensino de Física e deficiência visual: dez anos de investigações no Brasil*. São Paulo: Plêiade / FAPESP.
- Camargo, E.P. (2012). *Saberes docentes para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de Física*. São Paulo: Editora Unesp.
- Camargo, E.P. (2016a). Inclusão, multissensorialidade, percepção e linguagem. In: CAMARGO, E.P. *Inclusão e necessidade especial: compreendendo identidade e diferença por meio do ensino de física e da deficiência visual*. São Paulo: Editora Livraria da Física.
- Camargo, E.P. (2016b). *Saberes docentes mobilizados nos contextos da formação em licenciatura em física e dos estudantes com e sem deficiência visual*. Tese (livre-docência) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira. Disponível em <http://bit.ly/30qZzUZ>
- Camargo, E.P., Nardi, R. & Correia, J.N. (2010). A comunicação como barreira à inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de Física Moderna. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 10(2), 1-18.
- Carvalho, A.M.P. & GIL-Pérez, D. (2011). *Formação de professores de Ciências: tendências e inovações*. São Paulo: Cortez.
- Carvalho, A.M.P. & Sasseron, L.H. (2018). Ensino e aprendizagem de Física no Ensino Médio e a formação de professores. *Estudos Avançados*, 32(94), 43-55.
- Gil, A. C. (2017). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas.
- Gil-Pérez, D. & Vilches, A. (2005). Importância da Educação Científica na Sociedade Actual. In: A. Cachapuz, D. Gil-Perez, A.M.P. Carvalho, J. Praia & A. Vilches (2005). *A Necessária renovação do ensino das ciências*, pp. 19-34 São Paulo: Cortezm.
- Marconi, M.A & Lakatos, E.M. (2017). *Fundamentos de Metodologia Científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas.
- Mendes, E.G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 387-405.
- Nuernberg, A.H. (2008). Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. *Psicologia em estudo*, 13(2), 307-316.
- Oliveira, L. M. B. (2012). *Cartilha do Censo 2010: Pessoas com Deficiência*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral

do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. Disponível em <https://bit.ly/3sYMTky>.

- Oliveira, G.A., Dias, E.M.C. & Libardi, H. (2013). O ensino da física para a educação inclusiva: relato de um experimento com deficiente visual. In: *Atas do Simpósio Nacional de Ensino de Física 2013*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Física. Disponível em <https://bit.ly/2OAINBx>.
- Omote, S. (1986). *A deficiência como fenômeno socialmente construído*. UNESP. Marília.
- Richardson, R.J., Peres, J.A.S., Wanderley, J.C.V., Correia, L.M., Peres, M.H.M. (2012). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas
- Torres, E. F.; Mazzoni, A. A.; Mello, A. G. (2007). Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. *Educação e Pesquisa*, 33(2), 369-385.
- Veraszto, E.V., Camargo, E.P, Camargo, J.T.F., Simon, F.O. & Miranda, N.A. (2018a). Evaluation of concepts regarding the construction of scientific knowledge by the congenitally blind: an approach using the Correspondence Analysis method. *Ciência & Educação*, 24, 837-857.
- Veraszto, E. V., Camargo, E. P., Camargo, J. T. F., Simon, F. O., Yamaguti, M. X. & Souza, A. M.M. (2018b). Conceitualização em ciências por cegos congênitos: um estudo com professores e alunos do ensino médio regular. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 17, 540-563.
- Vigotski, L.S. (1997). *Obras Escogidas: V Fundamentos de Defectología*. Editora Aprendizaje Visor: Madrid.
- Yamazaki, S.C., Angotti, J.A.P. & Delizoicov, D. (2017). Aprender como Ensinar Física através do Livro Texto de Ciclo Básico Universitário: um Fenômeno Didático em questão. *Amazônia - Revista de Educação em Ciências e Matemática*, 13(28), 5-22.
- Zatti, V. (2007). *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS. Disponível em <https://bit.ly/30vbelD>.

A cidadania na formação de jovens do ensino médio na dimensão do cotidiano escolar de escolas de Novo Hamburgo/Brasil¹

The citizenship in the formation of high school students in the school routine dimension at schools in Novo Hamburgo/Brazil

Janaina Andretta Dieder ¹ ; Dinora Tereza Zucchetti ¹ ; Elisandro Schultz Wittizorecki ² ; Gustavo Roese Sanfelice ¹ 

¹Universidade Feevale, Brasil; ²Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil

Resumo

O estudo tem como objetivo analisar os desdobramentos da cidadania no cotidiano escolar, entendendo a cidadania como prática cotidiana. Caracteriza-se como qualitativo descritivo e interpretativo. Foram selecionadas duas escolas de ensino médio, uma da rede de ensino pública e uma da rede privada de uma cidade do Vale do Sinos/RS. A imersão no campo empírico se constituiu através de análise de documento (PPP), observações registradas em diários de campo e entrevistas com um membro da equipe diretiva e dois docentes de cada escola. Quanto às características das escolas, pode-se afirmar que a escola pública possui uma cultura escolar já instituída na sociedade/comunidade local, que implica em regras de convívio social bem definidas e rígidas, necessárias - em sua perspectiva - para o que se espera quanto à inserção no mundo do trabalho. Já na escola privada, a reorganização do seu espaço e funcionamento ao flexibilizar regras busca tornar o aluno mais autônomo. Na escola pública, a existência das regras é muito mais no sentido de dever do que de convívio, o que acaba limitando a cidadania plena. Na privada, há diálogo, construção, questionamentos e autonomia dos alunos para se expressarem dentro da escola numa nítida busca pelo protagonismo do aluno.

Palavras-chave: cidadão; escola; educação; ensino médio.

Abstract

This study aimed at analyzing the unfolding of citizenship in the school routine, understanding the citizenship as a daily practice. It is characterized as qualitative descriptive and interpretative. Two high schools were selected: a public school and a private school in a city located in Vale do Sinos/RS. The immersion in the empirical field is performed through the document analysis (PPP), observations registered in field journals and interviews conducted with a member of the management team and two teachers from each school. Concerning the characteristics of the schools, it can be affirmed that the public school has a school culture already instituted in the society/local community, that implies well-defined and strict social interaction rules, necessary – in its perspective – to what is expected regarding the insertion in the job market. While in the private school, the reorganization of its space and functioning when softening the rules seek to make the students more autonomous and responsible for their acts. It results from the investigation that, in the public school, the existence of rules is much more in the sense of duty than of social interaction, which limits the full citizenship. In the private school, there is dialogue, construction, questioning and autonomy of students to express themselves inside the school in a clear pursuit for their protagonism.

Keywords: citizen; school; education; high school.

Como citar (APA):

Dieder, J.A., Zucchetti, D.T., Wittizorecki, E.S. & Sanfelice, G.R. (2021). *A cidadania na formação de jovens do ensino médio na dimensão do cotidiano escolar de escolas de Novo Hamburgo/Brasil*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(2),119-139. <https://doi.org/10.35362/rie8523686>

¹ O presente trabalho contou com apoio financeiro da CAPES - Código de financiamento 001 para sua realização.

1. Introdução

O processo de consolidação do capitalismo reivindicou a “escola pública, gratuita, leiga, universal e obrigatória da época moderna”, situando as relações entre educação e a formação do cidadão às lógicas do mercado e do trabalho, “ainda que nem sempre isto tenha significado preparar tecnicamente para o trabalho, mas disciplinar, tornar obediente a normas e hierarquias, adquirir hábitos e condutas próprias do mundo produtivo” (Silva, 1995, p. 132). Esses processos podem ser percebidos na escola ainda hoje, já que “no interior da escola são conscientemente mobilizados preceitos e roteiros de comportamento que terão como propósito o desenvolvimento de um *ethos* civilizatório que é exterior ao próprio lugar público ocupado pela escola” (Boto, 2018, p. 158).

Em vista disso, torna-se importante a discussão acerca dos entrelaçamentos da cidadania e do cotidiano escolar, que é composto por relações, regras, normas, tensões, saberes tácitos e outros explícitos. A cidadania como prática cotidiana, isto é, uma “cidadania em construção” sugere a “valorização da dimensão processual na qual o resultado final não se reporta já a uma noção fixa de cidadania, ou a um modo preestabelecido de agir como ou ser cidadão/cidadã”, mas sim uma problematização e construção da sua própria cidadania (Menezes & Ferreira, 2014, p. 135). Portanto, a cidadania pode e merece ser trabalhada na escola para além do espaço da sala de aula, das disciplinas e conteúdos didáticos, abrangendo todo o cotidiano escolar, ou seja, desde o momento em que o aluno entra nesse ambiente e seu convívio, o recreio, os corredores, as relações sociais e afetivas, a organização do lugar com suas regras e normas, e tudo que fizer parte desse contexto. Valorizando, assim, as formas pelas quais a “cidadania é construída na prática pelos jovens em seus mais variados aspectos do dia a dia e pensar como otimizar as condições de exercício dessa cidadania para se ter uma sociedade cada vez mais democrática” (Maia & Pereira, 2014, p. 629).

Em vista disso, este estudo buscou analisar os desdobramentos da cidadania no cotidiano escolar em uma escola pública e em uma escola privada de uma cidade do Vale do Sinos/RS². Dentre os aspectos que compõem o cotidiano escolar observado, foi utilizada a observação etnográfica sugerida por Mattos (2016), registrando: o espaço físico utilizado; relação das pessoas

² Cujos critérios de seleção estão explícitos na metodologia.

com o espaço e entre si; toques dos sujeitos uns nos outros; linguagem corporal e linguagem verbal; relacionamento dos sujeitos entre si; tom de voz; vocabulário.

Os contextos estudados possuem características diferentes, implicando diretamente no cotidiano escolar e nos desdobramentos da cidadania. A escola pública utiliza a abordagem tradicional de ensino, no qual o método se baseia “na exposição verbal da matéria e/ou demonstração”, dando “ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas e na memorização” que “visa disciplinar a mente e formar hábitos”, sendo que “predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos” (Leão, 1999, p. 192). Portanto, a escola segue um modelo conhecido e ainda predominante nas escolas, organizado em forma de classes, onde os alunos sentam enfileirados, os horários são pré-estabelecidos e rígidos, tanto para entrada, saída, recreio e troca de períodos, as disciplinas são separadas, existem regras para diferentes circunstâncias e movimentos do cotidiano escolar, as quais devem ser seguidas à risca. Já a escola privada inseriu no ano de 2018 uma experiência centrada em metodologias ativas e colaborativas em seu processo de ensino, sendo assim, não existem mais turmas, os horários são flexíveis (não há mais sinal escolar), a interdisciplinaridade é trabalhada em determinados momentos, e as regras são flexíveis buscando o diálogo para a resolução dos conflitos.

2. Metodologia

Este estudo caracteriza-se como qualitativo descritivo e interpretativo. Silverman (2009) sinaliza que a pesquisa qualitativa tem recursos para descrever como o fenômeno é localmente constituído. No caso deste estudo, como se constituem os desdobramentos da cidadania na dimensão do cotidiano escolar, tendo como contexto uma escola da rede de ensino pública e uma de rede privada em uma cidade do Vale do Sinos.

Para tanto, foram selecionadas duas escolas de ensino médio, uma da rede de ensino pública e uma da rede privada da cidade, tendo como critério de escolha as escolas com maior número de alunos matriculados no Ensino Médio no ano de 2018, presumindo-se, assim, que essas são as escolas mais procuradas e com maior alcance quantitativo na formação dos alunos da respectiva cidade, atuais/futuros cidadãos.

Para a coleta de dados foram utilizados documentos, feitas observações descritas em diários de campo e realizadas entrevistas. Os documentos analisados foram os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas participantes do estudo.

As observações nas escolas ocorreram duas vezes por semana em cada escola, compreendendo os seguintes períodos em 2018: 13/03 à 13/06 na escola pública e 21/03 à 14/06 na escola privada. As entrevistas foram realizadas com um membro da equipe diretiva e dois docentes de cada escola, indicados por meio da ferramenta bola de neve que “utiliza cadeias de referência” para que os “novos contatos” tenham “as características desejadas” (Vinuto, 2014, p. 203), conforme tabelas abaixo:

Tabela 1. Codificação das entrevistas

Função	Pseudônimo	Escola	Data	Tempo de entrevista
Supervisora	Julia	Pública	12/07/2018	*
Professora	Eliza	Pública	10/07/2018	55min28seg
Professora	Celia	Pública	12/07/2018	42min09seg
Diretora	Lorena	Privada	9/07/2018	55min28seg
Professor	Leonel	Privada	9/07/2018	1hora03min59seg
Professor	Edvaldo	Privada	9/08/2018	37min08seg

* Supervisora não quis que a entrevista fosse gravada, portanto as respostas foram somente anotadas.

Fonte: elaborada pelos autores.

A presente pesquisa segue os parâmetros éticos conforme Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, ciente sobre as obrigações éticas, preservando o respeito às pessoas. Foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Feevale, sob o número 81015617.1.0000.5348. Para a análise e interpretação dos dados, utilizou-se a triangulação que, neste estudo, ocorreu através da triangulação por fontes, teórica e reflexiva (Cauduro, 2004).

3. Resultados e discussão

A partir das observações realizadas nas duas escolas, analisamos e interpretamos que os desdobramentos da cidadania (Menezes & Ferreira, 2014; Maia & Pereira, 2014) na dimensão do cotidiano escolar constituem-se de maneiras diferentes, apresentadas primeiramente no quadro 1.

Quadro 1. Síntese dos elementos de análise

Elementos de observação do cotidiano escolar	Escola pública	Escola Privada
Metodologia de ensino	Tradicional	Ativa e colaborativa
Recreio	Horários rígidos	Horários flexíveis
Entrega de trabalhos	Entregues na folha padrão da escola, somente para o professor no horário de sua disciplina.	Entregues em folhas de caderno para o professor ou secretário da escola em qualquer horário (conforme combinações).
Ar condicionado	Ligado somente pelo monitor após o início da aula.	Alunos e professores podem ligar e controlar temperatura.
Sair da sala com mochila	Proibido	Permitido
Limpeza da sala	Obrigatório	Não é cobrado
Uso do celular	Proibido (somente uso pedagógico permitido pelo docente).	Guia do aluno: vedado o uso indevido; mas na prática os professores dizem que é permitido e os alunos usam.
Uso de equipamentos da escola	Alunos só podem utilizar acompanhados pelo professor.	Alunos podem utilizar e ficam à disposição.
Idas aos banheiros e tomar água	Alunos só podem sair com carteirinha do professor, um aluno por vez.	Alunos podem sair a qualquer momento sem permissão.
Atrasos na chegada	Aluno só pode entrar com a presença dos pais.	Entrada permitida com aluno sozinho.
Consumo de bebidas e comidas em sala	Proibido	Permitido
Uniforme	Uso obrigatório	Facultativo

Fonte: elaborado pelos autores.

