



organizadoras

Carine Bueira Loureiro  
Maura Corcini Lopes

# Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação

pensar a educação no século XXI



organizadoras

Carine Bueira Loureiro  
Maura Corcini Lopes

# Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação

pensar a educação no século XXI



**RIIATE**  
Inclusão, Aprendizagem e Tecnologia

| São Paulo | 2021 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pelos autores para esta obra. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade dos autores, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

|  |   |
|--|---|
| Airton Carlos Batistela<br><i>Universidade Católica do Paraná, Brasil</i>                          | Breno de Oliveira Ferreira<br><i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>                                     |
| Alaim Souza Neto<br><i>Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil</i>                        | Carla Wanessa Caffagni<br><i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>  |
| Alessandra Regina Müller Germani<br><i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>             | Carlos Adriano Martins<br><i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>   |
| Alexandre Antonio Timbane<br><i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i> | Caroline Chioquetta Lorenset<br><i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>                             |
| Alexandre Silva Santos Filho<br><i>Universidade Federal de Goiás, Brasil</i>                       | Cláudia Samuel Kessler<br><i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>                                |
| Aline Daiane Nunes Mascarenhas<br><i>Universidade Estadual da Bahia, Brasil</i>                    | Daniel Nascimento e Silva<br><i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>                                |
| Aline Pires de Morais<br><i>Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil</i>                      | Daniela Susana Segre Guertzenstein<br><i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>                                    |
| Aline Wendpap Nunes de Siqueira<br><i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>              | Danielle Aparecida Nascimento dos Santos<br><i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i> |
| Ana Carolina Machado Ferrari<br><i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>                | Delton Aparecido Felipe<br><i>Universidade Estadual de Maringá, Brasil</i>  |
| Andre Luiz Alvarenga de Souza<br><i>Emill Brunner World University, Estados Unidos</i>             | Dorama de Miranda Carvalho<br><i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>                            |
| Andreza Regina Lopes da Silva<br><i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>             | Doris Roncarelli<br><i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>   |
| Antonio Henrique Coutelo de Moraes<br><i>Universidade Católica de Pernambuco, Brasil</i>           | Elena Maria Mallmann<br><i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>  |
| Arthur Vianna Ferreira<br><i>Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i>                        | Emanuel Cesar Pires Assis<br><i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>                                |
| Bárbara Amaral da Silva<br><i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>                     | Erika Viviane Costa Vieira<br><i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>             |
| Beatriz Braga Bezerra<br><i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>                  | Everly Pegoraro<br><i>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</i>  |
| Bernadette Beber<br><i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>                          | Fábio Santos de Andrade<br><i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>                                     |

Fauston Negreiros  
*Universidade Federal do Ceará, Brasil*

Fernando Barcellos Razuck  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Francisca de Assis Carvalho  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Gabrielle da Silva Forster  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Guilherme do Val Toledo Prado  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Hebert Elias Lobo Sosa  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*

Helciclever Barros da Silva Vitoriano  
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Heloisa Candello  
*IBM e University of Brighton, Inglaterra*

Heloisa Juncklaus Preis Moraes  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Ismael Montero Fernández,  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Jeronimo Becker Flores  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Jorge Eschriqui Vieira Pinto  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia  
*Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Josué Antunes de Macêdo  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Júlia Carolina da Costa Santos  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Julia Lourenço Costa  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Juliana de Oliveira Vicentini  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Julierme Sebastião Moraes Souza  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Karlla Christine Araújo Souza  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Laionel Vieira da Silva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Leandro Fabricio Campelo  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Leonardo Pinheiro Mozdzenski  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Lidia Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

Luan Gomes dos Santos de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Lucila Romano Tragtenberg  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Lucimara Rett  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

Marceli Cherchiglia Aquino  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Marcia Raika Silva Lima  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Marcos Uzel Pereira da Silva  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Marcus Fernando da Silva Praxedes  
*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil*

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Maria Angelica Penatti Pipitone  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Maria Cristina Giorgi  
*Centro Federal de Educação Tecnológica  
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria de Fátima Scaffo  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Maria Isabel Imbronito  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Maria Luzia da Silva Santana  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Maria Sandra Montenegro Silva Leão  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Michele Marcelo Silva Bortolai  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Miguel Rodrigues Netto  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Neli Maria Mengalli  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Patricia Biegging  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Patrícia Helena dos Santos Carneiro  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Patrícia Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite  
*Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil*

Paulo Augusto Tamanini  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Priscilla Stuart da Silva  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Radamés Mesquita Rogério  
*Universidade Federal do Ceará, Brasil*

Ramofly Bicalho Dos Santos  
*Universidade de Campinas, Brasil*

Ramon Taniguchi Piretti Brandao  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Rarielle Rodrigues Lima  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Raul Inácio Busarello  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Renatto Cesar Marcondes  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Ricardo Luiz de Bittencourt  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Rita Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

Robson Teles Gomes  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Rodiney Marcelo Braga dos Santos  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Rodrigo Amancio de Assis  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Rodrigo Sarruge Molina  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Rosane de Fatima Antunes Obregon  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Sebastião Silva Soares  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Simone Alves de Carvalho  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Stela Maris Vaucher Farias  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Tadeu João Ribeiro Baptista  
*Tadeu João Ribeiro Baptista  
Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Tania Micheline Miorando  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tarcisio Vanzin  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Thiago Barbosa Soares  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

Thiago Camargo Iwamoto  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Thyana Farias Galvão  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Valdir Lamim Guedes Junior  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Valeska Maria Fortes de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Vania Ribas Ulbricht  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Wagner Corsino Enedino  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Wanderson Souza Rabello  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Washington Sales do Monte  
*Universidade Federal de Sergipe, Brasil*

Wellington Furtado Ramos  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Adilson Cristiano Habowski  
*Universidade La Salle - Canoas, Brasil*

Adriana Flavia Neu  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Aguimario Pimentel Silva  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Alessandra Dale Giacomini Terra  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Alessandra Figueiró Thornton  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

Alessandro Pinto Ribeiro  
*Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Alexandre João Appio  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Corso  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Marques Marino  
*Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil*

Aline Patricia Campos de Tolentino Lima  
*Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil*

Ana Emidia Sousa Rocha  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Ana Iara Silva Deus  
*Universidade de Passo Fundo, Brasil*

Ana Julia Bonzanini Bernardi  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

André Gobbo  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Andressa Antonio de Oliveira  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Andressa Wiebusch  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Angela Maria Farah  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Anísio Batista Pereira  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Anne Karynne da Silva Barbosa  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Antônia de Jesus Alves dos Santos  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Antonio Edson Alves da Silva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Ariane Maria Peronio Maria Fortes  
*Universidade de Passo Fundo, Brasil*

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Bianca Gabriely Ferreira Silva  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Bianka de Abreu Severo  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Bruna Donato Reche  
*Universidade Estadual de Londrina, Brasil*

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Camila Amaral Pereira  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Carlos Eduardo Damian Leite  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Carlos Jordan Lapa Alves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Carolina Fontana da Silva  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Carolina Fragono Gonçalves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Cássio Michel dos Santos Camargo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

Cecilia Machado Henriques  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Cintia Morales Camillo  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Claudia Dourado de Salces  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Cleonice de Fátima Martins  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Cristiane Silva Fontes  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Cristiano das Neves Vilela  
*Universidade Federal de Sergipe, Brasil*

Daniele Cristine Rodrigues  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Daniella de Jesus Lima  
*Universidade Tiradentes, Brasil*

Dayara Rosa Silva Vieira  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Dayse Rodrigues dos Santos  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Dayse Sampaio Lopes Borges  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima  
*Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil*

Diego Pizarro  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

Diogo Luiz Lima Augusto  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil*

Ederson Silveira  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Elaine Santana de Souza  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Elias Theodoro Mateus  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Elisiene Borges Leal  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elizabeth de Paula Pacheco  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Elizânia Sousa do Nascimento  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elton Simomukay  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Elvira Rodrigues de Santana  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Emanuella Silveira Vasconcelos  
*Universidade Estadual de Roraima, Brasil*

Érika Catarina de Melo Alves  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Everton Boff  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Fabiana Aparecida Vilaça  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Fabiano Antonio Melo  
*Universidade Nova de Lisboa, Portugal*

Fabírcia Lopes Pinheiro  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Fabírcio Nascimento da Cruz  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Francisco Geová Goveia Silva Júnior  
*Universidade Potiguar, Brasil*

Francisco Isaac Dantas de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Gabriella Eldereti Machado  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Gean Breda Queiros  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Germano Ehler Pollnow  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Glaucio Martins da Silva Bandeira  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Graciele Martins Lourenço  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Handherson Leylton Costa Damasceno  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Heliton Diego Lau  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Hendy Barbosa Santos  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

Inara Antunes Vieira Willerding  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Ivan Farias Barreto  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Jacqueline de Castro Rimá  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Jeane Carla Oliveira de Melo  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

João Eudes Portela de Sousa  
*Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil*

João Henriques de Sousa Junior  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Joelson Alves Onofre  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

Juliana da Silva Paiva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Junior César Ferreira de Castro  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Lais Braga Costa  
*Universidade de Cruz Alta, Brasil*

Leia Mayer Eyng  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Marcio Bernardino Sirino  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Marcos dos Reis Batista  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Michele de Oliveira Sampaio  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Miriam Leite Farias  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Natália de Borba Pugens  
*Universidade La Salle, Brasil*

Patricia Flavia Mota  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Raick de Jesus Souza  
*Fundação Oswaldo Cruz, Brasil*

Railson Pereira Souza  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Rogério Rauber  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Samuel André Pompeo  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Simoni Urnau Bonfiglio  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Tayson Ribeiro Teles  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

Valdemar Valente Júnior  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Wallace da Silva Mello  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*  
Wellton da Silva de Fátima  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Weyber Rodrigues de Souza  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*  
Wilder Kleber Fernandes de Santana  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

## PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial Patricia Bieging  
Raul Inácio Busarello

Diretor de sistemas Marcelo Eyng

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Lígia Andrade Machado

Imagens da capa Jackie\_Niam - Freepik.com

Editora executiva Patricia Bieging

Assistente editorial Peter Valmorbidia

Revisão Aline Nardes

Organizadoras Carine Bueira Loureiro  
Maura Corcini Lopes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

I374 Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação:  
pensar a educação no século XXI. Carine Bueira Loureiro,  
Maura Corcini Lopes - organizadoras. São Paulo: Pimenta  
Cultural, 2021. 263..

Inclui bibliografia.  
ISBN: 978-65-5939-042-7 (brochura)  
978-65-5939-043-4 (eBook)

1. Inclusão. 2. Aprendizagem. 3. Tecnologia. 4. Educação.  
5. Escola. I. Loureiro, Carine Bueira. II. Lopes, Maura Corcini.  
III. Título.

CDU: 37  
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.434

---

**PIMENTA CULTURAL**  
São Paulo - SP  
Telefone: +55 (11) 96766 2200  
livro@pimentacultural.com  
www.pimentacultural.com



2 0 2 1

# SUMÁRIO

**Apresentação..... 14**

**Prefácio ..... 18**

*Lucas Coradini*

Capítulo 1

**Para pensar a experiência  
escolar e pedagógica..... 22**

*Maura Corcini Lopes*

Capítulo 2

**Algumas lições ..... 31**

*Alfredo Veiga-Neto*

Capítulo 3

**Conselhos de Sêneca  
sobre a aprendizagem ..... 44**

*Betina Schuler*

Capítulo 4

**Lógica 24/7 e performatividade  
no contexto da pandemia..... 52**

*Morgana Domênica Hattge*

Capítulo 5

**Isolamento social, cuidado  
de si e (re)invenção da vida ..... 58**

*Eliana P. Menezes*

Capítulo 6

**O exercício da cooperação  
como estratégia política na escola ..... 64**

*Tatiana Luiza Rech*

Capítulo 7

**Crise, educação e expulsão ..... 73**

*Kamila Lockmann*

Capítulo 8

**Desigualdades sociais e vulnerabilidade:  
questões para pensar a educação e a escola ..... 82**

*Entrevista com Dora Lilia Marín Díaz*

Capítulo 9

**Desigualdades sociais e vulnerabilidade:  
questões para pensar a educação e a escola ..... 89**

*Entrevista com Sílvia Grimberg*

Capítulo 10

**Inclusão por demanda?..... 105**

*Graciele Marjana Kraemer*

Capítulo 11

**Uma agenda para o debate  
sobre a escola inclusiva ..... 113**

*Rejane Ramos Klein*

Capítulo 12

**As práticas colaborativas na constituição  
de uma educação inclusiva ..... 122**

*Patrícia Graff*

Capítulo 13

- Inclusão escolar:** da operacionalização  
à naturalização dos processos  
inclusivos no Brasil ..... 130  
*Raquel Fröhlich*

Capítulo 14

- A pesquisa como prática de (de)formação  
nas escolas de educação básica:**  
possibilidades para processos inclusivos  
e de engajamento social ..... 138  
*Sandra de Oliveira*  
*Elí Henn Fabris*

Capítulo 15

- Racismo na escola e a educação  
de sujeitos racializados** ..... 147  
*Viviane I. Weschenfelder*

Capítulo 16

- Língua de sinais como dispositivo de inclusão** ..... 156  
*Pedro Henrique Witches*

Capítulo 17

- A educação infantil e os direitos  
das crianças:** reflexões necessárias  
sobre a educação em tempos de pandemia ..... 164  
*Isabela Dutra Corrêa da Silva*

Capítulo 18

- Desafios da Educação Infantil** ..... 171  
*Entrevista com Maria Teresa Suárez Vaca*

Capítulo 19

**Técnica, tecnologia e educação:**

o lugar da formação e da escola no século XXI ..... 179

*Entrevista com Ana Maria Valle*

Capítulo 20

**Educação para viver no mundo digitalizado** ..... 185

*Carine Bueira Loureiro*

Capítulo 21

**Diferenças culturais, governamentalidade  
neoliberal e algorítmica** ..... 192

*Entrevista com Marco Antonio Jiménez*

Capítulo 22

**Outra internet é possível(?)** ..... 200

*Karla Saraiva*

Capítulo 23

**O que a escola pode fazer  
que o Google não pode** ..... 209

*Virgínia Maria Zilio*

Capítulo 24

**Escola e tecnologias digitais:  
considerações para um diálogo** ..... 216

*Deise Andréia Enzweiler  
Caroline Birnfeldt*

Capítulo 25

**(Re)pensar a Educação Infantil  
em tempos de crise: ensino, aprendizagem  
e tecnologias digitais em movimento** ..... 224

*Samantha Dias de Lima*

Capítulo 26

|   |     |
|---|-----|
| <b>Movimento <i>Maker</i> na escola:</b><br>(re)pensar o aprender fazendo ..... | 232 |
| <i>Bruna Flor da Rosa</i>   |     |

Capítulo 27

|  |     |
|--|-----|
| <b>Fluência digital:</b> compreendendo<br>suas características e relações<br>com educadores e aprendizes ..... | 240 |
| <i>Sílvia de Castro Bertagnolli</i>  |     |

|                                     |     |
|-------------------------------------|-----|
| <b>Sobre as organizadoras .....</b> | 247 |
|-------------------------------------|-----|

|                                       |     |
|---------------------------------------|-----|
| <b>Sobre autores e coautores.....</b> | 248 |
|---------------------------------------|-----|

|                                      |     |
|--------------------------------------|-----|
| <b>Instituições brasileiras.....</b> | 255 |
|--------------------------------------|-----|

|   |     |
|---|-----|
| <b>Instituições latino-americanas .....</b> | 258 |
|---|-----|

|                              |     |
|------------------------------|-----|
| <b>Índice remissivo.....</b> | 259 |
|------------------------------|-----|

|                          |     |
|--------------------------|-----|
| <b>Sobre a obra.....</b> | 263 |
|--------------------------|-----|

## APRESENTAÇÃO

Muitas são as demandas dos professores e das professoras que atuam na escola de educação básica. Durante a realização de nossas pesquisas, financiadas pelo CNPq, pela CAPES, ou por meio de fomento das nossas instituições, circulamos nas escolas e observamos carências de todos os tipos, entre elas as de formação continuada de professores. Muitos temas se apresentavam para nós, mostrando a necessidade de investirmos na formação docente, porém produzindo pequenos textos que pudessem ser utilizados em curtos espaços de tempo, durante, por exemplo, uma reunião de colegiado e encontros de formação promovidos pelas próprias escolas.

Além das demandas das escolas, também observamos a necessidade de produzirmos materiais para serem usados nas aulas, nas oficinas e nos seminários promovidos pelas universidades, visando à formação inicial de professores e de professoras. A lógica acadêmica tem produzido artigos publicados em periódicos indexados, bem como livros completos; porém, esses materiais não chegam até as escolas, embora sejam utilizados nas universidades. Assim, os resultados de pesquisas acadêmicas, fundamentais para a produção do conhecimento novo, seguem, muitas vezes, afastados daqueles que demandam respostas.

Considerando os dois tipos de demandas citados acima — a de formação continuada de professores e professoras que atuam nas escolas e a de formação inicial desenvolvida nas universidades —, a cultura contemporânea — que exige, cada vez mais, conectividade, reticularização, digitalidade, internacionalização, colaboração, atualização permanente, entre outras demandas — e a experiência em rede que temos — envolvendo em nossas investigações diferentes

instituições de ensino, nacionais e internacionais, universitárias e escolares —, propomos, com este livro, construir respostas reflexivas para as demandas educacionais constatadas em nossas investigações.

Entendemos que, ao tomarmos uma atitude responsiva frente às demandas de nosso tempo, estamos mais do que dando retorno e impactando as escolas, mas também contribuindo com a construção de novas balizas para, quem sabe, contribuir na orientação das buscas docentes por conhecimentos abertos capazes de incrementarem e modificarem suas práticas, colocando-os mais em sintonia com as necessidades dos estudantes do século XXI — necessidades essas agravadas pelo impacto gerado pela pandemia da Covid-19.

Com a reclusão social vivida por nós a partir de março de 2020, com o início das aulas remotas nas universidades e nas escolas, temos assistido e acompanhado de perto distintas experiências que vão da entrada de professoras e professores e dos estudantes na aula, seguidas pelo desligamento dos microfones e câmeras por parte dos alunos, até participações ativas que despertam a atenção e o engajamento de todos os envolvidos na atividade. Embora sejam compreensíveis as experiências de silenciamento e invisibilidade dos alunos durante as aulas, com tais práticas regredimos nas conquistas promovidas no campo da educação escolar e da Pedagogia. Voltamos a reduzir a experiência escolar à transmissão de conteúdos para alunos e alunas silenciosos e esponjosos.

Na era da digitalidade, não se justifica que a escola volte a ser reduzida ao conteúdo e a uma ordem disciplinar criada na segunda modernidade. Conceitos necessitam ser pensados e inventados para que sejamos capazes de inovar as práticas escolares por meio da formação continuada dos professores e das professoras. Os(as) estudantes relatam, neste tempo pandêmico, a falta que sentem da escola. Mas do que sentem falta? Com certeza, para as muitas respostas possíveis para tal pergunta, dificilmente encontraremos a

cópia, a memorização, o silenciamento, as provas, as competições por notas, os melhores lugares nos *rankings* de aprendizagem, a invisibilidade dos professores e das professoras etc. Os(as) estudantes relatam a falta do encontro, dos desafios assumidos juntos com colegas e professores(as) e da experiência do afastamento da família, da construção da autonomia, do amadurecer, do estudar etc.

Neste livro, reunimos pequenos textos organizados em torno de três eixos, ou nodos: *inclusão*, *aprendizagem* e *tecnologias*. Escolhemos tais nodos porque eles ligam, de forma mais ou menos estreita, as investigações e as produções conjuntas entre aquelas e aqueles que aqui se encontram. Todos integram uma rede que não foi artificialmente pré-planejada e construída, mas que está sendo tramada há anos por afinidades teóricas, temáticas, de interesses investigativos e afetos. Hoje, olhamos para a trajetória das pessoas aqui tramadas e podemos perceber que, de alguma maneira e em alguns momentos, mais próximas de uns do que de outros, elas traçam linhas conectivas que nos permitiram reconhecer a formação da Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias em Educação (RIIATE).

A RIIATE trama indivíduos, grupos de pesquisa e instituições de ensino. Um pouco dessa trama é trazido para cá, gerando este livro que almeja, por meio de pequenos textos, produzir materiais para serem disparadores de interesse, encontros de estudo e novas experiências. Também almeja ampliar essas tramas, modificando-as permanentemente. A possibilidade de redesenhar continuamente as nossas afinidades e relações nos permite um tipo de atividade colaborativa expansiva e conectiva potencializada pela coletividade. Portanto, ao nos utilizarmos da compreensão do funcionamento da experiência conectiva, estamos tentando operar de outras maneiras, a iniciar pela produção de conhecimentos abertos, pois os exemplares deste livro, pagos com recursos públicos, são públicos e deverão ser usados de forma aberta. Quem sabe, nas escolas

onde os textos poderão ser utilizados, sejam gerados novos textos, mostrando o quanto de saber novo é produzido nessas instituições e desconhecido por nós, devido a não atribuirmos lugar de saber àqueles que estão nas escolas.

Resumindo, o livro conta com autores de instituições de ensino superior e de educação básica, nacionais e internacionais, incluindo latino-americanos (Colômbia, México, Argentina e Brasil), que integram a RIIATE. Ele é a sistematização de demandas escolares e da formação de professoras e professores que foram identificadas pelos autores aqui presentes por meio de suas pesquisas realizadas na/com as escolas e universidades. As investigações que servem de sustentação para as redes de relações tramadas foram e são financiadas por recursos públicos de diferentes agências de fomento. A obra está organizada a partir dos nodos que tramam a RIIATE — *inclusão, aprendizagem e tecnologias*. Os conceitos são abordados ao longo do livro articulados entre si, ou ainda como uma grade de leitura para pensar a educação no século XXI.

Podemos afirmar que se trata de um produto didático para docentes. Esperamos que seja produtivo para instigar o pensamento, o levantamento de suspeitas sobre as realidades vividas, a capacidade imaginativa de ação diante do inusitado, bem como as ferramentas intelectuais para porem em uso nas comunidades de práticas.

As organizadoras

## PREFÁCIO

Inclusão, aprendizagem e tecnologias: não há como pensar a educação no século XXI sem colocar esta trama no centro do debate — sendo a aprendizagem transversal ao que os demais conceitos projetam. Refletir sobre educação sem falar em inclusão é fazê-lo de modo inacabado, incompleto. E, se aprendizagem é um fim em si, a inclusão e o uso de tecnologias são meios que trazem novas possibilidades e paradigmas.