A partir do quadro de síntese dos elementos que compõem o cotidiano escolar, foram escolhidos alguns itens mais relevantes e contraditórios que influenciam na cidadania para serem analisados descritivamente e discutidos, sendo eles: uso do celular, consumo de bebidas e comidas em sala de aula e presença do uniforme.

A partir da caracterização das escolas realizadas anteriormente, compreendemos que as metodologias de ensino implicam em diferenças nos desdobramentos da cidadania no cotidiano escolar dos contextos pesquisados, já que a escola pública apresenta maior rigidez, enquanto que a privada tem mais flexibilidade nos procedimentos. Sendo assim, constata-se na escola pública uma cultura escolar já incorporada pelo coletivo. Seja pelo fato de a escola seguir o padrão tradicional de ensino, já conhecido por todos (professores, alunos, pais e comunidade escolar), que se constitui em um “conjunto de dizeres e fazeres [...] pelas ações dos principais protagonistas das disciplinas escolares, professores e alunos” (Pinto, 2014, p. 140); seja pelo próprio funcionamento e organização da escola, que também segue esse modelo, sendo “capaz de reunir processos idênticos que produzem consensos envolvendo o sistema de significação do mundo e da realidade, regulando condutas e organizando a vida social” (Malikoski & Kreutz, 2014, p. 248).

Malikoski e Kreutz (2014) contribuem com a ideia de que a cultura escolar promove a organização do espaço escolar através de determinadas regras e seus efeitos, percebida nas observações da escola pública durante o cotidiano escolar, já que, de uma forma geral, os alunos já sabiam das regras, das restrições, do funcionamento e da organização do contexto, sem questionar muito sobre. Essa cultura escolar parte de um dado consenso sobre as funções da instituição escola. A escola pública investigada partilhava dessa cultura já arraigada na sociedade, constituindo uma cultura escolar particular na cidade, onde pudemos acompanhar que todos se inculturavam ao ingressar nela, uma vez que alguns alunos já eram conhecidos de outra escola e suas posturas na outra instituição que estudavam, o caracterizavam como “bagunceiros”. Na escola em que a pesquisa era realizada, os mesmos partilhavam dessa cultura já instituída. Em contrapartida, observamos na escola privada certa dificuldade no andamento das atividades e compreensão da proposta por parte dos alunos, principalmente no começo, já que uma dada cultura escolar foi rompida com a mudança das metodologias e

da organização escolar, portanto, levará um tempo até essa nova cultura escolar, embasada na autonomia do aluno através das metodologias ativas e colaborativas, ser consolidada.

Dando sequência aos achados do estudo, passamos a olhar para o cotidiano escolar na dimensão das regras de convívio social demarcadas pelas instituições e sua relação com a cidadania, já que a partir da cultura escolar e dessa imagem socialmente construída “a escola tende a abordar a cidadania, quando muito, como mais um tema a ser ensinado, e não como o exercício de atores concretos face às suas demandas no espaço público” (Leão & Santos, 2018, p. 793). Ou seja, através dessa cultura arraigada no chão da escola, a cidadania não é vista como uma construção cotidiana que pode e deve ser trabalhada também na perspectiva dessas normas – ou melhor, da construção coletiva delas. Vale lembrar que a escola é um local que traz uma segunda socialização para os alunos, preparando-os para a vida social. Deste modo, dentro do âmbito escolar “há o aprendizado dos preceitos que deverão regular a sociabilidade”, já que a “vida dos adultos se dispõe a partir de certos códigos; e esses códigos precisarão ser aprendidos”; sendo fundamental a atenção também para os “possíveis fatores de resistência, de recusa, de transgressão” (Boto, 2018, p. 157).

Ambas as escolas apresentam algumas diretrizes para o convívio no âmbito escolar apresentado no PPP da escola pública (2017) e no guia do aluno (2018) na privada³, apontando para uma distância entre os dois ambientes. A escola pública tem como característica marcante as regras, cobranças e rigidez das mesmas, sem muitos questionamentos, bem como constatou Candau (2002, p. 140) em seu estudo, no qual a escola “manifestava com força uma dinâmica de normatização e rotinização que lhe dava uma acentuada rigidez e pouca permeabilidade a aspectos relacionados à cultura social de referência, assim como a interesses mais conjunturais e contextualizados que emergiam no seu dia-a-dia”.

³ Importante ressaltar que a escola privada tem uma versão do PPP datada de 2007 em seu site. Considerando que a escola modificou toda sua metodologia e, por orientação da direção, esse PPP deveria ser desconsiderado, já que o novo estava em construção e não pôde ser fornecido, pois não é de domínio público. Dessa forma, fomos orientados a utilizar o que consta no guia do aluno e também no site.

Em relação ao uso do celular, na escola pública “não é permitida a utilização do celular e tão pouco recargar a bateria do telefone” (PPP escola pública, 2017). A escola segue a Lei estadual 12.884, de janeiro de 2008: “caso utilizem o celular na sala de aula, sem fins pedagógicos, este será recolhido pelo professor e só poderá ser entregue ao responsável legal pelo aluno, no turno do mesmo, 24 horas após o seu recolhimento” (PPP escola pública, 2017, p. 26). Durante as observações identificamos que, de forma geral, os alunos não utilizavam o celular. Em determinados momentos usavam escondido ou com permissão do docente para uso pedagógico. Por vezes, mesmo com a regra, os professores tinham que pedir ou ordenar que guardassem o telefone. Nesse sentido, vale ressaltar que a cultura escolar estabelecida nessa instituição é “marcada pela lógica da transmissão de informações” e “do controle sobre o fluxo comunicacional”, ou seja, o ensino tradicional, “não dialoga bem com essa nova cultura, marcada pela horizontalidade, [...] que vem se instituindo em torno das tecnologias digitais, a chamada cultura digital” (Bonilla & Pretto, 2015, p. 501). Nesse sentido, destacamos que a “escola já não tem a hegemonia na transmissão do conhecimento construído pela humanidade, pois novos agentes concorrem na socialização das novas gerações”, tais como os aparatos tecnológicos (Stecanela, 2016, p. 353). Essas “práticas em rede podem tirar os professores da “zona de conforto”, pois exigem romper com algumas hierarquias, tornando professores e alunos, colaborativamente, produtores de informações, conhecimentos e culturas” (Bonilla & Pretto, 2015, p. 513).

Parece que na escola em questão existe esse receio, já que segue o modelo tradicional, no qual o professor é a autoridade e “transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida” (Leão, 1999, p. 192), portanto, veem na proibição a solução. Em contrapartida, observamos que alguns – poucos – professores utilizam essa ferramenta como aliada no processo educativo, buscando romper essa concepção e se aproximar da realidade dos alunos, já que o acesso e o uso desse instrumento de forma adequada também é uma forma de exercer a cidadania.

No guia do aluno da escola privada está escrito que é vedado o uso indevido de aparelhos eletrônicos em sala de aula. Quando questionados, os docentes disseram que o uso era permitido. O guia não proíbe, apenas restringe ao uso impróprio, mas não explicita qual seria esse uso. Nas observações a utilização do celular ficou perceptível. Alguns professores não se incomodavam com isso, outros pediam para guardar ou diziam que iriam recolher e

outros procuravam conscientizar os alunos sobre o uso, por meio do diálogo, conversa e demonstrações de como isso poderia atrair a atenção deles (através de vídeos e textos). Nas entrevistas com os docentes, eles relataram que a briga com o celular era uma das maiores questões e desafios para se trabalhar, buscando um aluno que valorizasse a vida real e não a virtual, para se tornar um cidadão com mais empatia, mais sensível, mais humano. Conforme comenta o professor de biologia Edvaldo (9/08/2018):

Eles têm um desafio que nunca antes houve na história da vida do planeta, que é aprender a interagir com o mundo onde a conectividade virtual, o celular, a internet é uma realidade, desde o ano zero deles. Eles não conheceram o mundo *off-line*, por exemplo, eu acho isso absurdamente transformador na construção da visão de mundo desse sujeito. Eles não conheceram, eles não tiveram determinadas sensações e experiências que o mundo *off-line* produz. E eu acho que isso resultou numa geração de pessoas ansiosas, que têm dificuldade de pensar no depois, que querem as coisas para imediatamente, se tem que pensar muito tempo sobre uma coisa eu já me desvio atenção, porque o cérebro deles se acostumou a enxergar o mundo dessa forma, o *Youtube*, a rede social, o *Instagram*, o *feed* que não termina, o troço é todo feito pra pegar o jovem, pra pegar o sujeito. E aí eles se acostumam com aquele comportamento. O cérebro deles constrói aquelas sinapses ali, eles entendem que é assim que as pessoas interagem, o mundo é isso aí mesmo, dia após dia reforça, ano após ano reforça. E aí eu caio de paraquedas aqui e espero sensibilizá-los com questões ambientais e aí não funciona bem assim, eu acho que esse lado que dificulta. Mas eu acho que o saldo no fim das contas é positivo, assim, eu vejo que para a grande maioria deles aquilo que eu coloco como uma informação às vezes chocante, essa informação ressoa neles, como a que vai ter mais plástico que peixes no oceano.

O professor retrata a dificuldade de lecionar para essa geração que nasceu inscrita e partilhando na/da cultura digital, mas também reconhece que isso pertence ao cotidiano de seus alunos e que compreender e aliar isso ao processo de ensino é trabalhoso e lento. Já que as “mudanças de posturas e de concepções não são processos simples, nem tampouco podem acontecer em um curto espaço de tempo”, onde a marca das redes é a velocidade, em que os jovens acompanham e requerem essa velocidade, portanto, os alunos “querem e pedem para a escola estar em rede, sejam elas as redes físicas ou as redes sociais” (Bonilla & Pretto, 2015, p. 513) e, durante as observações, percebeu-se o esforço por parte dos professores para que isso ocorresse. Além disso, observou-se um empenho de grande parte dos docentes para conscientizar os alunos no sentido de não negligenciar suas atividades cotidianas e o “convívio social para estar permanentemente on-line” (Martins & Mogarro, 2010, p. 196). Bem como a busca pela sensibilização

dos alunos em todos os aspectos da vida, nesse caso relatado pelo professor Edvaldo, pelas questões ambientais, uma vez que estar consciente e comprometido com esse tema também é uma forma de desenvolver a cidadania (Giassi, Dajori, Machado, & Martins, 2016).

Em relação ao consumo de bebidas e comidas em sala, na escola pública não é permitido em sala de aula que os alunos “masquem chicletes, comam balas e afins ou lanche durante as aulas e nem chimarrão. É permitido apenas o consumo de água”, como também é proibido “fazer festas ou confraternizações com bebidas e comidas, ressalva quando combinado com a direção” (PPP escola pública, 2017, p. 26). Presenciei momentos em que isso era permitido somente na aula de sociologia de uma professora (a entrevistada Eliza), a qual realizava debates e discussões com lanches fora da sala de aula.

No final do mês de março foi instalada uma máquina de café (paga) na escola, que gerou algumas discussões, já que os alunos não podiam consumir o café em sala. Em observação numa turma de terceiro ano, algumas alunas contestaram que não tinha nada demais tomar café em sala, que era como tomar água, uma necessidade básica, que não iria incomodar ninguém. A docente Eliza (de sociologia, mencionada acima) argumentou que essas decisões vinham da direção e os professores somente as seguiam. Ela teve que chamar a atenção das alunas, para que elas não saíssem no intervalo entre as aulas para comprar café. Houve um diálogo aberto entre alunos e docente sobre a questão e a professora reafirmou que essa era uma decisão do coletivo e disse “sou amplamente democrática, mas como não dá certo com alguns, que ficam ali matando aula, não dá pra liberar. Em menos de três dias estragaram a máquina, alunos chegaram atrasados na aula por causa disso também” (Diário de campo, 28/03/2018). Percebe-se essa postura da docente condizente com o que se propõe para trabalhar a cidadania na escola, ou seja, por meio da discussão de algo que aconteceu no cotidiano educacional (Maia & Pereira, 2014), pois ela abriu mão de certa forma de “seus conteúdos” e debateu com os alunos sobre a questão que estava gerando polêmica e divergência entre os discentes.

Em contrapartida, na escola privada, essas regras não se encontram estabelecidas no guia do aluno e são flexibilizadas na convivência, gerando maior proximidade entre alunos e professores. Pois além de haver momentos de confraternização planejados (como na pública), tanto os alunos como os

professores trazem chimarrão para a sala e compartilham. Além disso, há café disponível para ambos, que podem sair da sala para buscar e tomar. É importante ressaltar que alunos e professores trazem suas xícaras, pois como foi relatado pela diretora da escola privada na entrevista:

Estamos na campanha do copo zero, copo plástico, porque a gente faz todo um trabalho em sala de aula, sobre resíduos, conscientização nesse sentido, que é uma questão de cidadania porque é o futuro das novas gerações e o nosso consequentemente também. Então é incoerente nós termos copos plásticos disponíveis, por exemplo, hoje quem quer tomar café tem que trazer sua caneca, trazer seu copo e a gente vai trabalhando com os alunos, se ele não traz ele não toma café, por exemplo. E isso de uma forma muito tranquila, não é que não vai ganhar, só que tem que trazer, se não trouxer... Então dessa coerência entre o discurso e a prática, o que se diz e o que se faz em todos os espaços. (Lorena, 9/07/2018).

A questão trazida pela diretora da escola, que abarca a educação ambiental promovida, nesse caso, através da substituição de copos plásticos pelas canecas reutilizáveis de cada aluno/professor, é uma temática que deve ser considerada atualmente e no futuro na educação para a cidadania, como propõe Martins e Mogarro (2010). Assim, trabalhar a educação ambiental na escola para além do conteúdo teórico de uma disciplina específica, de forma prática, consciente e coerente por todos que compõem esse cenário, contribui na formação de cidadãos mais instruídos para encarar os desafios da sociedade atual “cujo maior dilema gira na solução dos problemas ambientais, pois envolvem aspectos econômicos, sociais, recursos naturais, éticos entre outros” (Giassi *et al.*, 2016, p. 31).

Pensando na constituição desse sujeito e sua formação para a cidadania, outra questão que chama atenção pela diferença nas duas escolas diz respeito ao uniforme. Na escola pública:

O uniforme completo é obrigatório desde o início das aulas e também nas atividades no turno oposto. Caso o aluno não compareça uniformizado e se recuse a fazer uso de um emprestado pela escola, o mesmo será advertido e os responsáveis serão convocados a comparecer na escola para conversar com o vice-diretor, pois no ato da matrícula, os responsáveis ficam cientes quanto à obrigatoriedade do uniforme. (PPP escola pública, 2017, p. 23).