O princípio fundamental da inclusão tem sua origem na Declaração Universal dos Direitos Humanos, o que faz com que a inclusão escolar seja, antes tudo, a garantia de um direito. Expressa em si um senso de dignidade da pessoa humana, focada no pleno desenvolvimento socioemocional e psicológico dos indivíduos, independentemente de suas necessidades educacionais. A busca por uma educação inclusiva nada mais é que a resposta institucional a um histórico de culturas segregacionistas, que por muito tempo impediram o pleno acesso e desenvolvimento de diversos grupos sociais no espaço escolar. Para esta mudança acontecer, do ponto de vista macro, são necessários um redirecionamento de políticas educacionais e uma nova modelagem institucional e, do ponto de vista micro, uma mudança atitudinal nos indivíduos e nas relações desenvolvidas nos espaços escolares, entre alunos, gestores e professores.

É um desafio de toda escola a garantia de que os indivíduos possam se socializar e desenvolver suas capacidades pessoais e emocionais de forma equânime, assim como o é para o Estado a construção de uma sociedade mais justa e democrática. O espaço escolar não só promove o desenvolvimento individual, mas também é uma dimensão importante para a construção de tecidos sociais e

vínculos interpessoais, uma vez que é um dos primeiros espaços nos quais temos a oportunidade de construir laços com pessoas externas ao núcleo familiar. Escola é espaço de socialização, assim como a família, o trabalho e a vida comunitária também o são. E, como tal, é um espaço de produção de individualidades e coletividades, mas também pode ser um ambiente de reprodução das desigualdades, como bem identificado na sociologia crítica e por muitos teóricos da educação. Não é novidade que as contradições presentes na sociedade têm na escola também suas expressões.

É imprescindível destacar que o tema “inclusão escolar” não diz respeito apenas aos estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas ou condições limitantes de aprendizado. Uma escola diversa e inclusiva permite que os indivíduos conheçam e acompanhem de perto o desenvolvimento de outros com habilidades e necessidades diferentes das suas e que, a partir dessa convivência, desenvolvam melhores competências socioemocionais, como empatia, respeito e colaboração — tão urgentes para uma sociedade mais justa e equânime. Nesse sentido, não é exagero afirmar que a educação inclusiva deveria ser o que, na verdade, a educação precisa ser para todos. A inclusão escolar, ao fim, promove uma ampla reflexão sobre diversidade e respeito, que são pilares importantes para a construção da democracia. Mais uma vez, escola e sociedade se conjugam como partes do todo, intrínsecas entre si. Não há como se falar em uma sociedade mais justa sem uma escola mais diversa e democrática.

E, para esse “ideal de escola”, ou de sociedade, as tecnologias podem ser grandes aliadas. Tecnologia pode ser um facilitador na democratização do ensino e na inclusão, tanto quando pensada como elemento de mediação entre professor e estudante, para fins comunicacionais, quanto como forma de assistir o estudante para garantir acessibilidade, como ocorre com as tecnologias assistivas.

A mediação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem nos leva a refletir sobre os caminhos do conhecimento para além da sala de aula e sobre as novas relações sociais que podem estabelecer. Isso ficou ainda mais evidente nos tempos recentes, em que a educação se viu provocada por inéditos desafios para o acesso e a inclusão diante de uma pandemia, em que escolas viram-se obrigadas a fechar suas portas e o distanciamento social se tornou um imperativo para a preservação da integridade da sociedade como um todo. Lançar mão de recursos tecnológicos educacionais deixou de ser uma possibilidade: tornou-se uma necessidade para aproximar pessoas, manter vínculos e dar continuidade aos processos de aprendizagem.

Mas é preciso não romantizar o papel das tecnologias, especialmente sua utilização no contexto de anomia gerado pela excepcional realidade do momento pandêmico, pois, também no acesso a estas, vê-se uma expressão das desigualdades sociais presentes no ambiente educacional: escolas melhores ou mal-estruturadas, estudantes incluídos ou excluídos digitalmente e docentes com um largo desafio por formação que dê conta de pensar processos de ensino e aprendizagem sob esta nova perspectiva. Não é simples a ideia de possibilitar o acesso de todos de maneira igualitária, mitigando a segregação e a exclusão histórica das camadas menos favorecidas, ou dos estudantes com necessidades educacionais específicas, por meios digitais. Mais do que nunca, fomos instigados a repensar nossos princípios acerca da universalidade do acesso a educação, permanência, êxito, qualidade e efetividade dos processos de ensino e aprendizagem.

Por isso o convite a manter viva a visão crítica da escola, da inclusão e das tecnologias, como bem realizado nas reflexões que compõem esta obra. Se, até meados do século XX, predominava no senso comum uma visão de herança funcionalista, que atribuíva

à escolarização um papel de superação do atraso econômico e de construção de uma nova sociedade, justa (ainda que sob um viés meritocrático) e moderna (ainda que centrada na sobreposição dos conhecimentos científicos sobre os saberes populares), hoje, há uma obrigação moral e um compromisso intelectual de todos educadores a trazerem à luz os limites para uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva. No melhor sentido, a escola não é, e nem deve ser, uma instituição neutra, enquanto a neutralidade significar a legitimação das desigualdades historicamente estruturadas; nem meritocrática, enquanto o saber acadêmico e o capital cultural forem privilégios assegurados pela origem social. Quando se assume o compromisso com a transformação da escola, e com uma escola a serviço da transformação da sociedade, inclusão e tecnologias passam a ser conceitos carregados de novos sentidos e significados, como veremos a seguir.

*Lucas Coradini*

# 1

*Maura Corcini Lopes*

Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos

## **PARA PENSAR A EXPERIÊNCIA ESCOLAR E PEDAGÓGICA**

A escola tem entre suas funções posicionar os recém-chegados nas relações e nas próprias experiências. Para tanto, receber os alunos na escola, no pós-pandemia, com atividades de fortaleçam boas lembranças de suas histórias de vida particulares e na escola, antes e durante o período de reclusão e afastamento social, e fazê-los voltar a sonhar no que querem ser e viver no futuro pode ser uma estratégia psicopedagógica de positivar a experiência vivida no presente.

Para isso, entre muitos alertas possíveis de serem dados aos professores e às professoras, aponto alguns: a) os alunos e as alunas não estavam de férias; b) a *forma escola*, observada na escolarização das práticas familiares, midiáticas e sociais, manteve presente junto às crianças um tipo de prática que elas reconhecem por *jogos de semelhança de família*, como sendo de escolarização. Tal fato, com ganhos e perdas, manteve a presença da escola na vida de todos(as); c) o distanciamento social acelerou o avanço tecnológico nos processos de aprendizagem e, com isso, abriu o acesso aos conhecimentos, sem a necessidade de alguém os transmitindo, de forma mecânica, para acessá-los; d) os(as) professores(as), em boa parte das escolas, voltaram a ser apenas transmissores de conhecimento quando aceitaram, em nome do domínio da turma (disciplina) e da transmissão do conteúdo, que as crianças e os jovens desligassem seus microfones e desativassem as câmeras durante os encontros. Tal fato agravou a representação de obsolescência pedagógica e da aula como tempo e espaço de encontro estéril de pensamento e criatividade; e) é fundamental qualificar a leitura da realidade feita pelos docentes sobre a vida e os contextos de seus(as) alunos(as). Cada vez mais necessitamos situar a experiência de ensino e de aprendizagem de nossos(as) alunos(as). Para isso, produzir e saber ler dados estatísticos que possam instrumentalizar e nos ajudar na leitura qualificada dos contextos geográficos e humanos a que os(as) alunos(as) estão emocional e fisicamente vinculados possibilita conduzi-los pedagogicamente de forma mais adequada e

eficiente em direção a uma vida mais humana, responsável e atenta ao outro; e f) no imaginário daqueles que foram capturados pela *forma* escola, a instituição da qual sente-se falta é aquela que propicia o encontro, acolhe e conduz a aprender, estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e de atitude contemporânea de responsividade investigativa e ética.

Novos conjuntos de forças individuais necessitam ser desenvolvidos naqueles que estão aí, de qualquer idade, para que aprendam com a experiência pandêmica e sigam fortalecidos e mantendo o bem-estar e a capacidade de serem felizes e otimistas. Mas, focando naqueles que em poucos anos serão adultos em um mundo cada vez mais desigual, excludente, algorítmico, global, conectivo e em permanente estado de crise, estimular e desenvolver forças relacionais, emocionais e capacidades cognitivas e responsivas torna-se uma questão de instrumentalização dos indivíduos para viverem bem neste mundo já instalado.

Com a pandemia da Covid-19, vemos grandes economias serem abaladas e uma forte onda de protecionismo e de conexões reticulares se estabelecerem em todas as dimensões econômicas-produtivas, investigativas, sociais, solidárias etc. As conexões devem estar na base de qualquer ação, bem como devem se estender internacionalmente, mas mantendo fortes nodos nacionais. Em tempos de escassez de recursos, tecnologias, alimentos, medicamentos etc., as indústrias e os mercados se voltam para o abastecimento nacional, suspendendo exportações. Mas, até que o mercado nacional possa reestruturar-se para suprir as necessidades de trabalho e de consumo da população, os jovens e adultos trabalhadores vivenciarão dias difíceis e bastante angustiantes com a acelerada *depreciação* e precarização de suas vidas. Tal angústia não passará despercebida pelas crianças, que, mesmo sem compreender bem o que acontece, sentem a tensão familiar e/ou participam ativamente das inúmeras

manobras feitas por suas famílias para fugirem da condição de pobreza e de miserabilidade da qual estão à mercê.

A escola, pelo seu compromisso formativo social, deve estar preparada para educar crianças e jovens que viverão em tempos bem mais difíceis e de crises ainda mais complexas do que aquelas que até então vivemos e experienciamos. Parte das saídas para tais crises geradas pelas metamorfoses do presente (ou da terceira Modernidade) pode vir da educação, por meio do desenvolvimento e da potencialização de atitudes pautadas por princípios políticos, tais como: democracia crítica, responsividade, liberdade, pensamento reflexivo e científico, criatividade; ética; diversidade; diferença; igualdade. As escolas, forjadas em uma lógica de humanização disciplinar — típica da primeira e segunda Modernidades —, há muito mostram sinais de fadiga e esgotamento. Seguir insistindo, de forma pouco reflexiva e crítica, na “forma escola” idealizada para aqueles tempos modernos parece ser negar (ou pelo menos ser saudosista de) um tempo regido, entre outros princípios, pela ordem disciplinar, a reconhecimento e a técnica.

Talvez, a escola nunca tenha sido tão questionada como neste momento em que, por motivos externos e de saúde pública, precisou se ausentar das vidas das crianças, dos jovens e de suas famílias. Com a pandemia, ficaram escancaradas a precariedade da escola e a crescente precarização das condições de formação inicial e continuada dos(as) professores(as). Igualmente, ficaram públicas as condições crescentes de expulsão educacional daqueles(as) milhões de “brasileirinhos(as)” predestinados(as) à exclusão. Os fatores de tal predestinação são muitos; entre eles poderia citar a desigualdade, a discriminação negativa suportada há gerações, a não educação para a liberdade e o posicionamento crítico, o crescente endividamento fomentado e cultivado pela máquina capitalista-financeira e o empobrecimento da população — fazendo aumentar os números

daqueles indivíduos que hoje estão ameaçados de habitarem os espaços da pobreza absoluta — etc.

Viver a crédito ou de forma endividada, como ressalta Lazzarato (2017), já era uma realidade desde a primeira e a segunda Revoluções Industriais ou desde a segunda Modernidade. Porém, na terceira Modernidade, embora o endividamento pareça ser uma tendência exacerbada e totalizante, a atitude exigida para que as pessoas se mantenham em condição de sustentabilidade exigirá romper com uma espécie de inércia coletiva (GROS, 2018). Gros (2018, p. 93) argumenta que “a autoridade política só se mantém por uma adesão secreta que faz superobedecer.” Diz, ainda, que é pelo nosso excesso de obediência que mantemos os poderosos. Formar pessoas para romper com a condição de superobediência exigirá da escola uma metamorfose e uma quebra de contrato tanto com a segunda Modernidade — no que ela preserva de estrutura disciplinar no eixo dos saberes e no eixo do corpo (VEIGA-NETO, 2002) — quanto com a terceira Modernidade — no que superdimensiona via estatísticas e *rankings* internacionais de desempenho de aprendizagem e performance individual.

Tais rupturas têm impacto na educação de pessoas que devem encontrar equilíbrio entre seguir regras e criticá-las, aprender e desaprender, buscar bem-estar e felicidade e temer o risco eminente de sua precarização e expulsão de gradientes de inclusão — que fazem a economia girar em meio às tramas que formam nodos reticulares —, bem como aprender e desaprender responsividade e resolução de problemas pontuais. Isso significa que, provavelmente, não teremos uma economia centrada em um grande foco financeiro, mas que redes de sustentabilidade serão estabelecidas a partir de combinações de elementos instáveis e provisórios. Sendo assim, criar na escola uma cultura reticular e conectiva parece ser de extrema urgência. Uma cultura impõe ultrapassar os conteúdos e os currículos para instituir práticas refletidas na ambiência escolar.

Iniciativa, criatividade, resiliência, articulação, prevenção, conectividade, autonomia, maturidade, antecipação, responsabilidade, responsividade, aprendizagem, prontidão, entre outros elementos constitutivos de perfis individuais, precisarão ser estimulados e desenvolvidos nas crianças para que estas, quando jovens e adultas, possam integrar, de forma ativa, as redes sociais e de mercado de seu tempo. Mas há perguntas que precisamos fazer: os adultos de amanhã terão condições de viver a pressão de um mundo em constantes e acirradas lutas competitivas? Que mundo queremos deixar para as crianças de hoje? Ainda precisamos da escola? De qual escola precisamos? Quando fazemos referência à “realidade dos(as) alunos(as)”, do que mesmo estamos falando e sobre quais dados nos debruçamos para a leitura e a interpretação de tal realidade? Conectividade e responsividade implicam o quê?

Penso que as questões feitas no parágrafo anterior, entre outras que tensionam ética e politicamente nosso tempo, são fundamentais e devem ser promovidas, principalmente em uma ambiência formativa universitária. Todavia, acredito que temos pouca força de gerência sobre a produção de respostas para tais questões. Analisando tendências de futuro, no Brasil, não vejo serem fortalecidos projetos que encaminhem saídas animadoras para as crises, em todos os setores, já anunciadas por cientistas políticos e historiadores há mais de meio século.

Crianças consumidoras passivas de tecnologias digitais estão mostrando dificuldades de ter iniciativa e de ser protagonistas em cenas domésticas, bem como estão apresentando despreparo emocional para resistirem aos ataques violentos (*bullying*) que sofrem em ambientes sociais. A ambiência digital gamificada, por exemplo, está formando indivíduos hábeis em gerar respostas a estímulos tecnológicos projetados sobre a base comportamental de estímulo-resposta-recompensa, mas eles permanecem relacional e emocionalmente frágeis, além de educacionalmente pouco preparados

para enfrentarem um mundo em metamorfose (BECK, 2018). Parece que lhes faltam iniciativa, prontidão e, em certa medida, atitude criativa.

Um conjunto de virtudes está esmaecido ou até esquecido na formação de nossos(as) alunos(as), principalmente se considerarmos os prejuízos formativos que tivemos e que seguiremos tendo ao longo do ano de 2020. Sem dúvida, foi um ano marcado pelo crescimento de um mercado digital que se desenvolve com as demandas do distanciamento social e a não escolarização das crianças e jovens. Também foi um ano marcado pelos ataques à escola e à educação, ao mesmo tempo em que crianças e jovens reclamam da falta da escola.

Concordo que, se a escola estiver reduzida à transmissão de conteúdos e/ou disciplinas, ela poderá ser substituída a qualquer momento. Todavia, acredito que a escola deva ser um espaço ímpar de exercitação dos recém-chegados na apropriação de princípios e valores pautados pela ética e por princípios políticos comuns. Para Gros (2018, p. 33), “é a forma com que cada um se relaciona consigo mesmo, constrói para si certa ‘relação’ a partir da qual se autoriza a realizar determinada coisa, a fazer isso e não aquilo. A ética do sujeito é a maneira como cada um se constrói e trabalha”.

A escola ainda segue sendo o espaço em que crianças e jovens encontram-se com pares sociais longe de suas famílias. O que tem de bom nisso? Justamente, a distância dos valores privados e a possibilidade de fazer entender ao indivíduo o lugar que ele ocupa entre um conjunto de indivíduos, bem como o compromisso ético que ele possui consigo e, por extensão imanente, com o outro. Neste enquadramento, ensinar conteúdos específicos, bem como fazer os alunos e as alunas terem bons desempenhos em avaliações de larga escala, podem ser tarefas atribuídas à escola ou até mesmo priorizadas por muitas; porém não deveriam ser as principais tarefas e, tampouco, as mais importantes. Formar espírito republicano, democrático, e sujeitos capazes de pensamento crítico-reflexivo, inquietos e agentes

de justiça e responsabilidade social, segue sendo o carro-chefe das razões pelas quais enviamos as crianças à escola.

O reconhecimento do aprender na instituição escolar sempre foi razão de polêmicas, principalmente porque a escola, como instituição de ensino que vem atravessando gerações, destituiu das comunidades, das famílias, dos artesãos, entre outros, o poder da experiência e do aprender na experiência. A captura espacial e temporal do aprender exaltou historicamente a escola, gerando, desde sempre para a própria instituição, uma crise anunciada — uma crise de domínios e de poder sobre as formas de subjetivação.

No período de reclusão vivido por causa da pandemia da Covid-19, a *forma* escola se estende aos espaços privados, convertendo famílias em pedagogos que se voltam para seus(as) filhos(as), netos(as), enteados(as), entre outras formas de parentesco, como se alunos(as) fossem. Dito de outra maneira, nos espaços privados está ocorrendo a conversão de filhos(as) em alunos(as), transformando a relação educativa-familiar em relação pedagógica. A extensão da forma escola para diferentes espaços sociais, com destaque aqui para as casas das famílias de nossos(as) alunos(as), talvez seja uma das principais razões que ainda fazem permanecer a escola como sendo necessária em nosso tempo. Há uma reprodução do *modus-operandi* escolarizado pelas distintas esferas e instâncias sociais. Parece haver uma confusão entre *forma escola* (subjetivo) — que opera fortemente na educacionalização do social — com *instituição escola* — lugar geográfico onde o ensino, a aprendizagem e a socialização estão determinados para acontecerem. (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001).

Par e passo as discussões levantadas neste pequeno texto, quero marcar que a crise da escola será agravada se, com a experiência vivida no presente, as secretarias de educação, os(as) gestores(as) educacionais e professores(as) de todos os níveis de ensino, incluindo os(as) responsáveis pela formação de professores(as),

não compreenderem que nossos hábitos educacionais e das formas de aprender foram abalados e atropelados pela pandemia. O que parece estar nutrindo o desejo anunciado de crianças e jovens que querem voltar à escola são as possibilidades imaginadas de encontro, acolhimento, compartilhamento, colaboração, segurança, afastamento familiar (autonomia) e amizade. Potencializar esses sentimentos para pensar e renovar a escola, construindo novos sentidos para ela, é a chance que temos para resistir aos ataques históricos.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Giovanni. Terceira modernidade, crise de civilização e barbárie social. *Blog da Boitempo*. Publicado em 26/09/2011. Acessível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2011/09/26/terceira-modernidade-do-capital-crise-de-civilizacao-e-barbarie-social/#:~:text=A%20segunda%20modernidade%20do%20capital%20seria%20a%20modernidade%20da%20Primeira,do%20capital%2C%20a%20terceira%20modernidade>>.
- BECK, Ulrich. *A metamorfose do mundo*. Novos conceitos para uma nova realidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- GROS, Frédéric. *Desobedecer*. São Paulo: UBU editora, 2018.
- KANT, Emmanuel. *Sobre a Pedagogia*. Campinas: UNIMEP, 1995.
- LAZARATTO, Maurizio. *O governo do homem endividado*. São Paulo: N-1, 2017.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- SMEYERS, Paul. DEPAEPE, Marc. Educational Research: the educationalization of social problems. *Educational Research*. Belgium: Springer, 2008.
- VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação & Sociedade*. Vol. 23, n. 79, Campinas, 2002. Acessível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002000300009&lang=en](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300009&lang=en)
- VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, n. 33, Belo Horizonte, jun./2001. Acessível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4118843/mod\\_resource/content/2/VINCENT%20Guy\\_Sobre%20a%20hist%C3%B3ria%20e%20a%20teoria%20da%20forma%20escola.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4118843/mod_resource/content/2/VINCENT%20Guy_Sobre%20a%20hist%C3%B3ria%20e%20a%20teoria%20da%20forma%20escola.pdf)

# 2

*Alfredo Veiga-Neto*

## ALGUMAS LIÇÕES

*Duas coisas são infinitas: o universo e a estupidez humana. Mas, em relação ao universo, ainda não tenho certeza. (Albert Einstein)*

Sinto-me quase constrangido por começar este pequeno texto com um lugar-comum. Mesmo assim, vamos ao lugar-comum: depois que passarmos pela crise pandêmica do Covid-19, não seremos mais os mesmos, ninguém será mais o mesmo, o mundo não será mais o mesmo. Escutamos isso a todo momento, por toda parte. Até aí, nada de novo; afinal, qualquer crise implica uma ruptura e uma mudança de rumos entre um antes e um depois. É tal mudança de rumos que abre a oportunidade para experimentarmos novas formas de vida; para inventarmos novas maneiras de estar no mundo, de compreendê-lo e de agir sobre ele. Como lembrou Hanna Arendt (2011), o lado positivo de uma crise é que ela abre as portas para a criação e a inovação.

Se até aí nada há de novo, então é preciso ir um pouco adiante do lugar-comum. É justamente no “ir um pouco adiante” que situo este texto. Mas, ao contrário do que muitos têm feito, não tratarei de fazer previsões sobre os novos tempos pós-pandêmicos. Tão importante quanto formular perguntas sobre o futuro do mundo, é nos darmos conta de que fazer profecias confiáveis é extremamente difícil, arriscado ou talvez impossível. Eis um paradoxo: a única certeza que temos sobre o futuro é de que sobre ele não temos certeza alguma...