De acordo com o que foi observado, os alunos seguem essa norma. Percebemos algumas resistências durante o inverno⁴, pois eles podem usar outros casacos por cima, mas é exigida a camiseta da escola por baixo. Importante destacar aqui que o uso do uniforme escolar, historicamente, tem papel regulador, já que é por meio dessa vestimenta que os alunos absorvem “noções e normatizações sobre o poder, os limites do dissenso, o permitido e o proibido, o pudor e a transgressão” (Beck, 2014, p. 142). Essas noções são cobradas e visíveis no cotidiano escolar através das regras e normas que constituem o contexto. Dessa forma, o uniforme se caracteriza como um dispositivo de controle, pelo qual “padronizam-se, identificam-se e diferenciam-se os/as estudantes” (Beck, 2014, p. 137).

Além dessa obrigatoriedade, há controle e rigidez no comprimento dos shorts das meninas. No dia 25 de abril, durante as observações no turno da tarde, em uma turma do 1º ano, um aluno perguntou se estava permitido as meninas virem de short de novo. Pelo que compreendemos, havia sido proibido, pois o clima estava mais frio e, como nos últimos dias o calor tinha voltado, as meninas disseram que o uso tinha sido liberado no dia anterior. A professora que estava em sala naquele momento disse que “nunca pôde short”, que era bermuda o permitido, que a vice-diretora (que segundo uma aluna age como diretora porque manda em tudo) iria passar e medir, pois o short deveria estar, no máximo, 4 dedos acima do joelho (Diário de campo, 25/04/2018). Nesse momento, a professora diz “somos todos adultos, quero mais é que ela passe e tire tudo da sala pra aprender” (Diário de campo, 25/04/2018). Ao final da aula, a vice-diretora passou na sala mesmo. Disse que as alunas não poderiam dobrar o short, senão iria cancelar a permissão do uso. Além disso, falou para uma aluna ir à costureira e pedir para colocar mais um pedaço de tecido em seu short. Entretanto, pelo que sabemos da comunidade escolar, os uniformes da escola são todos produzidos em um mesmo local.

Diante disso, cabe ressaltar duas questões. A primeira diz respeito à padronização dos alunos, pois com o uso do uniforme todos seguem um mesmo padrão, uma uniformidade, como aborda Beck (2014), não podendo destacar-se as identidades e alteridade desses jovens. O que poderia ser interessante, por um lado, pois não há uma “concorrência” entre as indumentárias, assim, preservando e garantindo a igualdade entre os alunos e

⁴ No inverno, o Vale do Sinos/RS registra temperaturas próximas de zero grau.

também criando uma identidade coletiva dos estudantes com sua instituição de ensino (Beck, 2014); mas, por outro lado, torna-se complicado, pois a padronização leva ao apagamento dessas identidades e diversidades, ou seja, “a liberdade de expressão de tais sujeitos pelas suas vestimentas não compunham os propósitos de tal ideário” - de igualdade (Beck, 2014, p. 143). Dessa forma, percebemos aqui a cidadania construída através de “um conjunto de comportamentos” que caracterizam o cidadão, isto é, aquele que segue tais premissas – no caso o uso do uniforme – é considerado cidadão e aqueles que não apresentam tal conduta são marginalizados “seja por falta de interesse, seja por falta de possibilidade” (Ferreira & Castellani Filho, 2012, p. 138).

Além disso, pudemos acompanhar nessa escola que os alunos possuem muito mais deveres, no sentido da normatização do comportamento/enquadramento social, limitando a construção de cidadania, que prevê também direitos a esses alunos e, principalmente, espaços de discussões para esses discentes questionarem, terem autonomia e liberdade de se expressar dentro da escola, tendo voz e vez nos processos decisórios, recuperando o protagonismo desses sujeitos (Rifiotis, 2007). Conforme apontam Maia e Pereira (2014, p. 619), a cidadania “não é um *status* a ser conquistado por quem assimila e incorpora em sua prática certos padrões de comportamento, mas sim uma forma de ser e estar no mundo que desde sempre transparece na existência dos indivíduos”.

A segunda questão se refere ao controle do tamanho do *short* utilizado pelas alunas. É certo que temos regras e é importante sabermos como é indicado nos vestir em determinados lugares e/ou situações, entretanto, esse controle excessivo evidencia o machismo ainda presente nessa instituição escolar. Relembramos aqui um caso ocorrido no ano de 2016, numa escola privada de Porto Alegre/RS, no qual alunas realizaram uma mobilização pelo uso de shorts, criando uma petição online “Vai ter shortinho, sim”⁵. As alunas relataram situações de constrangimento: “tem vários casos de meninas que já foram retiradas da sala de aula, e pediram que elas vestissem uma calça de moletom ou que fossem para casa, porque com aquela roupa não

⁵ Notícia: Alunas fazem mobilização pelo uso de shorts em escola de Porto Alegre (25/02/2016). Disponível em: <<http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2016/02/alunas-fazem-mobilizacao-pelo-uso-do-shorts-em-escola-de-porto-alegre.html>>. Acesso em: 1 out. 2018.

dava para ficar”⁶, situações semelhantes às presenciadas na escola pública pesquisada. Nesse sentido, compartilhamos com o que elas pleiteiam na petição: “que a instituição deixe no passado o machismo, a objetificação e sexualização dos corpos das alunas e a mentalidade de que cabe às mulheres a prevenção de assédios, abusos e estupro”⁷.

Em contrapartida, na escola privada, o uso do uniforme no ensino médio é facultativo. Portanto, os alunos vestiam o que desejavam, alguns usavam o uniforme, outros não, sem julgamentos entre eles e sempre com muito respeito (independentemente, por exemplo, de as alunas virem ou não com shorts curto – o que era proibido na escola pública). Pudemos observar que o uso facultativo do uniforme permitia uma valorização das identidades e diversidades, proporcionando sentimento de pertencimento por parte dos alunos. A indumentária é um símbolo de comunicação que facilita na constituição dos grupos no estabelecimento de relações sociais e na busca do pertencimento (Costa & Pires, 2007).

Sem o uso obrigatório do uniforme, os estudantes podem se vestir da maneira que querem e têm a oportunidade de mostrar suas identidades, com mais liberdade de expressão (Costa & Pires, 2007). Nesse sentido, ao longo do trabalho de campo observamos nas salas e nos corredores uma grande diversidade de alunos, com perfis diferentes, que se vestiam e se expressavam de formas diferentes. Nesse universo, fica muito claro que todos buscam se respeitar e coexistem com as diferenças; e isso é a diversidade, como observa Sodré (2006). Não ficou claro em nenhum momento discriminação ou exclusão de forma evidente. Os estudantes se agrupam de acordo com suas afinidades, mas mesmo nos grupos, os alunos são heterogêneos, não se percebe uma constante no perfil e, quando necessário, interagem com os demais sem problemas e com respeito. O professor de sociologia Leonel (9/07/2018) comenta:

Eu acho muito legal essa abertura que a escola dá para a pluralidade assim. Eu já ouvi de muitos alunos que se sentem mais à vontade aqui do que em outras escolas. [...] Sobre a sexualidade eu acho muito legal o jeito que a [escola] aborda, principalmente o jeito que os colegas lidam entre si assim. Claro que rolam coisas tristes, tipo comentários que rolam em qualquer lugar, mas ao mesmo tempo eu vejo que eles têm liberdade. Eu vejo os alunos muito à vontade e a gente têm alunos trans, alunos

⁶ Fala de Marina Stein, estudante entrevistada pela reportagem.

⁷ Texto elaborado pelas meninas na petição online “Vai ter shortinho, sim”.

gays e tudo mais, eu vejo na [escola] isso um ponto muito alto. Parece que aqui se concentra essa galera que não se adaptou nessas escolas e eu acho isso fantástico.

Essa fala do professor diz respeito a uma realidade muito interessante que acontece nessa escola: o entendimento do cotidiano dos jovens como forma de desenvolver a cidadania, que auxilia na intervenção, atuação e interação com os alunos, “a partir de suas realidades, de seus momentos de convívio no ambiente escolar, de suas falas, de seus grupos e de suas diferentes formas de interação”, compreendendo um pouco mais sobre a vida destes alunos, para além da sala de aula (Costa & Pires, 2007, p. 52). Uma vez que os alunos “convertem o espaço escolar em um lugar para encontrar os amigos, sair de casa, construir suas identidades” (Stecanela, 2016, p. 354), sendo um momento de constituição “das relações sociais com múltiplas mediações e interesses, voltados para as necessidades pessoais e os vínculos sociais e afetivos” (Costa & Pires, 2007, p. 63). Nesse sentido, interpretamos que na escola privada

[...] a intervenção educativa que tenha a aprendizagem da cidadania como objetivo é, ela própria, um projeto politicamente comprometido: porque cria condições para a expressão e escuta da voz dos participantes, capacitando-os enquanto atores ativos e valorizando a diversidade de formas em que essa voz se pode expressar, porque encoraja a expressão de dissensões e pluralismo, e porque afirma o direito dos alunos e dos professores a tomarem decisões e exercerem poder sobre a suas próprias vidas na escola, reconhecendo que, para além das oscilações das políticas educativas, a vivência e o aprofundamento da democracia são tarefas inevitáveis no cotidiano escolar. (Menezes & Ferreira, 2014, p. 144).

Portanto, o cotidiano do aluno, seu convívio no espaço escolar e suas construções de vínculos sociais e afetivos também são elementos que devem ser levados em conta na construção da cidadania, e não ignorados como foram historicamente.

Através do que acompanhamos ao longo do trabalho de campo, fica evidente a forte presença de regras e normas da escola pública. A supervisora comentou que a implementação de regras por vezes ainda é difícil, que hoje elas são aceitas, mas se demorou uns três anos para firmá-las (Julia, 12/07/2018). Nesse sentido, Boto (2018, p. 157-158) contribui que a escola “cumpra missão civilizadora”, por isso tem a necessidade de “formar hábitos que tornem bem comportada a meninice”, ensinando “padrões de pudor, de vergonha e de autocontrole; os quais, por suposto, deveriam regular

o comportamento adulto”. A supervisora afirma que isso também é uma questão de cidadania, bem como a professora de sociologia entrevistada, que acrescenta:

É uma instituição e vai ter regras e eles têm que trabalhar com isso, com essas questões também porque na sociedade em que a gente vive tem regras, tem leis a serem cumpridas, podem ser questionadas, mas tem que ser cumpridas, podem ser mudadas. (Eliza, 10/07/2018).

A professora diz na entrevista o que até então não havia sido dito: que as regras na escola “são colocadas em reunião com os pais, com a comunidade escolar e alunos todo início de ano; então é de conhecimento, é de participação, a comunidade escolar participa, concorda ou não concorda e é de conhecimento de todos” (Eliza, 10/07/2018). Entretanto, nas observações isso não foi constatado, visto que não estivemos na escola em período integral e a inserção nela ocorreu após o início do ano letivo. Apesar disso, pensamos que o diálogo, a problematização e o questionamento sobre as regras são importantes para que os alunos compreendam, se conscientizem e tenham a liberdade de se expressar e ter voz dentro da escola, para além de uma reunião, construindo, assim, sua cidadania. Corroborando com isso, Leão e Santos (2018, p. 792) apontam que, para os alunos, os espaços de participação representativa em órgãos colegiados “assumiam um papel meramente formal para referendar decisões já encaminhadas”, sendo que os estudantes “chamavam atenção para o fato de que a participação e tudo que a envolvia (interação, negociação, respeito às regras) deveriam ser vistos como um aspecto central do processo educativo escolar”, ou seja, de formação e desenvolvimento da cidadania.

A docente contribui dizendo que a escola apresenta “uma certa rigidez, uma certa disciplina, no entanto é uma escola que é bastante elogiada na sua forma organizada, a impressão que dá é que ela traz uma organização maior” (Eliza, 10/07/2018), e isso, de fato, pode ser facilmente observado ao entrar e frequentar a escola. A professora acrescenta que “por incrível que pareça, os nossos adolescentes eles querem alguns limites [...] é necessário que haja esse direcionador” (Eliza, 10/07/2018). Aponta que é importante até mesmo quando uma regra é questionada, pois

[...] isso é cidadania também, é tu saber que grande parte da maioria da comunidade escolar optou pelo uniforme, por exemplo, pelo rigor do horário, por sentido de segurança, é mais seguro para o aluno estar de

uniforme na rua hoje, é mais seguro para o aluno esta questão da rigidez de horário, é mais produtivo para as aulas, os alunos entram naquele horário e não tem interrupção nem nada. (Eliza, 10/07/2018).

De acordo com Boto (2018, p. 157), a escola tem um rito, a partir de sua cultura escolar, e tem também sua transgressão, pois “onde há norma, há resistência. Há conflito. Há sempre os que buscarão burlar a regra. E há, ainda, os que desconhecem a regra”, devendo a escola como rito “ensinar e recordar as normas e as regras de vida coletiva, até para ensaiar com as gerações novas o rito da vida em coletividades”. Para além disso, debater, discutir e construir cotidianamente e coletivamente essas normas e regras. Conforme a fala da professora Eliza, a rigidez com o uso do uniforme e horário de entrada e saída foi votada e escolhida por todos (direção, professores, pais e alunos – de acordo com o papel formal), por questões que extrapolam o estar na escola, mas também pela segurança. Ponderando sobre a questão do uniforme, Beck (2014, p. 143) afirma que ao longo da história o fator segurança retomava a obrigatoriedade do uso do mesmo, pois, assim, “logo se promoveria a identificação dentro e fora das escolas com os/as estudantes devidamente uniformizados”.

A docente afirma: “Então é uma instituição com suas regras, bem como todas as instituições que têm, bem como a nossa própria sociedade que tem leis [...] tanto no sistema privado, como público, [...] isso também faz parte da construção da cidadania” (Eliza, 10/07/2018). Além disso, a professora reitera que quando o aluno é confrontado com a regra, com o limite, percebe “que na verdade é um ensaio também dentro da construção desse cidadão, que vai ter que seguir regras nessa sociedade e ao mesmo tempo é um espaço democrático, ele pode questionar e ele pode entender ou não entender” (Eliza, 10/07/2018). Durante as observações interpretamos que essa docente era uma das poucas que abria espaços de discussões e questionamentos, o que nos leva a pensar que essa deveria ser uma atitude adotada por todos os docentes.