Por outro lado, o que se pode fazer com segurança é retroagir e examinar as condições históricas que nos trouxeram até o ponto no qual estamos, isso é, examinar o curso dos acontecimentos imediatos ou remotos que funcionaram como condições que possibilitaram a emergência do nosso presente. Assim, acho mais prudente, factível e produtivo identificar e problematizar as múltiplas condições de

possibilidade a partir das quais esta crise covídica tornou-se o que hoje ela é, e nós nos tornamos aquilo que hoje somos frente a ela.

Tais identificação e problematização são cruciais para sabermos o que funcionou para o bem e o que funcionou para o mal, no conjunto das condições de possibilidade que instituíram o presente. Se falo em conjunto das condições de possibilidade, já aponto para uma complexidade irreduzível a esses ou àqueles fatos, experiências, acontecimentos ou causas. Uma boa analogia que se pode fazer é compararmos o exame do conjunto das condições de possibilidade com a visão que temos num caleidoscópio: não apenas a imagem que enxergamos é sempre multifacetada como também, a todo momento, ela se transforma, em função dos movimentos que fazemos, do ângulo que adotamos para observar e dos pressupostos que (saibamos ou não) assumimos. E isso vale para quaisquer conjuntos de condições de possibilidade...

Então, ciente do quão difícil é fazer uma boa análise daquela multiplicidade de imagens caleidoscópicas, aqui me limitarei a examinar apenas uma das suas muitas facetas: o papel que a educação escolar teve no enfrentamento da atual pandemia da Covid-19, em nosso país.

Num primeiro momento, fui escrevendo e entrando em pormenores sobre a pandemia da Covid-19, em seus desdobramentos e efeitos no Brasil, frente a um governo federal comandado por uma maioria assumidamente negacionista, anticientificista, conspiracionista, fundamentalista, populista e estulta. Mas, à medida que escrevia, fui me dando conta de que a extensão do texto ultrapassaria as recomendações que recebi das organizadoras deste livro. Assim, mudei o rumo da escrita e cheguei a esta versão final, que pretende contribuir para a discussão sobre as relações entre a atual pandemia e a educação no Brasil.

Argumentarei que, no nosso país, uma educação escolarizada historicamente deficiente — facilitadora, superficial, elitista, aligeirada e principalmente desigual e excludente — deixou imensos espaços abertos para o crescimento de uma população de indivíduos individualizados, arrogantes adeptos da *doxa*, de costas para a Ciência e com um enorme despreço pelos conhecimentos sistematizados. Situo aí o foco principal — mas não o único, é claro — dos comportamentos estultos que, entre nós, colocaram-se e ainda se colocam na contramão de boa parte das especializadas recomendações sanitárias e terapêuticas para os melhores enfrentamentos coletivos da pandemia.

A arquitetura do que segue está assim estruturada: depois de uma seção focada em conceitos básicos, passo para a segunda seção, na qual chamo a atenção para algumas lições que, dentre tantas outras, a atual crise pandêmica nos ensina e que se situam no âmbito deste texto.

## UMA RÁPIDA REVISÃO CONCEITUAL

Começemos com *epidemia*, *pandemia* e *endemia*. Para designá-las, uso as iniciais EPE.

Chama-se de *epidemia* a manifestação transitória de uma doença que ataca ao mesmo tempo muitos indivíduos numa determinada região. Chama-se de *surto* o aparecimento rápido da doença. Quase sempre, os surtos propagam-se por contágio. Quando a epidemia se dissemina por muitos e variados territórios, ela passa a ser chamada de *pandemia*. Quando a epidemia se torna permanente numa dada região, fala-se em *endemia*.

O fim de uma pandemia não significa a extinção definitiva do seu agente patogênico. Apenas significa que entraram em jogo

novas práticas preventivas e/ou curativas. Isso porque se criaram medicamentos eficazes contra a doença; ou porque a população adquiriu imunidade ao agente patogênico; ou porque sua disseminação passou a ser controlada — seja pelas mudanças nos hábitos sociais e condições de higiene coletiva, seja pelo uso de vacinas —; ou porque ocorreram mudanças ambientais sazonais que desfavorecem o agente e sua propagação; etc.

Nas EPE, estão implicadas múltiplas variáveis que não se restringem aos aspectos apenas biológicos ou médicos das doenças consideradas. Seja nas suas origens e desdobramentos, seja no seu controle e extinção, as EPE envolvem múltiplos e intrincados *elementos* socioculturais: as atividades socioeconômicas, a distribuição dos recursos financeiros, os comportamentos individuais e coletivos dos grupos considerados (práticas culturais, escolarização, acesso e adesão à informação qualificada etc.). Além dos elementos socioculturais, há de se considerar, também, a *estrutura populacional* (demografia, distribuição espacial, saneamento básico, condições de moradia, perfil etário dos grupos humanos etc.). A tudo isso, somam-se as variáveis geográficas, sendo o clima a principal delas. Assim, as EPE são, muito além de fenômenos da ordem da Biologia ou da Medicina, também fenômenos da ordem da Sociologia, Antropologia, Economia, Geografia, Comunicação Social, História, Psicologia, Educação etc.

Se separadamente tudo isso é muito difícil de quantificar e avaliar, o problema se torna extremamente complexo quando combinamos duas ou mais dessas variáveis entre si e tentamos empreender análises multifatoriais. É aí que entram a História, a Matemática e as técnicas da Estatística (descritiva e inferencial). Assim, raciocínios simplistas não processam tal complexidade.

Passemos aos conceitos que se colocam no campo da *informação*. Eles são importantes na medida em que, frente a qualquer problema, devemos estar bem a par das variáveis que determinam suas origens, desdobramentos e consequências. Quanto mais informações de boa qualidade temos sobre um problema, mais diminuímos sua aleatoriedade, pois melhores serão nossos controles sobre ele em termos de efetividade, eficácia e eficiência. É neste ponto que os especialistas afirmam que, enquanto os perigos são aleatórios porque imprevisíveis — ou seja, são da ordem da pura contingência —, os riscos são calculáveis, de modo que nos servem muito como fonte para uma maior ou menor dose de previsibilidade.

Evoluímos como espécie porque, dentre vários outros motivos, somos seres racionais, isso é, somos capazes de combinar a memória com a imaginação, dar razões para tais combinações e, articulando-as em sistemas lógicos, fazer previsões. Tais previsões jamais serão certas, mas serão sempre aproximações assintóticas às certas. Simplificando, chamamos de *risco* (sempre previsível e calculável) aquilo que, antes de conhecermos melhor, chamávamos de *perigo*. Ora, se o primeiro passo para o conhecimento é a informação, quanto mais qualificada e processada essa for, melhor será o nosso conhecimento acerca dos riscos a que estamos sujeitos.

Aplicando esse argumento às EPE, conclui-se que, quanto melhores — mais numerosas, detalhadas, qualificadas e processadas — e mais aceitas forem as informações, menores serão os riscos aos quais estaremos sujeitos e sujeitaremos os outros. *Ex contrario sensu*, as informações de nada valem se formos estultos e, por princípio, as negarmos.

## ALGUMAS LIÇÕES

Nesta seção, adotarei uma estrutura esquemática.

1. As EPE são acontecimentos complexos que combinam fenômenos naturais — biológicos, médicos etc. — com variáveis ou fenômenos socioculturais, econômicos, geográficos etc.
  - 1.1. Como acontecimentos complexos, as EPE exigem abordagens multifatoriais cujos entendimentos e enfrentamentos apresentam dificuldades para os estultos.
    - 1.1.1. Dada a complexidade de tais fenômenos, para compreendê-los, é necessária uma educação que privilegie duas dimensões principais: a *dimensão gnosiológica* e a *dimensão formativa*.
      - 1.1.2. A *dimensão gnosiológica*, na sua forma mais elementar e em termos curriculares, diz respeito aos conteúdos a serem ensinados e aprendidos.
        - 1.1.2.1. Os conteúdos não valem apenas por si só, apenas como informações; eles servem também como elementos a serem articulados entre si, de modo a contribuir para o desenvolvimento do raciocínio lógico e complexo, promovendo o afastamento da estultícia.
      - 1.1.3. A *dimensão formativa* diz respeito à aprendizagem de condutas e à promoção de uma vida coletiva, includente, respeitosa ao outro e à diferença e, por isso mesmo, atenta ao comum.
    - 1.2. Como acontecimentos coletivos transmissíveis, que podem afetar rapidamente amplos setores da população, as EPE exigem uma colaboração individual que se coloca acima das liberdades e dos interesses individuais. *Escólio*: a liberdade não é um atributo abstrato e transcendental.

- 1.2.1. Por se tratar de uma atitude colaborativa, isso é, que implica “trabalhar junto com”, *indivíduo* aqui nada tem a ver com “individualismo”, “comportamento individualista” etc., mas com indivíduo como parte de um conjunto com o qual cada um mantém relações biunívocas de ganhos e prejuízos.
- 1.2.2. As relações biunívocas formam uma rede de adesões protetivas frente à propagação da EPE.
  - 1.2.2.1. Não seguir a colaboração individual — ou seja, não aceitar as orientações protetivas individuais (uso de máscaras, distanciamentos físicos, higienização etc.) — significa uma estultícia na medida em que revela o primarismo de não entender o que seja uma rede de adesões protetivas.
- 1.2.3. A colaboração individual é tão mais importante quanto maior forem a transmissibilidade e a velocidade de propagação do(s) agente(s) patogênico(s) envolvido(s) na EPE considerada.
  - 1.2.3.1. Nos surtos das EPE, ninguém pode se considerar livre para aceitar ou não aceitar as recomendações protetivas, preventivas ou terapêuticas dos especialistas, na medida em que ninguém tem o direito de se expor nem de expor os outros aos perigos do contágio.
    - 1.2.3.1.1. Não aceitar as recomendações dos especialistas é uma dupla manifestação: de *estultícia*, pelo não entendimento do problema; e de *egoísmo*, pela não consideração ao(s) outro(s).
    - 1.2.3.1.2. Na medida em que uma doença sempre acarreta algum custo social e implica a demanda de recursos finitos de uma sociedade, a autoexposição ao contágio não é um direito individual.

- 1.2.3.2. Dado que os recursos sociais são sempre finitos frente a um surto que pode se tornar infinito, quanto mais ampla e efetiva for a colaboração individual, mais provável será que tais recursos não cheguem a se esgotar. *Escólio*: maior será a disponibilidade dos recursos médico-hospitalares e terapêuticos e menor será o risco para todos se cada um aceitar as recomendações dos especialistas.
2. O mau enfrentamento da atual pandemia tem causado imensos danos no Brasil e decorre, em parte, da combinação entre duas instâncias não naturais e estultas que têm fortes pontos em comum: a *instância de uma classe político-dirigente* e a *instância da população* fracamente educada.
- 2.1. Por ser mau, o enfrentamento da atual pandemia covídica tem um caráter duplamente trágico: da *ordem das práticas* e da *ordem da ética*.
- 2.1.1. Da *ordem das práticas*, o mau enfrentamento acarreta danos irreparáveis à *economia* — com todas as implicações sobre o trabalho, a estabilidade social etc. — e à *vida* — com todas as implicações sobre o adoecimento, a incapacitação (transitória ou permanente) e, no limite, a morte.
- 2.1.2. Da *ordem da ética*, o mau enfrentamento revela e reforça valores negativos, como o desprezo pelo outro, o autocentrismo, a ausência de empatia, o egoísmo etc.
- 2.2. A *instância da classe político-dirigente* é composta, em boa parte, por indivíduos individualistas estultos, toscos, autoritários, controversos, primários, mal preparados, habituados à corrupção, e pouquíssimo afeitos ao republicanismo.
- 2.3. A *instância da população* é composta, em boa parte, por herdeiros de um modelo colonial extrativista, que, acostumados

com o autoritarismo, convivem acriticamente com uma educação escolar deficiente — facilitadora, superficial, elitista, aligeirada, desigual e excludente.

2.3.1. Das carências, distorções e desigualdades de tal escolarização deficiente, resultam amplos setores populacionais portadores de uma estultícia endêmica.

2.4. Ambas as instâncias — 2.2. e 2.3. — encaixam-se, complementam-se, retroalimentam-se e formam um sistema cuja maioria dos componentes partilha da mesma estultícia endêmica nacional.

2.4.1. A estultícia e a educação escolar deficiente guardam, entre si, uma relação de causalidade imanente. *Escólio*: existe aí um círculo vicioso, no qual a estultícia endêmica alimenta e, ao mesmo tempo, é alimentada pela educação escolar deficiente.

2.4.1.1. Dado que o sistema pretende ser democrático, a estultícia endêmica funciona como o ponto de articulação entre a maioria dos político-governantes e boa parte dos governados. Ela é o denominador comum que fornece energia negativa para os dois lados de um sistema sinistro.

2.4.1.1.1. A energia negativa funciona como trava que obstrui ou emperra a capacidade de pensar.

2.4.2. Ao travar a razão, a estultícia gera, por si só, o *negacionismo* e a *contrainformação*.

2.4.2.1. *Onegacionismo* implica um conjunto de crenças, representações, mitos e opiniões cuja fundamentação é extremamente frágil porque desarrazoada, injustificada e sem nexos.

- 2.4.2.1.1. O negacionismo, como *manifestação*, é da ordem da estultícia e, como *doxa*, é da ordem das negações abstratas.
- 2.4.2.1.2. São bons exemplos do negacionismo: o terraplanismo; a rejeição *ab initio* aos programas de vacinação e aos protocolos de higiene coletiva; a defesa imediata e abstrata de terapêuticas sem comprovação científica; a adesão a teses conspiratórias em detrimento de interpretações elaboradas, complexas e que exijam inteligência para serem formuladas e compreendidas.
- 2.4.2.2. A contrainformação e a falta de informação são manifestações da desinformação.
- 2.4.2.3. Enquanto a contrainformação é um excesso, a falta de informação é uma carência, ausência ou desconhecimento de informação.
- 2.4.2.3.1. Os ignorantes são aqueles aos quais faltam informações — seja por não terem acesso a ela, seja por não conseguirem minimamente processá-la, seja por preguiça ou medo de se informarem.
- 2.4.2.4. A contrainformação é mais nociva do que a falta de informação, na medida em que, intencionalmente, ela põe a circular informações propositadamente falsas. *Escólio*: as *fakenews*.
- 2.4.2.4.1. Proponho a palavra *cheatnews* para designar as contrainformações mistas, isso é, aquelas cujas partes não são falsas em si mesmas, mas que são organizadas e apresentadas de modo a enganar e induzir ao erro. *Escólio*: do inglês *cheat* = fraude, trapaça. Meias-verdades são *cheatnews*.
- 2.4.3. Aqueles que, numa realidade social saturada de informação midiática, deliberadamente não seguem as recomendações dos especialistas (na prevenção ou na terapêutica das EPE) não são desinformados, mas são, sim, estultos.

3. Contra um tão mau enfrentamento às EPE, no Brasil são absolutamente necessárias e urgentes várias medidas sociais, econômicas, culturais, educacionais, políticas, sanitárias, médicas etc.
  - 3.1. Isso vale agora — frente à pandemia covídica e às demais endemias que hoje assolam o país — e vale para o futuro — frente aos surtos de outras EPE que venham a ocorrer.
    - 3.2. Dentre as várias medidas necessárias, as educacionais merecem destaque, pois podem ajudar a cortar o nó górdio do qual se alimentam o negacionismo, o anticientificismo, o conspiracionismo, o fundamentalismo e o populismo. *Escólio 1*: “ajudar a cortar” significa que as mudanças educacionais são necessárias, mas não são suficientes. *Escólio 2*: o “nó górdio” é a estultícia endêmica.
      - 3.2.1. As medidas educacionais situam-se em dois âmbitos principais: no âmbito das *tecnologias* (do ensinar e aprender) e no âmbito das *modulações curriculares*.
        - 3.2.1.1. No âmbito das *tecnologias*, as discussões atuais giram em torno do “futuro da escola em tempos pós-covídicos”, com destaque ao *homeschooling*, à *webinar* e à EAD. *Escólio*: tais discussões são interessantes e de maior importância, mas fogem do escopo deste texto.
        - 3.2.1.2. No âmbito das *modulações curriculares*, situam-se ações e procedimentos *nos* e *sobre* os currículos que implicam pequenos ajustes e novas ênfases sobre o que já existe. *Escólio*: isso é mais simples, rápido e barato do que as tradicionais reformas curriculares.
          - 3.2.1.2.1. Tais modulações situam-se em duas dimensões: a *gnosiológica* e a *formativa*.

3.2.2.2.1.1. Na *dimensão gnosiológica*, situa-se a ênfase na sistematização do conhecimento, com destaque ao pensamento e à prática científica, e atenção especial aos aspectos metodológicos que envolvem o verificacionismo, a reprodutibilidade e o falseacionismo. *Escólio*: mais importantes do que os conteúdos em si mesmos, é preciso destacar suas articulações, mostrando como funciona a Ciência, sublinhando sua importância e limitações, de modo a promover os raciocínios complexos.

3.2.2.2.1.2. Na *dimensão formativa*, situa-se a ênfase no ensinar, promover e estimular as condutas que respeitem a diferença, numa vida coletiva includente, na qual é fundamental a consideração ao comum. *Escólio*: a consideração ao comum implica compreender que nenhum outro é, em princípio, um adversário e nem, muito menos, um inimigo.

## REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BECK, Ulrich. *Sociedade de risco: rumo a uma outra Modernidade*. São Paulo: 34, 2010.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

GALLO, Sívio; VEIGA-NETO, Alfredo. *Fundamentalismo & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. *A ordem das disciplinas*. Porto Alegre: PPG-Edu/UFRGS, *Tese de Doutorado*, 1996.

# 3

*Betina Schuler*

Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos

## CONSELHOS DE SÊNECA SOBRE A APRENDIZAGEM

## UMA BREVE INTRODUÇÃO

Por que retomar Sêneca, um filósofo estoico do primeiro século da nossa era? Por que ouvir os clássicos em tempos de tanta velocidade e culto à novidade e à inovação pela inovação? Porque eles têm muito a nos dizer ainda. E porque temos a possibilidade de nos formarmos com os grandes mestres via texto — ainda mais um mestre que não quer ensinar doutrinas, mas nos convidar a cuidar de nós mesmos.

Sloterdijk (2018) traz a antiga ideia de que livros são cartas mais longas escritas aos amigos, mesmo àqueles que nem nasceram ainda. Por isso, a filosofia pode ser entendida como cartas que foram escritas no decorrer das gerações e que chegam até nós fazendo convites. Pensaria Sêneca, há praticamente 2.000 anos, que estaria escrevendo para uma mulher, professora, no hemisfério sul? E aqui estamos nós, dando testemunhos de seus ensinamentos, a partir de um dos seus grandes conselhos: tentar fugir ao máximo da escravidão aos outros e a si mesmo; questionar as ideias de rebanho.

E, talvez, um dos modos de escravidão do nosso presente seja a stultitia espetacularizada em que vivemos, em que tudo se passa em uma supervelocidade, em que poucas marcas permanecem e fazem morada, em que alunos viram clientes que precisam ser agradados em seus interesses individuais e que aos professores se pede que se transformem em performáticos (do marketing, não das artes) para ter a atenção de alunos cada vez mais desatentos e entediados.

Daí a escolha de trazer quatro elementos roubados das cartas de Sêneca a Lucílio, para pensarmos a aprendizagem na escola do presente. Isso porque “cada povo tem o seu método específico, que recomenda, e mesmo impõe, aos seus jovens. Qual o tema de meditação adequado para o nosso homem?” (SÊNeca, 2018, p. 130).

## O APRENDER EM COMUNIDADE

“Não é mesmo possível alguém viver feliz se apenas se preocupar consigo, se reduzir tudo às suas próprias conveniências: tem de viver para os outros quem quiser viver para si mesmo”. (SÊNECA, 2018, p. 162). Pensar juntos não significa pensar o mesmo. Daí a potência da escola como um espaço plural, público e democrático onde podemos buscar pensar, juntos e juntas, as questões do nosso tempo e como elas estão nos atravessando e nos produzindo.

Trata-se de uma postura filosófica que olha para o mundo com encantamento, com espanto, e se coloca diante do abismo. “A primeira coisa que a filosofia nos garante é o senso comum, a humanidade, o espírito de comunidade [...]”. (SÊNECA, 2018, p. 11). O filósofo diz ainda: “[...] aprender dá-me sobretudo prazer porque me torna apto a ensinar” (Ibidem, p. 13). O compartilhamento é o que dá sentido ao ensino e à aprendizagem, tal como um presente, uma oferenda, um brinde que oferecemos e do qual nos beneficiamos também estando com os outros.

Daí que, nessa perspectiva, todo o conhecimento, todo o patrimônio acumulado, é de pertença de todos, e as palavras devem ser distribuídas como sementes para apurarmos os ouvidos. Por isso, escrevemos para nós, mas também para os outros, para uso comum. Por isso, um aprender vai além da simples memorização, porque “‘ter na memória’ é reter o que alguma vez se memorizou; ‘saber’, pelo contrário, é fazer nosso o que aprendemos, sem estar dependentes de um modelo nem olhar constantemente para o mestre”. (Ibidem, p. 125).

## LER E ESCREVER NA ESCOLA PARA APRENDERMOS A VIVER

Em tempos de elogio a um pragmatismo sob o qual tudo deve ser imediatamente aplicável e útil, quando se toma a infância como preparação para um futuro utilitarista, o que de mais importante poderia a escola levar os alunos e as alunas a aprenderem, senão a viver?

Talvez aprender a tomar o tempo como a única coisa pela qual devemos ser avarentos — e, para isso, precisamos parar e estar conosco e com os demais. Por isso, mais do que passar correndo de um texto para outro, de um autor para outro, de uma atividade para outra, tal como um alimento mal digerido, que não produz força para a vida, precisamos reter de cada texto uma máxima. E que esse pensamento possa alimentar o dia com alguma contemplação, indo além de toda a correria de uma existência acelerada que faz, faz e faz, sem que nada disso que “faz” se torne experiência, se torne corpo, se torne alimento para a vida. A vida necessita ser cultivada, e a escrita e a leitura podem ser técnicas possíveis para esse cultivo na escola; “[...] passo ao papel alguns conselhos, salutares como as receitas de remédios úteis – conselhos que sei serem eficazes por tê-los experimentado nas minhas próprias feridas, as quais, se ainda não estão completamente saradas, deixaram pelo menos de me torturar”. (SÊNeca, 2018, p. 19).