A construção de “normas de disciplinas e de organização da escola, com a participação direta dos/as estudantes” é defendida pelas diretrizes nacionais para educação em Direitos Humanos (Brasil, 2013, p. 48). Portanto, por um lado, temos uma escola pública que tem como característica marcante as regras, assim como propõe essas diretrizes, com a participação dos alunos e comunidade escolar (pelo relatado nas entrevistas e encontrado no PPP). Por outro, temos uma escola privada com maior flexibilização quanto às

normas, diálogo e construção diária das mesmas. Ambas funcionam dentro de suas organizações escolares e, pelo que parece, suprem as necessidades de seus alunos e da comunidade escolar que integram. Acreditamos que os extremismos não são saudáveis para a construção da cidadania, por isso defendemos que na escola pública merecia haver um diálogo mais aberto, provocando questionamento nos alunos, até mesmo na instituição das regras, uma vez que é:

Preciso acreditar que cada sujeito pode contribuir para construção das regras de convívio coletivo e não simplesmente cumpri-las. [...] Deve ser um espaço de encontro, de estímulo à sociabilidade, que permita vivenciar a construção coletiva das normas, criando estratégias de acesso, pertencimento, permanência e qualidade, pautadas no respeito ao outro e na inclusão de todos. (Costa & Pires, 2007, p. 64).

Portanto, os alunos também têm a capacidade e a vontade de contribuir nesses processos decisórios, não apenas através da participação – formal – representativa em órgãos colegiados, mas sendo reconhecidos como atores legítimos nas discussões sobre os rumos da escola (Leão & Santos, 2018). Dentre as dificuldades para se desenvolver a cidadania no âmbito escolar, Stecanela (2016, p. 353) aponta para a “força das culturas que adentram a escola e desestabilizam práticas distanciadas de diálogo”, como observado na escola pública. Além disso, os alunos reivindicam que o ambiente escolar seja “um tempo e um espaço de exercício de cidadania, através do qual acreditam ter o que dizer e com o que contribuir para a escola se aproximar de suas expectativas” (Stecanela, 2016, p. 353). Ainda que a formação cidadã e o fomento à autonomia dos alunos estejam presentes nos princípios e nas formulações das propostas pedagógicas, se verifica muitas resistências na efetivação de práticas pedagógicas e organizacionais que os concretizem (Leão & Santos, 2018). Nesse sentido, vale lembrar que educar para cidadania compreende o “cultivo de valores socialmente acordados, não numa tentativa de homogeneizar os sujeitos aprendentes, mas de resgatar características que são genuinamente humanas” (Trevisan, 2009, p. 107).

4. Conclusão

Buscando analisar os desdobramentos da cidadania na dimensão do cotidiano escolar compreendemos a forte influência da cultura escolar, seja no sentido da instituição escola em si, seja nos recintos analisados em específico. Em

vista disso, fica evidente que a escola pública partilha de uma cultura já instituída na sociedade que caracteriza a escola, por meio da sua organização e do método tradicional de ensino, como também possui certa cultura na cidade em que se localiza, por meio de sua história e tradição na região. Em contrapartida, a escola privada com a mudança para as metodologias ativas e colaborativas e reorganização do seu espaço e funcionamento escolar, acabou por reconstruir essa cultura, iniciando a formulação de outros arranjos, combinações e decisões. Dessa forma, alunos, professores e comunidade estão aprendendo nesse processo.

O fator que mais chamou atenção foram as regras de convívio social presentes no cotidiano escolar, que são muito discrepantes entre os contextos estudados, já que na escola pública apresentam-se bem definidas e rígidas e na escola privada apresentam-se flexíveis. Na escola pública, podemos acompanhar que a visão predominante é de que as regras são necessárias porque no trabalho e na sociedade os alunos terão que seguir regras, enquanto que na escola privada a lógica também segue essa perspectiva, mas de uma maneira distinta, já que os alunos deverão ter conhecimento e consciência das normas da sociedade e trabalho, sem ninguém vir cobrá-las, projetando esse aluno mais autônomo e responsável por seus atos.

Na escola pública, a existência dessas regras parece ocorrer muito mais no sentido de dever do que de convívio, de obrigação de determinada conduta de comportamento de acordo com as normativas e de enquadramento do comportamento social nesse modelo estipulado, o que acaba limitando a cidadania plena. Na escola privada há muito diálogo, construção, questionamentos e autonomia dos alunos para se expressarem dentro da instituição, desenvolvendo o protagonismo do aluno, da construção da escola, fomentando a possibilidade de se desenvolver socialmente e de ter voz e vez na construção diária da escola e da sua formação.

Fica evidente que ambas as formas de lidar com o cotidiano escolar, a partir de normas, funcionam nos respectivos lugares, tornando-os organizados dentro de suas estruturas. Entretanto, frisamos que ainda assim o diálogo com o aluno na escola pública poderia ser mais estimulado e aberto para uma construção de cidadania que encare os sujeitos com sua voz, alteridade e identidade. Na escola privada, o novo modelo que flexibiliza normas e

perspectiva o aluno como autônomo, precisa ser melhor delineado para que todos os envolvidos (alunos, professores, equipe diretiva e pais) possam compreender e contribuir, tomando como ponto de partida a elaboração do PPP.

Referências

- Beck, D.Q. (2014). Uniformes escolares: delineando identidades de gênero. *Revista HISTEDBR On-line*, 58, 136-150. Recuperado de <http://bit.ly/3uqeql1v>
- Bonilla, M.H.S. & Pretto, N.L. (2015). Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. *Perspectiva*, 33(2), 499-521. Recuperado de <http://bit.ly/3kfvOuj>
- Boto, C. (2018). A civilização escolar pelos compêndios didáticos de formação de professores. *Educar em Revista*, 34(70), 155-178. Recuperado de <http://bit.ly/2ZGDstr>
- Brasil (2013). Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais*. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos. Recuperado de <https://bit.ly/2NWeTWY>
- Candau, V.M.F. (2002). Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. *Educação & Sociedade*, XXIII(79), 125-161. Recuperado de <https://bit.ly/3soneSb>
- Cauduro, M.T. (Org.). (2004). *Investigação em Educação Física e Esportes: um olhar pela pesquisa qualitativa*. Novo Hamburgo: Feevale.
- Costa, A.G. & Pires, G.L. (2007). Moda/indumentária em culturas juvenis: símbolos de comunicação e formação de identidades corporais provisórias em jovens do ensino médio. *Revista Conexões*, 5(1). Recuperado de <http://bit.ly/3dF4hGr>
- Ferreira, F.C. & Castellani Filho, L. (2012). Escola e Formação para a cidadania: qual o papel da Educação Física? *Movimento*, 18(4), 135-154. Recuperado de <http://bit.ly/2ZNthmJ>
- Giassi, M.G., Dajori, J.F., Machado, A.C., & Martins, M.C. (2016). Ambiente e cidadania: educação ambiental nas escolas. *Revista de Extensão*, 1(1). Recuperado de <http://bit.ly/3uolSsm>
- Leão, D.M.M. (1999). Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, 107, 187-206. Recuperado de <https://bit.ly/3aloWaY>
- Leão, G. & Santos, T.N.A. (2018). A participação juvenil no Ensino Médio brasileiro: um campo de estudos em construção. *Práxis Educativa*, 13(3), 787-804. Recuperado de <https://bit.ly/3uqzqUg>
- Maia, A.A.M. & Pereira, M.Z.C. (2014). Cidadania, Educação e Cotidiano. *Educação & Realidade*, 39(2), 617-631. Recuperado de <http://bit.ly/3qKyRck>
- Malikoski, A. & Kreutz, L. (2014). A Cultura Escolar como categoria de análise na produção de narrativas históricas sobre a Educação. *Textura*, 32, 245-260. Recuperado de <http://bit.ly/3up8Meo>

- Martins, M.J.D. & Mogarro, M.J. (2010). A educação para a cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 185-202. Recuperado de <https://doi.org/10.35362/rie530566>
- Mattos, R.S. (2016). *Pesquisa Qualitativa em educação física: da graduação ao doutorado*. Curitiba: CRV.
- Menezes, I. & Ferreira, P. (2014). Cidadania participatória no cotidiano escolar: a vez e a voz das crianças e dos jovens. *Educar em Revista*, 53, 131-147. Recuperado de <http://bit.ly/3kden2N>
- Pinto, N.B. (2014). História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos de uma prática historiográfica. *Rev. Diálogo Educ.*, 14(41), 125-142. Recuperado de <http://bit.ly/3aPpHzb>
- Projeto Político-Pedagógico (2017). Escola Pública pesquisada.
- Projeto Político-Pedagógico (2007). Escola Privada pesquisada.
- Rifiotis, T. (2007). Sujeito de direitos e direitos do sujeito. In Silveira, R.M.G., Dias, A.A., Ferreira, L.F.G., Feitosa, M.L.P.A.M., & Zenaide, M.N.T. (Orgs). (2007). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos* (231-244). João Pessoa: Editora Universitária. Recuperado de <https://bit.ly/3dDiuDX>
- Silva, M.R. (1995). Educação e a formação do cidadão. *Educar*, 11, 129-134. Recuperado de <http://bit.ly/2OVrppW>
- Silverman, D. (2009). *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. Porto Alegre: Artmed.
- Sodré, M. (2006). Diversidade e diferença. *Revista Científica de Información y Comunicación*, 3. Recuperado de <http://bit.ly/2ZKojak>
- Stecanela, N. (2016). O direito à educação e o cotidiano escolar: dimensões do concebido, do vivido e do percebido. *Educação (Porto Alegre)*, 39(3), 344-356. 2016. Recuperado de <http://bit.ly/3dHhONQ>
- Trevisan, I. (2009). *Práticas de cidadania em narrativas de professores de ciências: trabalho coletivo de ensino e de aprendizagem*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Pará, Belém. Recuperado de <http://bit.ly/2NxM82H>
- Vinuto, J. (2014). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, 22(44), 203-220. Recuperado de <http://bit.ly/2ZInEq0>

Tecnologia assistiva digital com softwares livres e gratuitos: convergências para a educação inclusiva no Brasil

Digital assistive technology with free software: convergences for inclusive education

Crislane dos Santos Soares ¹ 

Karina Moreira Menezes ¹ 

Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz ¹ 

¹ Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil

Resumo

Um dos desafios para a inclusão de pessoas com deficiência é o acesso irrestrito a Tecnologia Assistiva. Este trabalho procurou demonstrar que o uso de Tecnologia Assistiva Digital produzida a partir da filosofia do software livre é uma escolha coerente com os fundamentos da educação inclusiva. Constituiu-se objetivo geral desta pesquisa: Indicar Tecnologias Assistivas Digitais desenvolvidas com softwares livres e gratuitos que contribuam com o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência. Os objetivos específicos foram: Identificar softwares livres e gratuitos que funcionam como Tecnologia Assistiva e Classificar os softwares livres e gratuitos encontrados de acordo com as deficiências atendidas. O desenvolvimento desta pesquisa seguiu duas etapas, a primeira etapa foi de revisão bibliográfica, a fim de fundamentar os conceitos centrais do estudo e em seguida, a segunda etapa da pesquisa apresentou cunho exploratório, onde utilizou-se a rede de internet, para ter acesso a plataformas digitais confiáveis, com o intuito de identificar softwares livres que funcionam como Tecnologia Digital e classificar estes softwares de acordo com as deficiências atendidas. Como resultado desta pesquisa foram encontrados 13 softwares de Tecnologia Assistiva Digital.

Palavras-chave: educação inclusiva; tecnologia assistiva; acessibilidade.

Abstract

The unrestricted access to assistive technologies is an obstacle for the inclusion of people with disabilities. This work tried to demonstrate that the use of Digital Assistive Technology produced from the philosophy of free software is a coherent choice with the fundamentals of inclusive education. The general objective of this research was: Indicate Digital Assistive Technologies developed with free and free software that contribute to the process of school inclusion of students with disabilities. The specific objectives were: Identify free and free software that work as Assistive Technology and Classify the free and free software found according to the deficiencies met. The development of this research followed two stages, the first stage was a literature review, in order to substantiate the central concepts of the study and then the second stage of the research presented an exploratory nature, where the internet network was used to gain access to countable digital platforms, in order to identify free software that works as Digital Technology and classify this software according to the deficiencies met. As a result of this research, 13 Digital Assistive Technology software were found.

Keywords: inclusive education; assistive technology; accessibility.

Como citar em APA:

Soares, C., S. Menezes, K. e De Queiroz (2021). Tecnologia assistiva digital com softwares livres e gratuitos: convergências para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(2), 141-160. <https://doi.org/10.35362/rie8524095>

1. Introdução

A inclusão de pessoas com deficiência é um assunto que se intensificou durante a década de 1990 e ganhou espaço e relevância em grandes eventos mundiais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos [Conferência de Jomtien, (Unesco, 1990)], a Declaração de Salamanca [Organização das Nações Unidas, (ONU, 1994)], das quais o Brasil tornou-se signatário.

No entanto, ainda que a educação da pessoa com deficiência venha sendo discutida há algum tempo, e muitos direitos tenham sido conquistados neste período de lutas por equidade, há ameaças de retrocesso, nem sempre as leis são seguidas pelos sistemas educacionais, ao não oferecerem condições de oportunidade ou até se recusam a matricular crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Ainda, muitas escolas entre as redes pública e privadas, ainda não estão preparadas com salas de recursos multifuncionais para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), entre outras ações, conforme preconiza o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011). que considera Público-alvo da Educação Especial (PAEE) as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira nº 9.394/96 (Brasil, 1996) assegure esse direito.

É necessário pontuar que a oferta do AEE é previsto da legislação brasileira para com a educação na perspectiva inclusiva, portanto, faz parte do aparato de leis que garante a igualdade e equidade no acesso à educação de qualidade para a pessoa com deficiência no Brasil.

Segundo a legislação brasileira, denomina-se AEE o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucionalmente e continuamente prestado de maneira complementar à formação dos estudantes com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento ou suplementar voltado aos estudantes com altas habilidades ou superdotação, de acordo com o Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011).

O desenvolvimento tecnológico acelerado nos colocou na era do informacionismo (Castells, 2001), quando a geração, tratamento e a transmissão de informações se tornaram a principal fonte de poder na sociedade contem-

porânea. É através de redes tecnológicas interconectadas que se estruturam a economia, a produção cultural, disseminam-se ideais e valores, ou seja, as tecnologias informacionais condicionam toda a forma de existência humana atualmente. Diante disso, o acesso às tecnologias digitais tem se tornado condição para alcance de direitos humanos fundamentais, como a comunicação (ONU, 1948).

A democratização da comunicação tem a ver com a possibilidade individual de expressar-se, de fazer-se presente, com o desafio político de democratizar os meios tecnológicos que permitem os indivíduos de comunicar-se e com a responsabilidade social de incluir. Mas, o que observamos é a forte monopolização na produção tecnológica em diferentes níveis, desde a criação de softwares aos hardwares.

O movimento do software livre, ao reconhecer a importância do software como interface comunicativa, defende a liberdade de uso, estudo, modificação e redistribuição do código fonte - a base que mostra como o software funciona. Nesse sentido, propõe a democratização do uso, mas também do conhecimento que existe por trás desses usos desde muito cedo.

Nessa perspectiva, muitos avanços vêm sendo alcançados no âmbito das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), como a criação de softwares livres que podem ser usados como Tecnologia Assistiva (TA) pelas pessoas com deficiência. E diante dessa potencialidade, nos perguntamos sobre as convergências entre essas áreas cujo objetivo é comum: democratizar direitos. De um lado, a luta pela inclusão de pessoas com o uso de TA, de outro lado, a produção dessas tecnologias com software livre.

Essas aproximações precisam acontecer pela necessidade inexorável de proporcionar inclusão de todas as pessoas em todos os espaços, especialmente na escola, utilizando a TA para auxiliar os processos de aprendizagem de pessoas com deficiências, visto que muitas pesquisas já apontam que essas tecnologias viabilizam os processos de aquisição do saber proporcionando também ao estudante uma aprendizagem mais prazerosa. Para, além disso, trazer a pauta das tecnologias para a educação inclusiva é uma forma de torná-la acessível a esse público que por séculos foi excluído de diversos espaços sociais. Nesse sentido, é válido afirmar que a tecnologia é um bem de todos, e por todos deve ser acessada.

Com o intuito de analisar o contexto descrito acima mapeamos Tecnologias Assistiva Digitais (TAD) desenvolvidas com software livre que favorecessem a inclusão de pessoas com deficiência na escola. Portanto, este trabalho tem como objetivo geral, indicar Tecnologias Assistivas Digitais desenvolvidas com software livre que contribuam com o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência e, como objetivos específicos, identificar softwares livres e gratuitos que funcionam como Tecnologia Assistiva e classificá-los de acordo com as deficiências as quais se dedicam.

O percurso metodológico foi desenvolvido no ano de 2020, com foco no contexto brasileiro. Para mapear as TAD desenvolvidas com software livre que favorecessem a inclusão de pessoas com deficiência na escola, a partir do início da década de 1990, sendo o primeiro software encontrado de 1993, devido a expansão da perspectiva educacional inclusiva nessa época. Foi realizada uma pesquisa qualitativa exploratória em plataformas digitais confiáveis, repositórios de softwares e aplicativos digitais para computador e smartphones. Os termos de busca foram: Tecnologia Assistiva, Tecnologia Assistiva Digital, Educação Inclusiva, Tecnologias na Educação, Software Livre, Software Gratuito, Tecnologia da Informação e Comunicação. Esta busca foi precedida de uma pesquisa bibliográfica em livros, artigos de revistas científicas e sites especializados, a fim de aprofundar e problematizar os conceitos e as concepções encontradas em relação ao tema, o que nos forneceu as bases teóricas para a qualificar os softwares encontrados.

Na sequência, os softwares assistivos foram organizados e classificados de acordo com as suas especificidades de uso, de modo que encontramos por vezes mais de um software com a mesma função.

É importante salientar que este texto tem como finalidade, ser consultado por profissionais tanto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como professores do ensino comum, com intuito de viabilizar o acesso à Tecnologia Assistiva Digital para os estudantes com deficiência e desta maneira, possibilitar o acesso ao currículo escolar com equidade.

Para tanto, divide-se este artigo em áreas temáticas, na primeira exploramos acerca do Sistema Educacional e Inclusivo relacionando ao uso das tecnologias, a seguir, o conceito de TA e de Software Livre, problematizando-os,

e depois, qualificamos alguns softwares de acordo com as deficiências que se propõem a atender. Ao final, apontamos desafios e potencialidades do uso desses softwares para a educação escolar.

2. Em busca de um Sistema Educacional Inclusivo com tecnologias igualmente inclusivas

Frente às mudanças sociais, políticas e culturais que vem acontecendo na sociedade contemporânea, o desejo pela construção de uma sociedade igualitária tem sido fonte inspiradora de tratados internacionais, refletindo a importância do convívio com a diferença. Entende-se que o contato com o que é diferente faz com que aprendamos a nos relacionarmos com o outro, diante de suas especificidades e a respeitar sua singularidade enquanto sujeito.

A perspectiva inclusiva na educação envolve mais que mudanças comportamentais, é preciso que o ambiente onde a pessoa com deficiência será recebida esteja devidamente adequado, e isso “[...] envolve mudanças e modificações no conteúdo, abordagens, estrutura e estratégias, [...] com a convicção que é responsabilidade do sistema regular de ensino educar todas as crianças” (Unesco, 2003, p.7)

Dessa forma, cabe ao sistema regular de ensino criar estratégias para garantir o direito à educação para todos, sem exceção. De acordo com a Unesco (2009) há três justificativas para a implementação de uma abordagem inclusiva: a justificativa educacional, social e econômica.

Primeiro há uma justificativa educacional: a exigência de escolas inclusivas para educar todas as crianças juntas significa que elas têm que desenvolver formas de ensino que respondam às diferenças individuais e que, portanto, beneficiem a todas as crianças. Segundo, há uma justificativa social: escolas inclusivas são capazes de modificar as atitudes em relação à diversidade, educando todas as crianças juntas e formando a base para uma sociedade justa e não discriminatória. Em terceiro lugar, há uma justificativa econômica: é menos oneroso estabelecer e manter escolas que educam todas as crianças juntas que criar um complexo sistema de diferentes tipos de escolas especializadas em diferentes grupos de crianças. (Unesco, 2009, p. 10).

O Brasil segue desafiado a encontrar o caminho em que a educação na perspectiva inclusiva possa integrar todo o sistema de ensino, muitos frutos desse processo foram colhidos, com o termo inclusão se fazendo presente na concepção de políticas públicas nacionais, integrando Planos Plurianuais (PPA):

Chama a atenção que um “serviço”, tal como a educação é tratada no documento, foi alçado à posição de estratégia principal para promover a inclusão social relacionada à redução das desigualdades, à distribuição de renda, ao desenvolvimento inclusivo e sustentável, focalizando em especial os jovens e as populações pobres. (Michels e Garcia, 2014, p.160).

Para que todos tenham o direito à educação garantido, está em andamento um processo gradual de adaptação nos sistemas de ensino no Brasil, que precisam assegurar a inclusão de pessoas com deficiência desde a educação infantil ao ensino superior.

Garantir que esse direito básico seja respeitado desde a infância é de suma importância para que o processo de inclusão dessas pessoas ocorra sem causar nenhum tipo de dano em seu desenvolvimento educacional e social. Trabalhar a inclusão desde a creche, com o ambiente preparado para acolher os alunos com deficiência assegura que esses sujeitos desfrutem plenamente a sua infância sem impedimentos externos.

3. A Tecnologia Assistiva e o Software Livre: aproximações necessárias

É fundamental discorrer acerca das abordagens e conceitos presentes nesse estudo, promovendo um detalhamento sobre os seguintes temas: educação inclusiva, tecnologia na educação, software livre e/ou gratuito e TA.

Falar em inclusão é falar em transformação, a escola necessita acompanhar o caminhar da sociedade, se reinventar e se desprender dos velhos moldes que a sustenta se tornou tarefa necessária porque o processo de inclusão social promove transformações não apenas nos ambientes físicos, mas também nos artefatos culturais e no jeito de fazer e de pensar de todos os envolvidos (Sasaki,1999; Mantoan, 2003).

Para Mantoan (2003), incluir é necessário, sobretudo, para que consigamos reinventar a escola, no sentido de se adaptar, frente a emergência da diversidade de sujeitos que chegam a ela. Dessa forma, a educação inclusiva se faz importante, pois, tenciona o estado de comodismo da escola que passa então a se movimentar para a melhora das suas condições, uma vez que essa transformação precisa ocorrer desde a estrutura física à forma em que o professor atua em sala de aula.

A escola comum, como aponta Mantoan (2003), é o ambiente mais adequado para se garantir as relações entre os alunos com as mais diversas individualidades, apontando a importância dessas interações no contexto escolar. Certamente, a inclusão possibilita o contato com outras formas de existir em sociedade, e para crianças e adolescentes, estabelecer relações para além do que lhe é comum pode possibilitar a eles a construção do respeito às diferenças.

A escola comum é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral. (Mantoan, 2003, p. 23).

A inclusão escolar sugere mudanças estruturais e comportamentais, por isso os seus benefícios são compartilhados com todos, a inclusão é uma mudança de paradigma ético e estético ao promover uma mudança de perspectiva educacional que visa apoiar e envolver a todos aqueles que fazem parte do ambiente escolar - pessoal administrativo, docentes, gestores, alunos, famílias e a comunidade - pois da compreensão inclusiva construída no coletivo depende a formação da cultura anti exclusão na escola.

Levando em conta esse recente contexto social interconectado que precisa considerar o acesso de todos à educação, para que esse acesso ocorra com equidade, utilizar de ferramentas tecnológicas, além de favorecer a construção de equidade, contribui para a inclusão sociodigital dos educandos:

Outra realidade recente é o crescimento das iniciativas e programas oficiais que buscam favorecer a inclusão sociodigital da população brasileira, especialmente da parcela econômica e socialmente menos favorecida dessa população, na qual se encontram, em grande número, as pessoas com deficiência. (Galvão e Garcia, 2012, p.9).

A presença de tecnologias digitais nas escolas ainda é um problema no Brasil. Conforme pesquisa TIC Educação 2019, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br)¹, o “total de alunos de escolas urbanas que acessam a internet na escola” é de 21% nas escolas municipais, 51% nas escolas estaduais e 48% na rede particular de ensino, sendo que 98% acessam a internet no telefone celular. Além disso, cerca de 85% dos professores consideram como aspectos de dificuldade o número insuficiente de computadores por alunos, bem como o número de máquinas conectadas à Internet.

Nesse ponto de vista, para contribuir com a acessibilidade no meio escolar, existem algumas ferramentas utilizadas na educação que podem colaborar para a equidade na educação de pessoas com deficiência e, nesse grupo de ferramentas, encontra-se a TA.

Galvão e Garcia (2012) pontuam que além da preocupação com a acessibilidade física de barreiras arquitetônicas, é de suma importância que a escola possibilite o acesso aos recursos da TA para as pessoas com deficiência. Com relação às barreiras que limitam ou impedem a participação social da pessoa com deficiência, a comunicação, o acesso à informação, entre outros, a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão, traz a classificação das barreiras que possam vir a existir e causar qualquer tipo de impedimento ou limitação a esse público. Assim, considera-se Tecnologia Assistiva segundo o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT):

Uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (Brasil, 2007).

Assim, dentre a TA encontram-se todos os recursos, produtos e serviços que são utilizados com o propósito de viabilizar a autonomia de pessoas com deficiência ou dificuldades em processos que estão envolvidos em sua vida diária, quer seja em casa, no trabalho ou na escola. A TA está presente desde a cadeira de rodas até no computador por meio de softwares que são desenvolvidos para melhorar a acessibilidade. Dentro dessa perspectiva, alguns avanços vêm sendo alcançados no âmbito das TDIC, como a criação de softwares livres voltados a colaborar na educação de estudantes PAEE.

¹ Disponível em <https://bit.ly/3CbRpRI>.

A popularização dos smartphones possibilitou a reapropriação de suas funções de acessibilidade possibilitando seu uso como TA. A interação entre pessoas e artefatos digitais se dá através de softwares e aplicativos que são, na verdade, instruções lógicas escritas através de linguagens de programação “daí a importância que esse elemento assume na atualidade, tanto nas dimensões sociais, quanto culturais e econômicas” (Menezes, 2018, p.29).

Essas instruções lógicas, fazem parte do chamado código fonte e quando ele é um código aberto as instruções podem ser lidas e estudadas por programadores que conhecem a linguagem com a qual elas foram escritas.

O movimento do software livre nasceu por volta de 1983 e teve como grande precursor Richard Stallman, fundador da organização Free Software Foundation (FSF). De acordo com a FSF, o software pode ser considerado livre se encaixar-se em quatro liberdades básicas:

- A liberdade de executar o programa como quiser, para qualquer propósito (liberdade nº 0).
- A liberdade de estudar como o programa funciona, e alterá-lo de forma que ele faça sua computação como você deseja (liberdade nº 1). Acesso ao código-fonte é uma pré-condição para isso.
- A liberdade de redistribuir cópias e assim você pode ajudar outros (liberdade nº 2).
- A liberdade de distribuir cópias de suas versões modificadas para outros (liberdade nº 3). Ao fazer isso, você pode dar a toda uma comunidade a chance de se beneficiar de suas alterações. Acesso ao código-fonte é uma pré-condição para isso.

Como explica Menezes (2018):

o acesso ao código-fonte é um pré-requisito para o alcance dessas liberdades em seu conjunto. O movimento do software livre emerge da ação de hackerativistas como Richard Stallman, ao confrontar com a tendência de “fechamento” dos softwares através de licenças proprietárias. Em 1985, Stallman cria o movimento GNU (sigla acrônimo de GNU is not Unix) com a intenção de desenvolver um sistema livre de patentes e licenças copyright. Software livre não é necessariamente software grátis, mesmo que estes possam ser compartilhados de forma gratuita, o essencial são as liberdades que os definem. Contudo, o movimento pelo software livre não é homogêneo, havendo divergências éticas e políticas em torno de suas bandeiras, a exemplo do movimento código aberto. (Menezes, 2018, p. 32)

Portanto, nem todo software livre é gratuito. Nem todo software aberto é livre. E nem todo software gratuito é livre e aberto. O que define essas características é o tipo de licenciamento com o qual o software é liberado para uso.

Por isso, nem todo software gratuito (freeware), tem seu código fonte disponibilizado para o usuário, portanto, não é possível fazer alterações no programa ou estudá-lo. Isso é um importante fator a ser considerado pois a cultura do software livre favorece a criação de um ecossistema econômico que pode ser bastante profícuo para as economias locais, uma vez que permite que vários programadores desenvolvam produtos mais atualizados partindo da versão anterior. Devido a esse movimento de produção aberta e compartilhada, historicamente, a cultura do movimento do software livre tem pautado projetos que definem os rumos e padrões tecnológicos da própria sociedade em rede (Aguiar, 2009).