A escrita e a leitura podem transformar-se nesse pensar sobre si mesmo, sobre o outro, sobre o mundo, e deixar para a posteridade esse exercício: ler e escrever como um exercício de tomar o presente, o instante, recolher bons exemplos e recolher-se nessa prática, e não como um adiamento dos interesses ao futuro, como um desperdício da vida. Talvez a pergunta seja: o que é digno de ser lido e escrito

nas escolas em nossos tempos, em se tratando de um gesto ético, estético e político?

## APRENDER A SABEDORIA PARA PENSAR A DOCÊNCIA

Se roubarmos a ideia do sábio e da sabedoria de Sêneca (2018, p. 49) para pensarmos a docência, veremos que “[...] o sábio pode responsabilizar-se pelas suas decisões, não pelo sucesso das mesmas”. Daí a importância de o professor ser um guarda-livros e uma voz importante na vida dos alunos. Isso porque “[...] não é para exercitar a voz que fazemos estes exercícios, mas para que através dela nos exercitemos nós!” (Ibidem, p. 53). Por isso, o exercício da docência poderia ser pensado não como uma habilidade ou competência, como prega o léxico empresarial do presente, nem como um espetáculo para entreter um público cada vez mais disperso, para liberá-lo do tédio, mas como uma potência que pode dar forma aos modos de vida, ser uma companhia, uma defesa.

Daí a importância de fazer coincidirem nossas palavras e nossos atos, porque “[...] um tal homem não ensina a verdade, dá testemunho dela!” (Ibidem, p. 72). Para tanto, necessita-se de ócio (não de ociosidade), problematizando essa necessidade de manter-se ativo somente para manter-se ativo. Ativo a favor de quê? De quem? “Quem és tu para me dar conselhos? Acaso já te aconselhaste a ti próprio, já corrigiste o teu caráter, para te poderes armar em diretor da consciência alheia?” (EPICURO *apud* SÊNECA, 2018, p. 101).

Como nos traz o pensador contemporâneo Lazzarato (2018), na perspectiva neoliberal, as empresas, substituindo o professor, prescrevem como devemos nos conduzir. Nossas pesquisas

apontam que as referências para indicação de literatura para as crianças, por exemplo, não são mais os familiares ou as professoras, mas os *youtubers*, que vendem seus próprios livros na produção de modos de existência capitalista e de valorização econômica, em que o comum se transforma em bem a ser consumido, e não em algo a ser vivido junto, compartilhado.

## APRENDER COMO UMA VIAGEM

Sêneca (2018), quando tratou da viagem, dizia que não adianta que nos carreguemos junto, pois precisamos de alguns abandonos para fazer outros nascimentos. E, sobre nascimento, dizia ele: “[...] não nascemos destinados a nenhum lugar particular, a nossa pátria é o mundo inteiro!” (Ibidem, p. 105). Toda a terra nos pertence, todo o patrimônio histórico-cultural nos pertence — e não é a escola a melhor tecnologia que ainda realiza essa viagem e que nos faz acessar o que nos é de direito?

Essa viagem está vinculada a uma trajetória, a um deslocamento, e é sempre perigosa, porque podemos nos extraviar. O que seria terrível nesse trajeto é ser vazio de sentido. “Quer isto dizer que eu me recuso a percorrer vias já trilhadas? Não, eu irei pela estrada mais antiga, mas se descobrir outra mais curta e melhor, aplaná-la-ei. Os autores que nos precederam nesta via filosófica não são nossos donos, são nossos guias”. (Ibidem, p. 125).

Para que a viagem seja um aprendizado, não pode ser feita às pressas, correndo, uma vez que “sucede-lhes como a alguém que corra num labirinto: a própria velocidade faz perder o norte” (Ibidem, p. 150). Assim, a fala do professor não pode ser atirada, mas deve ser colocada como sementes. Isso porque importa mais a qualidade do

que a quantidade das palavras proferidas, lidas ou escritas quando se trata da experiência formativa.

Todavia, não se trata de fugir de si, mas de criar outras possibilidades de existência; e, para tanto, precisamos de boas companhias nas viagens; precisamos carregar malas não abarrotadas, que seriam um peso para nós, para termos coragem de nos arriscar. Trata-se de um viver fora de nossas casas, de estarmos em espaços públicos, o que nos exige estar conosco mesmos e com os demais.

No texto “Ponhamos a caminho”, os contemporâneos Masschelein e Simons (2014) falam também da figura da viagem associada à aprendizagem, sugerindo que se ande pela estrada e não se corra, para que se possa experimentar algo. Mais ainda, apontam que, nessa viagem, poderemos deslocar nosso olhar para vermos de outras formas e vermos outras coisas, podendo sair transformados desse caminhar, uma vez que “caminhar é uma ex-posição, um estar fora da posição”. (Ibidem, p. 43).

## AINDA ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir desses quatro conselhos — quais sejam: aprender em comunidade; a leitura e a escrita como uma possibilidade de aprendermos a viver; aprender a sabedoria para exercer a docência; e aprendizagem como uma viagem —, podemos tomar a aprendizagem na escola do presente como o tipo de atenção que nos faz abertos para o mundo, que nos puxa para fora de onde estamos, que nos faz estar presentes no presente e que nos leva a traçar caminhos. Como diz Larrosa (2007, p. 137), o significado de experiência em alemão tem sua raiz em “viajar”: “esse é o saber da experiência: o que se adquire pelo modo como se vai respondendo àquilo que se passa ao longo da vida e o que vai conformando o que alguém é”.

Daí que Sêneca (2018) alerta sobre o perigo da *stultitia* quando nos dedicamos a aprender inutilidades com tão pouco tempo de vida; lembrando que, para Sêneca, úteis são os saberes que transformam a experiência. A partir disso, podemos perguntar se o que alunos e alunas estão aprendendo na escola os está equipando para viverem suas vidas e suas diferenças; para problematizarem a si mesmos, os outros e o mundo que os cerca; para questionarem os valores valorados e os modos de existência implicados. Assim, trazemos um último conselho de Sêneca para quem está envolvido com as questões da aprendizagem (2018, p. 148): “[...] tens de dar mais atenção ao teu estilo de vida”.

## REFERÊNCIAS

- FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do Sujeito*: curso dado no Collège de France (1981-1982). 3º ed. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. In: COSTA, Maria Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3º ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- LAZZARATO, Maurizio. *Signos, máquinas e subjetividades*. Tradução de Paulo D. Oneto. São Paulo: N-1, 2014.
- MASSCHELEIN, Jan, SIMONS, Maarten. Ponhamos a caminho. In: MASSCHELEIN, Jan, SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).
- SÊNeca, Lúcio Aneu. *Cartas à Lucílio*. 6º ed. Tradução de J. A. Segurado e Campos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2018.
- SLOTERDIJK, Peter. *Regras para o parque humano: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo*. Tradução de José O. A. Marques. 4º ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2018.

# 4

*Morgana Domênica Hattge*

Universidade do Vale do Taquari - Univates

## **LÓGICA 24/7 E PERFORMATIVIDADE NO CONTEXTO DA PANDEMIA**

10.31560/pimentacultural/2021.434.52-57

A pandemia causada pelo avanço do novo coronavírus está causando impactos profundos em nosso modo de vida, e eles estão para muito além de protocolos sanitários e distanciamento social. Alguns desses impactos, provavelmente só perceberemos com o passar do tempo. Mas uma mudança já é bastante visível, e seus efeitos preocupam sobremaneira nesses tempos em que o enfrentamento à doença ocupa os profissionais da área da saúde e autoridades em todo o planeta. Se esses profissionais enfrentam na linha de frente essa tragédia sanitária de proporções ainda não totalmente dimensionadas, muitas outras categorias profissionais vivenciam a incidência de um fenômeno já anunciado por Jonathan Crary (2016), que é a jornada de trabalho 24/7. Segundo o autor,

O tempo 24/7 é um tempo de indiferença, ao qual a fragilidade da vida humana é cada vez mais inadequada, e onde o sono não é necessário nem inevitável. Em relação ao trabalho, torna plausível, até normal, a ideia do trabalho sem pausa, sem limites. É um tempo alinhado com as coisas inanimadas, inertes ou atemporais. (CRARY, 2016, p. 19)

Trago aqui em especial a discussão para a área da Educação; porém, entendo que esse não seja um privilégio dessa categoria. Pelo contrário, a “invasão da mentalidade produtivista, que expropria a vida privada, tragando os momentos do amor e do lazer” (OLIVEIRA, 2003, p. 13) está disseminada no tecido social, e não é de hoje. Mas, se de um lado, vemos demissões em massa em muitos setores produtivos e no comércio e serviços, por outro, para aqueles que seguem empregados, as fronteiras entre o trabalho e a vida pessoal — ou, podemos dizer, entre a vida pública e privada — caem por terra de forma que não se percebe mais uma separação entre elas nesse contexto que se coloca em função da pandemia.

Se alguns de nós vínhamos tentando, a muito custo, manter alguns limites entre o espaço público e o privado, garantindo uma separação (mesmo que mínima) entre o tempo do trabalho, do lazer,

dos cuidados com a saúde, hoje, em tempos de distanciamento social, essas demarcações se esmaecem; e nos vemos, de uma hora para a outra, em meio aos desafios do teletrabalho combinado com o ensino remoto de nossos filhos, em uma rotina insana permeada pelos desafios do produtivismo e da performatividade (Ball, 2012) — pois é preciso seguirmos atentos às *performances* —, como se imperasse lá fora a normalidade. Cray nos ajuda a compreender que, nessa lógica 24/7, “o planeta é repensado como um local de trabalho ininterrupto ou um shopping center de escolhas, tarefas, seleções e digressões infinitas, aberto o tempo todo” (2016, p. 27). Então, é preciso estarmos disponíveis para o trabalho todo o tempo, em uma espécie de plantão permanente.

Nesse contexto, professores da educação básica ao ensino superior viram suas tarefas se multiplicar de forma jamais imaginada. O trabalho do professor, dada a sua natureza e processos, para muitos profissionais, já borrava as fronteiras entre o espaço da casa e da escola, da casa e da universidade há algum tempo. É bastante recente a conquista dessa categoria profissional de horários de planejamento destinados em sua carga horária contratual; e, em alguns contextos, esse direito ainda não está garantido. De todo modo, mesmo nos casos das redes de ensino que conferiam ao professor vinte por cento de sua carga horária semanal para as atividades de planejamento e avaliação, nem sempre esse tempo se mostrava suficiente para que o docente pudesse, em sua casa, desfrutar da “utilidade do inútil” (ORDINE, 2016, p. 15), ou seja, destinar tempo de vida a coisas consideradas inúteis, aquelas “cujo valor essencial está completamente desvinculado de qualquer fim utilitarista” (ORDINE, 2016, p. 9).

Já não era exatamente incomum, no contexto pré-pandemia, ouvir relatos de professores que afirmavam, geralmente com um certo orgulho, não ter tido tempo para, por exemplo, desfrutar com presença do convívio em família ou deleitar-se com literatura, cinema, ócio. Isso

nos mostra o quanto “o tempo da vida humana foi completamente vampirizado pelo tempo da produção social” (NEGRI; GUATTARI, 2017, p. 20-21). E essa questão só se potencializa com a chegada do isolamento social e a necessidade de suspensão das aulas presenciais nas escolas e universidades de todo o país.