Infelizmente, inovações com software livre são desenvolvidas e divulgadas de forma dispersa e com pouquíssimo apoio político ou econômico vindo de governos ou do terceiro setor. Conforme Preto:

Necessário se faz, além disso, ampliar essas ações e políticas, incorporando também as discussões sobre o direito autoral, junto com as do software livre e das tecnologias livres, para, de fato, possibilitar a intensificação da capacidade de produção e uso dos produtos científicos e culturais produzidos pela humanidade (e pelas escolas). Esses movimentos, no entanto, sofrem cotidianamente, e no mundo todo, uma grande pressão por parte daqueles que detêm o poder econômico. (Preto, 2011, p. 103).

Existem softwares de tecnologia assistiva produzidos por iniciativas governamentais e de instituições de ensino e pesquisa, e silenciosamente, desenvolvedores amadores e profissionais, interessados em TA se reúnem em grupos virtuais e investem seu tempo para compartilhar ideias e produções no desenvolvimento de projetos abertos voltados para acessibilidade e inclusão. Uma vez que não há apoio sistemático, é comum encontramos projetos individuais, como o trabalho realizado pelo brasileiro Alessandro de Oliveira Faria² (conhecido como Cabelo) que desenvolve sistemas de leitura facial e de dados corporais para facilitar o acesso a internet para a população de baixa renda, analfabetos e pessoas com deficiência física; ou o trabalho de divulgação de informações através de sites como o Bengala Legal (<http://www.bengalalegal.com/linux>), fruto do esforço do Marco Antônio de Quei-

² Disponível em <https://bit.ly/2Vlitlp>.

roz (conhecido como MAQ) junto com amigos e parcerias; as oficinas de produção de materiais acessíveis organizadas pela equipe do eLaborando, coordenado por Daiane Brasil Pontes, e há aquelas pessoas e grupos que tentam recuperar projetos anteriores, abandonados por falta de políticas de fomento a essas ações, como por exemplo, o projeto Sonar GNU/Linux.

Com um ecossistema de produção de softwares mais ativo, aumentar-se-ia a diversidade de recursos e serviços que poderiam fazer parte do material de apoio escolar para uso dos estudantes com deficiência, de forma a tornar os processos de aprendizagens dessas pessoas mais estimulante e menos doloroso, pelo fato de torná-lo realmente acessível. Para muitos desses educandos a permanência com qualidade na escola é algo difícil, pois, se deparam na maioria das vezes com espaços que não os acolhem.

Partindo da concepção de que não existe uma única classificação para a Tecnologia Assistiva (Brasil, 2009, p. 25), há classificações que são amplamente utilizadas mundialmente por pesquisadores, como é o caso da norma ISO 9999:2007, está é a quarta edição dessa Norma Internacional, que é utilizada também, pelo Catálogo Nacional de Tecnologia Assistiva (Oliveira, 2016). A ISO 9999:2007 utiliza a expressão Produtos de Apoio ao Invés de Tecnologia Assistiva, essa conceituação diz que Produtos de Apoio são: "Cualquier producto (incluyendo dispositivos, equipo, instrumentos, tecnología y software) fabricado especialmente o generalmente disponible en el mercado, para prevenir, compensar, controlar, mitigar o neutralizar deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación" (ISO 9999:2007, p. 6).

Dentro dessa classificação podemos encontrar a TAD, que segundo Oliveira (2016, p.69) pode ser definida como "produtos relacionados às mídias digitais ou eletrônica, informática, telecomunicações e multimídia, ou seja, que podem ser considerados TDIC e fazem parte de maneira expressiva da Cultura Digital".

O uso TAD na perspectiva da educação inclusiva possibilita que o aluno com deficiência encontre nesses recursos a capacidade de potencializar suas ações, seja possibilitar a leitura de um livro para um estudante com deficiência visual por meio de softwares leitores de tela, a audiodescrição.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Tecnologia Assistiva é um recurso utilizado para ampliar ou possibilitar a aplicação de uma atividade necessária e pretendida por uma pessoa com deficiência, ou seja, a Tecnologia Assistiva favorece a participação de um aluno com deficiência, por exemplo, nas diversas atividades do cotidiano escolar, como por exemplo, recursos de acessibilidade ao computador, entre outros. Para além do cotidiano escolar, a Tecnologia Assistiva possibilita que essas pessoas tenham qualidade de vida, facilitando suas atividades diárias como trabalho, mobilidade, comunicação, etc. (Medeiros e Queiróz, 2018, p.6).

Pensar em uma educação na perspectiva inclusiva é também pensar em uma escola que busca outras formas de educar, que é flexível, que se adapta, entende e acolhe seus alunos. Essa escola pode ser real, a muitas iniciativas no país que timidamente, vai enraizando os ideais da educação inclusiva e que tem investido em uma educação de qualidade. Para a sustentação de uma educação que inclui a todos é indispensável pensar em “educações” numa perspectiva mais ampla, segundo Pretto:

Não temos mais possibilidade de analisar nenhuma área com abordagens simplificadas, meramente isolando-se variáveis, com o objetivo de se buscar elementos definidores de uma ou outra, separadamente. Mais do que nunca, hoje, pensar sobre a educação é, simultaneamente, pensar na ciência, na tecnologia, na saúde e, principalmente, na cultura e, tudo isso, de maneira articulada. (Pretto, 2011, p. 96).

Por esse ângulo, o acesso à TAD na escola contribui para eliminação de “barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias” (Brasil, 2015), assim como, diminui o número de pessoas que ainda hoje não têm acesso à tecnologia. Portanto, o acesso à tecnologia pelas pessoas com deficiência é também uma questão social que precisa ser reparada, visto que por séculos esses cidadãos eram impedidos de participar integralmente da sociedade, bem como ter o acesso à educação.

De acordo com esta discussão pelo acesso à TAD que se torna necessário aqui falar sobre os softwares livres, que podem ser modificados, redistribuídos e copiados por seus usuários. E considerar também os softwares gratuitos, que, mesmo com limitações às liberdades de uso, permitem a utilização por todos os interessados, independentemente da classe econômica, possibilitando assim, uso democrático das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Embora o uso de softwares livres como Tecnologia Assistiva seja viável e mais econômico, existe o interesse que empresas privadas continuem se limitando a softwares privados.

Além da luta pela democratização do acesso à tecnologia, existe também a busca por políticas de formação continuada integradas a ações de inclusão sociodigital para professores, visto que a existência de computadores e internet na escola não garante que esses recursos sejam utilizados plenamente pelos professores e alunos.

No entanto, muitos professores desconhecem as potencialidades do Linux e de softwares livres existentes e destinados ao público em questão. Em muitos casos as escolas até dispõem de computadores, os quais muitas vezes vem com distribuição Linux voltada para educação que acabam por não serem utilizados ou são instalados softwares piratas, devido à dificuldade dos docentes em utilizar os softwares instalados por padrão nos equipamentos cedidos pelo governo. (Medeiros e Queiróz, 2018, p.7).

Assim, a Tecnologia Assistiva, inclusão escolar, inclusão digital e a luta pela democratização do software livre fazem parte de uma pauta extensa em busca do estabelecimento da tão almejada educação de qualidade em nosso país.

4. Softwares Livres, Softwares Abertos e Softwares de Tecnologia Assistiva Digital Gratuitos

Encontramos o número de 13 softwares desenvolvidos para auxiliar e viabilizar tarefas para pessoas com deficiência, promovendo uma melhor participação escolar, identificou-se dentre eles que oito softwares levantados têm o sistema livre e cinco softwares apresentam licença gratuita, demonstrados a seguir:

- Tecnologias Assistivas Digitais para pessoas com deficiência visual e baixa visão: DOSVOX; LianeTTS; TTS Reader; NVDA; ORCA; Virtual Magnifying Glass.
- Tecnologias Assistivas Digitais para pessoas com limitação motora e comunicacional: Amplisoft; eViaCam; Head Mouse; Plaphoons; TICO (Interactive Communication Boards).
- Tecnologias Assistivas Digitais para pessoas com deficiência auditiva: Hand Talk; VLibras.

Na sequência, listamos os softwares encontrados em ordem alfabética, qualificando-os de acordo com o tipo de licenciamento; tipo de tecnologia e finalidade à qual se destina; como contribui para a autonomia da pessoa com deficiência e onde pode ser localizado:

Amplisoft - <https://amplisoft.azurewebsites.net/>

- Software Livre. Sistema de comunicação alternativa para pessoas com limitação motora e comunicacional. Possibilita melhora na comunicação de pessoas que possuem limitação motora ou apresentam dificuldades para se comunicar ou escrever e que tenham a possibilidade de utilizar um acionador.

DosVox- <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/download.htm>

- Software Gratuito. Software de leitura de tela para pessoas com deficiência visual e baixa visão. Sistema que permite a leitura de tela com voz digital que possibilita à pessoa com deficiência visual utilizar o computador ou outro aparelho eletrônico em que o software possa ser instalado.

eViaCam - <https://eviacam.crea-si.com/>

- Software Livre. Controle de Mouse para pessoas com limitação motora e comunicacional. Proporciona o controle do mouse através de movimentos com a cabeça.

Hand Talk - <https://www.handtalk.me/br/Aplicativo>

- Software Gratuito. Software de comunicação para pessoas com deficiência auditiva. Tecnologias Assistivas Digitais para pessoas com deficiência auditiva. Possibilita a conversão de textos, áudios e imagens para a Língua Brasileira de Sinais.

Head Mouse - <https://www.tecnologiasaccesibles.com/pt-br/content/headmouse>

- Software Livre. Controle de Mouse Tecnologia Assistiva Digital para pessoas com limitação motora e comunicacional. Proporciona o controle do mouse através de movimentos com a cabeça, além disso, esse software possibilita a configuração de diferentes movimentos para a movimentação do mouse.

LianeTTS - <http://intervox.nce.ufrj.br/lianetts/download.htm>

- Software Livre. Software de síntese de voz Tecnologia Assistiva Digital para pessoas com deficiência visual e baixa visão. É um sistema que permite a síntese da voz do usuário, facilitando o uso de computadores por pessoas com deficiência visual.

NVDA - <https://www.nvaccess.org/>

- Software Livre. Software de leitura de tela Tecnologia Assistiva Digital para pessoas com deficiência visual e baixa visão. Leitor de tela para pessoas com deficiência visual.

Orca - https://help.gnome.org/users/orca/stable/introduction.html.pt_BR

- Software Livre. Software de leitura de tela Tecnologia Assistiva Digital para pessoas com deficiência visual e baixa visão. Leitor de tela programável, possibilita muitas combinações de ampliação, fala e braille.

Plaphoons - <http://projectefressa.blogspot.com/2016/01/plaphoons-download.html>

- Software Livre. Sistema de comunicação Aumentativa e alternativa para pessoas com limitação motora e comunicacional. Permite a comunicação do usuário complementando ou substituindo a fala.

TICO (Interactive Communication Boards) - http://arasuite.proyectotico.es/index.php?title=P%C3%A1gina_principal

- Software Livre. Sistema de comunicação alternativa para pessoas com limitação motora e comunicacional. Possibilita uma melhora na comunicação de pessoas que possuem limitação motora ou apresentam dificuldades para se comunicar ou escrever e que tenham a possibilidade de utilizar um acionador.

TTS Reader - <https://tsreader.com/>

- Software Gratuito. Software de leitura de tela Tecnologia Assistiva Digital para pessoas com deficiência visual e baixa visão. Leitor de tela para pessoas com deficiência visual.

Virtual Magnifying Glass - <https://sourceforge.net/projects/magnifier/files/>

- Software Gratuito (com código aberto e multiplataforma). Ampliador de tela para pessoas com deficiência visual e baixa visão. É uma ferramenta que através de uma extensão de tela, amplia o que está sendo visto pelo usuário, acompanhando em tempo real o cursor do mouse. Funciona como uma lupa virtual.

VLibras - <https://www.vlibras.gov.br/#baixar>

- Software Gratuito. Desenvolvido através de parceria entre o Ministério da Economia (ME), por meio da Secretaria de Governo Digital (SGD) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) é um software de comunicação para pessoas com deficiência auditiva que oferece uma gama de ferramentas que são utilizadas na tradução automática da Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais.

Considerando a diversidade e a expressividade de deficiências conhecidas na população brasileira, notamos que esse número de softwares é extremamente baixo. Segundo a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), no ano de 2019 a quantidade de pessoas com deficiência no Brasil era equivalente a 8,4% da população, ou seja, 17,3 milhões de pessoas com dois anos ou mais de idade (IBGE, 2021).

Dentre essa população, os diferentes tipos de deficiência são categorizados em deficiência física, auditiva, visual, intelectual e deficiência múltipla, que é a associação de mais de um tipo de deficiência. Um leque de condições e especificidades relacionadas a alterações físicas, biológicas, emocionais e suas necessidades específicas estão contidas nessa categorização, portanto ela não é estanque e pode ser modificada. Como explica Izabel Maior “A qualquer momento, outros grupos de interesse podem demandar sua inclusão no rol das pessoas com deficiência” (Maior, 2015, p.4).

Os softwares que encontramos estão em uso corrente. Uma vez liberados com licenças livres se tornam abertos para usos e apropriações, contribuindo para o estabelecimento de padrões tecnológicos de qualidade para a área. E, sendo gratuitos, tornam-se ainda mais acessíveis. Mesmo assim, muito ainda precisa ser feito para ampliar sua produção e popularização na sociedade e especialmente na escola, local em que as crianças com deficiência devem ser socialmente incluídas no exercício de seus direitos e no desenvolvimento de sua autonomia.

O uso da TAD na educação escolar contribui para a inclusão dos alunos PAEE na sala de aula, quando ele utiliza dessa tecnologia, esse aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento expandem as possibilidades de construção do saber.

Para que a utilização da TA seja aproveitada pelo aluno que a utiliza, pode ser necessário que haja na escola também, a adaptação do currículo escolar de acordo com as especificidades dos alunos, a adaptação na infraestrutura da escola e a conscientização de toda a comunidade escolar voltada à necessidade de tornar o espaço escolar acessível. Nenhuma tecnologia é capaz de mudar sozinha a sociedade, por isso, tornar a escola inclusiva é um papel de todos, então, poderemos utilizar a tecnologia em favor da inclusão, como algo verdadeiramente possível.

5. Desafios para democratização e popularização da Tecnologia Assistiva Digital

Participar da luta pela inclusão é estar pronto para enfrentar dificuldades em encontrar apoio nas escolas e até mesmo de órgãos públicos, mas, a certeza de estar contribuindo para a construção de uma sociedade iguali-

tária, é que nutre esse caminho árduo e nos enche de esperança. A cultura digital que chega às pessoas com deficiência através, principalmente, dos smartphones e computadores, nos coloca frente ao conceito de TAD e de suas implicações para com a educação.

Os softwares livres e os softwares gratuitos são financeiramente vantajosos para quem precisa usar, isso já os torna acessíveis. Porém, para desenvolvedores e programadores, não são tão atraentes por falta de políticas de fomento. Tornar esse tipo de tecnologia disponível a quem precisa é uma atitude cidadã, por exemplo: os softwares de leitura de tela permitem que pessoas com deficiência visual utilizem o computador ou qualquer outro aparelho eletrônico que suporte o software assistivo, eliminando assim, uma barreira tecnológica. Seguindo essa linha de raciocínio, os softwares de comunicação para pessoas com deficiência auditiva permitem a comunicação de pessoas com surdez com pessoas ouvintes, possibilitando a troca de conhecimento e o próprio ato de conversar com o outro. Dessa forma, a TAD e o uso de softwares na educação viabilizam o processo de tornar a escola um espaço inclusivo. Em um contexto de rápidas atualizações tecnológicas, é também importante incentivar o desenvolvimento e a atualização desses softwares com licenças abertas, trazendo mais pessoas para trabalhar nessa área.

Observamos durante a pesquisa a dificuldade em encontrar softwares livres que funcionam como TAD, ainda há poucos trabalhos que abordam essa temática, isso sustenta a ideia da privatização desses recursos e o pouco acesso a eles. Isso não significa que o país não produz TAD, mas, indica que esses produtos são acessados por uma pequena parcela da população mais favorecida economicamente.

Há de se questionar também se a falta de acesso a esse tipo de tecnologia às pessoas com deficiência não é também uma forma de apagamento dessas pessoas, por que a imagem da pessoa com deficiência é pouco ligada à tecnologia? Existir na sociedade da tecnologia é também, ter acesso de qualidade a ela, é ter escola que estimulem e ensinem seus alunos a produzi-la, para além de incentivar o seu consumo. É tornar a tecnologia acessível a todos com igualdade e equidade.

6. Conclusão

De acordo com os resultados obtidos nessa pesquisa, foi possível concluir que a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade por meio de um sistema educacional inclusivo é algo possível e depende cada vez mais de tecnologias digitais. Compreendemos que através da diminuição e, até mesmo, a eliminação de barreiras que dificultam a acessibilidade e vida plena das pessoas com deficiências, as mesmas poderão viver de maneira mais prazerosa, justa e equitativa em sociedade.

Analisando os marcos históricos que desenharam a formação da sociedade mais inclusiva e igualitária, torna-se necessário destacar que essa sociedade que se pretende alcançar ainda está em construção, para tanto, se faz necessário adotar uma postura de enfrentamento a retirada desses direitos e a continuidade da luta para que mais políticas públicas sejam pensadas para garantir qualidade de vida, de forma ampla, para todas as pessoas com deficiência.

Concluimos que o uso da TAD na perspectiva da educação inclusiva possibilita que o aluno com deficiência encontre nesses recursos a capacidade de potencializar suas ações no contexto escolar e para além dele, como por exemplo, com o uso dos softwares de leitura de tela, que podem tanto ser utilizados na escola quanto em casa pelo aluno. A partir da análise e reflexão dos dados obtidos com a pesquisa percebemos que o acesso à TAD contribui para a eliminação de barreiras tecnológicas e contribui para que diminua o número de pessoas com deficiência que não têm acesso à tecnologia por fatores diversos, inclusive econômicos e sociais. Contudo, muito ainda precisa ser feito para que essas tecnologias sejam abertas e livres desde sua origem, e a filosofia e funcionamento do movimento de software livre pode contribuir para que isso aconteça.

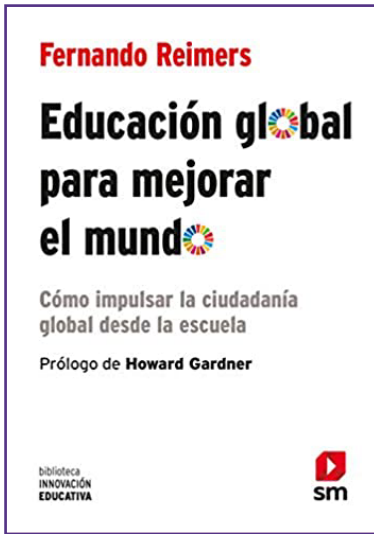
O acesso à TA precisa ser mais democrático e popularizado, sua utilização gera acessibilidade, autonomia e inclusão para o indivíduo que dela necessita. Garantir que a Tecnologia Assistiva participe da concretização da construção de uma educação na perspectiva inclusiva é garantir o direito à educação e acesso à tecnologia por parte das pessoas com deficiência. Compreendemos que se tratando de TAD é necessário que lutemos por mais inclusão

dos softwares livres assistivos no sistema escolar, de maneira acessível a todas as pessoas interessadas, pois, acreditamos na democratização do acesso à educação e a tecnologia.

Referências

- Aguiar, V. M. (2009). *Software livre, cultura hacker e o ecossistema da colaboração*. São Paulo: Momento Editorial
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96*. Brasília. Recuperado de <https://bit.ly/3ylaiKF>
- Brasil (2007). *Ata VII reunião do comitê de ajudas técnicas- CAT CORDE / SEDH realizada nos dias 13 e 14 de dezembro de 2007*. Brasília. Recuperado de <https://bit.ly/3zgJvEm>
- Brasil (2009). Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas Tecnologia Assistiva. Brasília: CORDE.
- Brasil (2011). *Decreto nº 7.611*. Brasília. Recuperado de <https://bit.ly/3AJYzTe>
- Brasil (2015). *Lei nº 13.146 Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Recuperado de <https://bit.ly/3EtXDy2>.
- Castells, M. (2001). O Informacionalismo e a Sociedade em Rede En Himanen, P. *A ética dos hackers e o espírito da era da informação*. Rio de Janeiro: Campus.
- Galvão, T. A. e Garcia, J. C. (2012). *Pesquisa nacional de Tecnologia Assistiva*. São Paulo: Instituto de Tecnologia Social - ITS BRASIL e Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação - MCTI/SECIS.
- IBGE. (2021). *Ciclos de vida. Coordenação de Trabalho e Rendimento*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Pesquisa Nacional de Saúde: Rio de Janeiro. Recuperado de <https://bit.ly/3CfdnTq>
- ISO. 9999:2007.(2007). *Norma Internacional; classificação*. Recuperado de <https://bit.ly/3z7Uobr>.
- Maior, I. (2015). História, conceito e tipos de deficiência. En Textos de apoio. Programa estadual de prevenção e Combate à violência contra as pessoas com deficiência. São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Medeiros, M. M. e Queiróz, M. J. (2018). Tics na educação: O Uso de Software Livre na Promoção da Acessibilidade. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnologia*, 1(1), 1-11. <https://doi.org/10.15628/rbept.2018.6875>.
- Menezes, K. M. (2018). P2H: pirâmide da pedagogia hacker : [vivências do (in)possível] / *Tese (doutorado em Educação)* – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador.
- Michels, M. H.; Garcia, R. M. C. (2014). Sistema Educacional Inclusivo: Conceito e Implicações na Política Educacional Brasileira. *Cedes*, 34(93), 157-173. Recuperado de <https://bit.ly/3EjCmHa>

- Oliveira, C. D. (2016). *Recursos de tecnologia assistiva digital para pessoas com deficiência sensorial: uma análise na perspectiva educacional* [Dissertação de Mestrado]. São Carlos: UFSCar.
- ONU (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Organização das Nações Unidas, 1948. (*DUDH*). Organização das Nações Unidas. Recuperado de <https://bit.ly/2VNvHUk>
- ONU (1994). *Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca. Organização das Nações Unidas Recuperado de <https://bit.ly/3955EuR>
- Pretto, N. (2011). O desafio de educar na era digital: educações. *Revista Portuguesa de Educação*. 24(1), 95-118.
- Sassaki, R. K. (1999). *Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos*. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA.
- UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura / UNESCO, Jomtien
- UNESCO. (2003). *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education: a challenge and a vision; conceptual paper*. Paris. Recuperado de <https://bit.ly/3k9lgUo>.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris. Recuperado de <https://bit.ly/3nw2CYU>



Fernando Reimers (2021). *Educación global para mejorar el mundo: como impulsar la ciudadanía global desde la escuela*. Madrid: Editciones SM, 184 páginas. ISBN: 9788413188713

Síntesis: El libro nos propone las bases para una educación que permita a docentes y estudiantes transformarse a sí mismos para transformar también su entorno. Introduciéndonos a un marco teórico complejo y multidimensional que analiza el proceso de cambio educativo requerido para implementar una educación para la ciudadanía global desde cinco perspectivas: la cultural, la psicológica, la institucional, la profesional y la política. Y

a su vez, nos presenta alternativas, propuestas y recursos concretos para educadoras y educadores interesados en la implementación de estos principios en el aula. Una innovadora y retadora apuesta para hablarle a los tomadores de decisiones y al docente frente a grupo: un marco referencial para repensar la forma en la que se toman decisiones en la agenda educativa global.

161

Efecto Reimers: Una conversación desde diversas perspectivas

En tiempos en los que la humanidad enfrenta grandes desafíos, el doctor Fernando Reimers nos invita a reflexionar críticamente respecto al rol de la educación, de la escuela, de los educadores y de los estudiantes, en los procesos de acción colectiva que serán necesarios para dar solución a problemáticas complejas como, por ejemplo, el cambio climático.

A través de una comprensión de los procesos de cambio educativo como un fenómeno dinámico y multidimensional "Educación global para mejorar el mundo: cómo impulsar la ciudadanía global desde la Escuela" aporta a educadores y tomadores de decisiones un sólido marco de justificación teórica respecto a la importancia de incluir la educación global en el currículum y unas orientaciones pedagógicas claras para su implementación.

La edición en español, prologada por el doctor Howard Gardner, nos ofrece un primer capítulo que describe de manera sucinta las variadas miradas y enfoques desde los cuales se ha abordado el concepto de educación global. Específicamente, se destaca el valor de las aportaciones que la educación global ha hecho en abordar problemáticas de alcance mundial, típicamente aglutinados en el marco de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), mejor conocidos como ODS (o SDG por sus siglas en inglés).

El autor, describe a la educación global como un conjunto de acciones y estrategias que se ponen en marcha teniendo como objeto de estudio los problemas contemporáneos. De ahí la apuesta por considerar a los ODS como punto de partida y de llegada. La reflexión y la acción se conjugan en estos 17 objetivos, que a la luz del autor, requieren de un esfuerzo de trabajo inter y multidisciplinario.

Posteriormente, el autor analiza las implicaciones de implementar un modelo para la educación global, desde cada una de las perspectivas incorporadas en el modelo multidimensional ya mencionado. Estas son la perspectiva cultural, la psicológica, la profesional, la institucional, y la política.

La perspectiva cultural se nos presenta iniciando con un recorrido que parte con la Declaración de los Derechos Humanos como hito fundacional en la concepción dominante respecto a la educación como un requisito fundamental para la democracia, la cooperación y la paz internacional. Esta perspectiva genera una discusión sobre las competencias que deben desarrollarse para que, tanto dentro como fuera del aula, se generen cambios significativos en los comportamientos humanos. La interculturalidad, las habilidades inter e intra personales, la orientación ética y los hábitos de pensamiento y de trabajo se plantean como ejes rectores para abrir la conversación sobre los horizontes de la perspectiva cultural y su muy valiosa aportación al enfoque sistémico que requiere la educación global.

La perspectiva psicológica se basa en todo el cuerpo de teorías que sustentan los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas. En otras palabras, se trata de aplicar lo que actualmente se sabe a partir del conocimiento científico respecto a cómo aprenden los estudiantes para lograr implementar un modelo de educación global. Más específicamente, el capítulo discute alternativas y ejemplos concretos para el desarrollo de habilidades y competencias cognitivas y socioemocionales clave para que los estudiantes logren ser ciudadanos globales. Entre otras varias referencias, este capítulo además presenta los alcances de un currículo llamado Curso Mundial, desarrollado por el dr. Reimers en proyectos anteriores.

La dimensión profesional, por su parte, argumenta las habilidades, actitudes y disposiciones que son necesarias encontrar en los docentes encargados de educar a los estudiantes para ser ciudadanos globales. Esta perspectiva considera fundamentalmente las condiciones necesarias para fomentar un desarrollo profesional que faculte al profesorado para implementar un modelo de educación global de manera exitosa. El capítulo destaca el valor de una formación docente situada en el contexto escolar y propone un proceso de 13 pasos para el desarrollo y la implementación participativa de prototipos de educación global en las escuelas.

En el capítulo destinado a la perspectiva institucional, el autor hace un interesante desglose sobre elementos como los marcos normativos, las estructuras, las organizaciones y los contenidos curriculares que determinan la forma en la que se puede implementar un modelo para la educación global. Tomando como referencia la incorporación del cambio climático como tema en las escuelas, el capítulo sintetiza datos internacionales que de manera comparativa, ilustran respecto a la importancia de generar nuevos mecanismos de formación y acompañamiento profesional para maestras y maestros. Este capítulo, invita a mirar las escuelas y los sistemas educativos como organizaciones adaptables, innovadoras y capaces de abrazar el cambio requerido en los tiempos actuales.

Finalmente, la perspectiva política, en la que se propone, como todo asunto público, la necesidad de considerar al sistema educativo como espacio y territorio en el que convergen un sinnúmero de actores. Con el fin de avanzar en la implementación de la educación global, se destaca la importancia de mapear cuáles son los actores que pueden influir de manera positiva o negativa en la apropiación educativa de un tema clave, como lo es el cambio climático. Considerar el espacio de lo político e invitar a la participación mediante procesos de comunicación, negociación y entendimiento son pasos fundamentales para una construcción colectiva de un modelo de educación global.

Estas cinco perspectivas; cultura, psicológica, profesional, institucional y política invitan a promover nuevos cuestionamientos y nuevas reflexiones para el marco de ciudadanía global que se requiere en tiempos complejos. Y también, a desarrollar una mirada holística en el diseño e implementación de reformas educativas, tanto en el nivel macro como en cada escuela. Ninguna de estas perspectivas por sí solas será suficiente para transformar la educación del presente y del futuro.

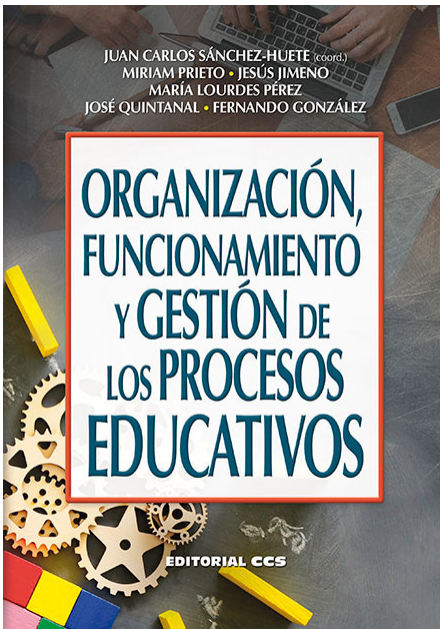
El movimiento global en educación ha sido una fuerza que, bajo la comprensión de la educación como un derecho humano fundamental, ha propiciado esfuerzos de colaboración extraordinarios. Durante las últimas décadas, hemos visto progresos históricos en los niveles de acceso a la escolarización de millones de personas en todo el planeta. Sin embargo, los desafíos del presente nos indican que asegurar el derecho aprender a lo largo y ancho del planeta, sigue siendo hoy una labor pendiente.

El Dr. Reimers, de extensa trayectoria en el campo educativo internacional, contribuye a través de este libro con una valiosa provocación, invitándonos a repensar la educación en el siglo XXI desde el crisol de problemáticas como el cambio climático, que afectan a sociedades en todo el planeta. A través de esta obra, el autor invita a las personas que hemos apostado a la educación como nuestro camino de vida a desarrollar una mirada más integral y compleja.

Esta provocación no podía ser más oportuna, pues la disrupción generada en el mundo entero a raíz de la pandemia de COVID-19 ha hecho evidente la necesidad urgente de lograr cambios de comportamiento colectivos. Pensar en las y los alumnos que han perdido oportunidades educativas, pero sabernos capaces de encontrar herramientas para proponer una real y continua educación a lo largo de la vida es una lectura entrelíneas de este texto.

Agradecemos al Dr. Reimers por la invitación a reseñar su obra, pero sobre todo, por seguir construyendo puentes de conversación entre la teoría y la práctica en la cual puedan participar educadores, académicos y tomadores de decisiones de la agenda educativa global.

Gustavo Rojas y Patricia Vázquez
Universidad de Harvard, EE.UU.



Juan Carlos Sánchez Huete (Coord.) (2021). *Organización, funcionamiento y gestión de los procesos educativos*. Madrid: CCS, 163 páginas. ISBN: 978-84-1379-014-5

El libro consiste en una recopilación de siete artículos, enfocados en la organización de los centros educativos, donde se exponen las ramificaciones derivadas de estos en su proceso de gestión, para ello nos muestra una serie de conceptos abstractos que, tras el devenir de sus páginas, se convierten en elementos tangibles, como son los proyectos educativos. Por este

motivo la secuenciación del libro ha sido perfectamente confeccionada, para que el lector pueda iniciar su lectura como neófito y terminar el libro desgranando los aspectos más complejos de la organización y gestión de los centros educativos.

El capítulo firmado por el coordinador, Juan Carlos Sánchez Huete, se centra en el concepto de la organización escolar como elemento transversal en la optimización de la escuela. Durante el desarrollo del artículo se exponen los elementos conceptuales para comprenderlos y su aplicación en el sector de la educación, tratando de acercar al lector las diferentes visiones de la organización educativa. Finalmente, el artículo expone una serie de modelos de organización escolar con sus características más habituales; este aporte resulta muy clarificador para el lector en la aplicación de los modelos de organización educativa, empleados con mayor frecuencia en el ámbito escolar.

Tras una aproximación hacia el concepto de organización escolar que presenta el primer autor, Miriam Prieto expone las bases legales que constituyen el derecho a la educación en nuestro país. La propuesta de Prieto, incluye un repaso a la Constitución española en los apartados que referencian los derechos educativos y su revisión en textos legislativos de determinadas comunidades autónomas, para concluir con un análisis de las leyes educa-

tivas y la visión que éstas presentan acerca de la Organización Educativa. El artículo supone un nexo entre la fundamentación conceptual expuesta inicialmente y las bases legales y organizativas del sistema educativo español.

Sánchez Huete sigue con un tercer artículo, exponiendo la constitución de los documentos oficiales que requiere un centro educativo, para fundamentar la gestión y la organización de los proyectos educativos. Este capítulo supone una guía orientativa para futuros docentes o personas que deseen conocer los aspectos organizativos de un centro educativo, exponiendo el diseño del proyecto de centro, sus contenidos, sus normativas e incluso la redacción de las memorias, teniendo en cuenta aspectos tan importantes como la atención a la diversidad, el plan de acción tutorial y el plan de convivencia. La visión expuesta en este capítulo es una perfecta guía para comprender la realidad organizativa de un centro educativo.

En el cuarto capítulo, Sánchez Huete y Jesús Jimeno analizan las estructuras internas de los centros educativos; y, además, también realizan una cronología de la participación de las familias en el ámbito educativo sobre las diferentes leyes educativas en función de su vigencia. Este artículo supone un claro ejemplo de la vinculación necesaria que debe existir entre centros y familias, y como la unión a través de organismos es beneficiosa para el mejor funcionamiento de los centros.

María Lourdes Pérez, en el quinto capítulo, introduce un elemento más complejo en la organización educativa: la gestión de los recursos materiales, los recursos espaciales y los recursos temporales, exponiendo las características básicas de la organización de los elementos nombrados, ya que su gestión es un reto para todos los centros educativos. Pérez explica en este artículo cómo las funciones que se atribuyen a los espacios pueden ser muy relevantes para la concepción del proceso de aprendizaje; sucede lo mismo con la asignación de la temporalidad y con la concepción de los materiales.

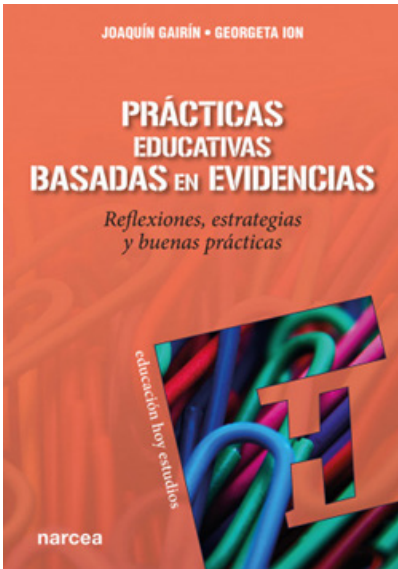
En el sexto capítulo se expone la importancia de la evaluación a nivel institucional. José Quintanal realiza una completa instrucción del concepto de evaluación institucional, acompañando al lector en su conceptualización y exponiendo las características que debe contemplar para poder gozar de los beneficios de ser un método científico y así contrastar una realidad. La evaluación –como método científico– requiere de una referencia de calidad educativa, y para comprender esta aspiración se analizan sus criterios de un modo detallado. Finalmente, en el artículo se explica el proceso de me-

jora escolar, con el que se concluye el proceso de análisis. En definitiva, el capítulo propone examinar la realidad con metodologías que permitan la evaluación de los procesos de gestión y de organización, con el fin de mejorar y reconstruir los procesos que no estén alcanzando los niveles de excelencia educativa.

Finalmente, en el último capítulo Fernando González, explica la importancia de la comunicación en el concepto de organización escolar, y como las herramientas TIC han facilitado la interacción y la comunicación entre los diferentes participantes de los procesos educativo, pero a su vez ha generado la necesidad de desarrollar las competencias digitales. La visión expuesta en el artículo acerca de la positividad de la comunicación, pero también de las dificultades, expone una vez más una visión realista y dual de una de las problemáticas más acentuadas que se presentan en los centros educativos, como son los canales de comunicación y el interés en que esta fluya.

El presente libro supone una guía completa del funcionamiento complejo de un centro educativo, muy útil para que estos conozcan procesos de innovación organizativa y puedan así actualizarlos o renovarlos. Además, su lectura es recomendable no solo a profesores y estudiantes de magisterio, sino también a las familias que convivan con la realidad del alumnado de primaria, ya que la importancia de una estrecha colaboración entre centros y familias es siempre necesaria para revertir en el favorecimiento del alumnado.

Albert Marqués Donoso
Centro Universitario Don Bosco, España



Gairín, J. e Ion, G. (Eds.). (2021). *Prácticas educativas basadas en evidencias. Reflexiones, estrategias y buenas prácticas*. Madrid: Narcea. 280 páginas. ISBN: 978-84-277-2802-8

El intercambio de experiencias y buenas prácticas entre profesores siempre ha sido una herramienta esencial para la mejora de las prácticas educativas. Pero desde hace ya algún tiempo estamos siendo testigos de un mayor papel de la evidencia científica en una mejora más fiable y eficiente de dichas prácticas. En este contexto, la reflexión del profesorado se ve enriquecida considerablemente con estudios científicos que persiguen la innovación y la mejora.

La relevancia de esta obra reside precisamente en aportar luz sobre este tema de actualidad, que suscita interés no solamente entre los profesionales de la educación (universidades y centros educativos), sino también entre los agentes externos (familias, administraciones, políticos...), que también forman parte de la realidad educativa y que también apoyan la necesidad de transformación y mejora en la Educación.

Bajo una gran labor de coordinación por parte de Joaquín Gairín y Georgeta Ion de la Universidad Autónoma de Barcelona, se reúne a un elenco de profesores de prestigiosas universidades nacionales e internacionales que han compartido durante años el "Proyecto PBETools: Prácticas Educativas Basadas en la Evidencia: diseño y validación de estrategias para la mejora de los centros educativos todos ellos profesionales de la educación". Su diversidad y su experiencia enriquece la obra y la sitúa como un referente del tema objeto de estudio publicado en una notoria editorial dirigida a un público heterogéneo.

Para ahondar en esta realidad, el principal objetivo que persigue la obra es difundir la Práctica Educativa Basada en Evidencia (PBE) como un planteamiento educativo útil, eficaz y eficiente que requiere del trabajo colaborativo entre los profesionales implicados en la investigación y en la práctica de los centros educativos, rompiendo esa brecha o "muralla invisible".

El libro es una obra muy bien cuidada desde el punto de vista del contenido, pues presenta la información muy detallada y perfectamente fundamentada, y desde el punto de vista del formato, pues está muy bien organizada, con un lenguaje formal accesible a todo el público, y donde la combinación de texto con imágenes, esquemas, tablas, datos de estudios, herramientas prácticas, etc., hace que sea una obra completa, entretenida en la lectura y, sobre todo, útil. Es perfectamente recomendable para profesionales de la educación de cualquier ámbito de actuación, así como profesores en ejercicio y en formación.

Tras una introducción del tema, el libro se estructura en cuatro grandes bloques que evolucionan de lo general (bases teóricas de las PBE) a lo particular (aplicaciones prácticas).

El primer bloque hace un recorrido sobre la fundamentación teórica de las PBE y responde principalmente al para qué de este planteamiento educativo y al qué sabemos sobre él. Para ello visibiliza el impacto que tienen estas prácticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero también en los sistemas y en las políticas educativas. En este proceso, las redes de profesionales de la educación son esenciales para llevar a cabo un trabajo interconectado, en el que el equipo directivo es dinamizador del cambio en los planes de mejora de los centros. El liderazgo distribuido, con carácter pedagógico y transformacional, facilita la movilización del conocimiento y de la innovación. En esta primera parte los autores comparten los resultados del estudio realizado en el Proyecto PBETools como un referente en la investigación española de estas prácticas.

El segundo bloque de la obra es eminentemente práctico y en él se propone una serie de herramientas e instrumentos, con ejemplos y referencias para desarrollar las PBE, respondiendo a las preguntas con qué llevarlas a cabo y qué desarrollar en cada una de ellas. Estas estrategias son imprescindibles para generar un clima de trabajo basado en la confianza (como el Diagrama de Afinidad, el folio giratorio...), para favorecer el trabajo colaborativo e intercambio de opiniones (el coaching, el mentoring, las Comunidades de Práctica...), para fomentar la reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje (como la técnica DAFO, los círculos de calidad, la Investigación-Acción...) y para promover la evaluación y el análisis de los resultados (el autoanálisis, los organizadores gráficos...). Así mismo, se pone de manifiesto la necesidad de formar al profesorado en PBE para solventar esa falta de alfabetización en materia de investigación. Para ello, se describen los ta-

lles formativos del Proyecto PBETools a través del enfoque metodológico Design Thinking como referente de éxito.

En el tercer bloque se profundiza en las Buenas Prácticas de PBE como camino hacia la innovación y la mejora de la calidad. Este bloque responde a las preguntas cómo y qué hacer para llevarlas a cabo. En estos capítulos se habla de la imperiosa necesidad de desarrollar la innovación como actitud y como proceso, desde un compromiso permanente de todos los agentes educativos. También se analizan experiencias de innovación dentro del marco del Proyecto PBETools, que nos dan ideas de las principales innovaciones educativas llevadas a cabo en nuestro país en los últimos años, en diferentes modalidades y ámbitos de actuación. Desde la mirada del profesorado participante se descubre cuáles son los temas de mayor interés a la hora de innovar, la actitud que tienen hacia la innovación, cuáles son las principales barreras/dificultades y facilitadores/fortalezas para innovar, cómo colaboran y dan visibilidad a sus prácticas, etcétera.

El cuarto y último bloque de la obra se enfoca al contexto de intervención donde es imprescindible que exista un diálogo abierto, reflexivo y constante entre la investigación y la práctica docente antes, durante y después de la propia práctica. Los capítulos responden principalmente a las preguntas cuándo y dónde llevar a cabo este tipo de prácticas educativas. En este contexto, los autores proponen superar la reflexión individual y evolucionar hacia una reflexión conjunta y compartida donde el profesor es investigador de su propia práctica. Así mismo, el liderazgo centrado en el aprendizaje que fomente la formación del profesorado, se convierte en una tarea fundamental para implantar una atmósfera investigativa. Para ello, se requiere de actitudes y tareas no aisladas sino interconectadas entre los ámbitos de actuación. Este trabajo colaborativo en red incrementa los procesos de innovación y mejora de los centros educativos beneficiando a todos los agentes implicados. En este proceso las tecnologías se convierten en aliadas de la colaboración, el intercambio y la difusión.

Tras el recorrido realizado por los capítulos que comprende esta obra se puede resaltar la necesidad de trabajar para y por una cultura de reflexión profesional conjunta que conecte la investigación rigurosa con una aplicación práctica en la enseñanza y el aprendizaje. En esta cultura de intercambio el equipo directivo se convierte en el capitán de un barco que navega con el esfuerzo y la implicación de todos los agentes que intervienen directa e indirectamente en el proceso educativo. En definitiva, este libro nos invita

a pensar en una realidad de imperiosa actualidad y cómo conseguir ese trabajo colaborativo imprescindible para promover el cambio a través de las personas, adoptando nuevos enfoques pedagógicos que nos permitan innovar desde una base científica.

Marta Gómez-Gómez
Universidad Rey Juan Carlos (URJC), España