Se antes o planejamento de uma aula, por exemplo, podia ser dividido entre a curadoria de textos, tarefas, a criação de estratégias de ensino e de atividades avaliativas, hoje essa rotina inclui ainda a produção de vídeos, a gravação de *podcasts*, o gerenciamento de grupos em redes sociais e o atendimento ao telefone nos horários em que as famílias têm disponibilidade para conversar com os professores de seus filhos. Soma-se a isso a multiplicação de planilhas para acompanhamento do trabalho desenvolvido, pois é preciso documentar, comprovar: a sociedade de controle (Deleuze, 1992, p. 220) assim nos exige. De outro lado, os estudantes do ensino superior, as crianças e jovens da educação básica e suas famílias viram a casa se transformar em escola (ou em seu simulacro), solapando o que Cray recupera de Hannah Arendt para nos lembrar que, para a referida autora,

a esfera privada devia ser distinguida da busca individual de felicidade material na qual o eu é definido por suas aquisições e por aquilo que consome. Em A condição humana, ela desenvolveu esses dois conceitos em termos de um equilíbrio rítmico entre exaustão e regeneração: de um lado a exaustão que resulta do trabalho ou da atividade no mundo; do outro, a regeneração que ocorre regularmente no interior de um espaço doméstico acolhedor e sombreado. (CRARY, 2016, p. 31)

Essa escola que agora ocupa a sala de casa, o quarto, a varanda, acentua os sentidos que a ela vêm sendo atribuídos nas últimas décadas, na política educacional: é a escola da performatividade, a escola que precisa atender às exigências ditadas por uma cultura de *ranqueamento* da educação, em que a *performance* de todos e de cada

um não pode cair. Nessa sociedade do desempenho e da produção, assumimos “o imperativo do desempenho como um novo mandato da sociedade pós-moderna do trabalho” (HAN, 2015, p. 27) e não nos damos o direito de desobedecer (GROS, 2018).

Com exceção da Educação Infantil, que, na maior parte dos casos, felizmente, foi poupada de protocolos mais rígidos com relação à realização de atividades síncronas, como aulas em meio virtual ou, ainda, a realização de tarefas com prazos de entregas e avaliação constante, os demais níveis de ensino tiveram de, imediatamente, adaptar-se ao tal de “novo normal” da Educação. Crianças de seis anos passam horas a fio em frente a um computador, assistindo a aulas e realizando tarefas que, em muitos momentos, exigem um conhecimento prévio ainda não consolidado e a compreensão de novos conceitos que lhes são apresentados nesse meio virtual, ou em material impresso encaminhado pela escola. Embora estejam matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda estamos falando da infância. Essa infância não cabe mais na Educação Infantil; agora precisa se alfabetizar em frente a um computador, pois não podemos abrir mão, por exemplo, da “idade certa para se alfabetizar” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009). Essa infância que ainda cabe em nosso colo não está sendo poupada dessa lógica produtivista, que impõe a todos um modo de vida em que “a liberdade tornou-se uma obrigação de desempenho” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 360).

Gros (2016), ao desenvolver uma análise da desigualdade social que escancara o empobrecimento de uma maioria e o enriquecimento de uma minoria, constrói seu argumento em torno do que chama de efeitos de realidade produzidos pelos números, classificando-os como “efeitos duros e terríveis”. Se analisarmos a educação sob esse prisma, cabe nos perguntarmos: que efeitos estão sendo produzidos, por exemplo, por esse número que, via de regra, convencionou-se dizer que atesta a “qualidade da educação”, como o IDEB?

Em meio à contingência do estado de exceção no qual nos encontramos, talvez esteja difícil construir estratégias que nos permitam fugir dessa realidade imposta. Entre tantas que precisamos nos fazer, algumas perguntas se destacam: passado esse período da pandemia, será possível instituir novamente contornos mínimos dessa separação defendida por Arendt entre o público e o privado? Ou esse borramento de fronteiras será mais um legado creditado na conta do tal “novo normal” que se anuncia? Será que uma educação baseada nos números que podem ser aferidos em avaliações externas e demais medidas de desempenho ainda será a alternativa que aceitaremos sem questionar?

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. In: *Revista Portuguesa de Educação*, ano/vol. 15, número 002. Universidade do Minho: Braga, Portugal, 2002, p. 3-23.

CRARY, Jonathan. *24/7: capitalismo tardio e os fins do sono*. Tradução por Joaquim Toledo Jr. São Paulo: Ubu Editora, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

GROS, Frédéric. *Desobedecer*. Tradução por Célia Euvaldo. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

HAN, Byung-Chul, *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes, 2015.

NEGRI, Antonio; GUATTARI, Félix. *As verdades nômade: por novos espaços de liberdade*. São Paulo: Autonomia Literária e Editora Politeia, 2017.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. *Reengenharia do tempo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

ORDINE, Nuccio. *A utilidade do inútil: um manifesto*. Tradução por Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *De Olho nas Metas 2009*. Segundo relatório de acompanhamento das Metas do movimento Todos Pela Educação. São Paulo: Todos Pela Educação, 2009.

# 5

*Eliana P. Menezes*

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

## **ISOLAMENTO SOCIAL, CUIDADO DE SI E (RE)INVENÇÃO DA VIDA**

10.31560/pimentacultural/2021.434.58-63

Há mais de 100 dias, vivemos no Brasil os efeitos da pandemia da Covid-19. São efeitos que se materializam de múltiplas e diferentes maneiras em cada sujeito, a depender das suas singulares formas de vida. Entre isolamento físico total, parcial ou nenhum, para muitos, a sensação é de que entramos em uma montanha russa e dela não saímos mais. São alterações emocionais intensas que se modificam repetidas vezes em um mesmo dia, dia após dia, como se vivêssemos literalmente em um contínuo “sobe e desce” e nele lutássemos para que a vida minimamente se mantivesse “nos trilhos”.

Questões relativas a saúde, economia, educação e desigualdade social que antes já povoavam nossas inquietações cotidianas agora se intensificam. É preciso (re)organizar a vida, entender como construir outras rotinas, estabelecer prioridades e, sobretudo, fortalecer redes de mobilização destinadas a garantir que todos possam também encontrar condições de (re)organização. Ocupados com a necessidade de sobrevivência, nossa e do outro, acabamos aparentemente por naturalizar o medo produzido pelos primeiros anúncios das milhares de vidas que seriam perdidas e que, passados 100 dias, já chegam a mais de oitocentos mil em escala mundial.

Na esteira da (re)organização da vida, somos convencidos de que é urgente seguir produzindo — *home office*; trabalho remoto; *home school*; ensino remoto, ensino a distância — e seguir consumindo — *lives*, (muitas *lives*!); shows artísticos patrocinados *online*; circo, cinema, passeio no shopping em formato *drive-in* (?!). Seguimos inventando novas possibilidades de retomada da vida, porque parece não haver limites para a necessidade de reafirmação da primazia da razão sobre todas as coisas, produzida na modernidade e produtora de um tipo específico de sujeito, supostamente capaz de controle da natureza, do tempo, das subjetividades, da diferença.

Como efeito do imperativo da razão moderna, em épocas de incertezas, como afirma Castells (2018), não se contempla a

possibilidade do caos. Aposta-se no surgimento de um “novo normal” capaz de ocupar nossas mentes e produzir a certeza de que, para sobreviver, é urgente que nos mantenhamos produtivos; e, assim, sem espaços para parar e pensar sobre os efeitos do vivido sobre nós, sujeitamo-nos à captura vinda de todas as ordens e assistimos passíveis (mas colaborativos) à intensificação das práticas que transformam a vida em mercadoria.

Trata-se de um “novo normal” que parece possuir muito de normal e nada de novo, porque sustenta a suposta possibilidade de (re)invenção da vida exatamente a partir daquilo que mais a tem capturado e adoecido décadas após décadas. É um “novo normal” centrado na intensificação da presença do mercado em nossas vidas e na reprodução de uma subjetividade “de natureza industrial, maquínica, ou seja, essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida” (GUATTARI, ROLNIK *apud* GALLO, 2010, p. 238). Essa subjetividade, individualizada em sua existência, ocupa-se do investimento em si em busca de condições mínimas de sobrevivência no jogo econômico neoliberal, constituindo-se como vida enfraquecida em termos éticos e políticos de resistência.

O enfraquecimento do “sujeito político” (GROS, 2018) constitui-se como princípio que garante, dá condições de operacionalização e fortalece o modo de vida neoliberal. Faz-se necessário produzir vidas que aceitem e assumam as relações de produção e consumo como o centro das suas existências e estabeleçam com o outro uma permanente relação de concorrência diante das conquistas necessárias à sobrevivência na lógica capitalista. Como afirma Gallo (2010, p. 239), “assim como se produzem carros e sabonetes, também se produzem subjetividades. Em uma sociedade capitalista, esta produção, reafirmamos, é de natureza industrial e sua distribuição é em nível de consumo”.

Sob essa ótica, entendo que a defesa de (re)invenção pautada no modo de vida neoliberal está fragilizada em sua potência exatamente porque, nessa lógica, não reinventamos modos de vida, mas sim modos de captura da vida, que se mostram cada vez mais intensos e sutis. Aqui parece fazer sentido apontar que há diferenças entre o desejo de (re)organização da vida, que busca a retomada da normalidade supostamente em perigo, e o desejo de uma (re) invenção, em que seja possível afirmar a vida via exercício ético do cuidado de si (FOUCAULT, 2004), de forma sensível e atenta à coletividade, à diferença, às singulares formas de existência neste mundo, e ao mundo. Trata-se de um modo de vida onde possamos configurar um “caos criativo no qual aprendamos a fluir com a vida, em vez de aprisioná-la em burocracias [...]” (CASTELLS, 2018, p. 148).

Ao se perguntar sobre essa nova ordem produzida como necessária em substituição ao que deixa de existir, Castells (2018) convida-nos a pensar se não é chegada a hora de cada um de nós assumirmos a responsabilidade que temos sobre as nossas vidas, as vidas dos nossos filhos e de nossa humanidade. E isso, essa tomada de responsabilidade, não deve ser lida aqui a partir das grades egoísticas e concorrenciais do individualismo neoliberal. Trata-se, sobretudo, de um olhar para si como uma forma de exercício ético, que pode garantir como efeito a produção de vidas mais livres e mais atentas a si e ao outro. Como efeito desse exercício ético sobre si, vimos sujeitos se perguntando sobre a possibilidade de escape dessa máquina social que coloca em operação esse complexo “processo maquinico de produção de subjetividades” (GALLO, 2010), em busca de formas de existência que encontrem brechas e escapem em alguns momentos à dominação neoliberal.

Parece ser possível afirmar que a (re)invenção da vida não pressupõe (re)organizar ou (re)acomodar práticas de dominação já conhecidas, mas sim encontrar, nesse sistema de dominação

tão consolidado, fissuras possíveis. Se, a partir de Foucault (2007), assumimos que onde há poder há resistência, é possível acreditar, então, que não há sujeito que não possa resistir à dominação, mas sim sujeitos cujo poder de resistência está violentamente dominado e enfraquecido. Nessa esteira, (re)inventar a vida pressupõe assumir a ética como modo de existência, adotando o cuidado de si e do outro como o princípio mais potente e verdadeiro possível de vida em comum. Ética é aqui compreendida, segundo Gros (2018, p. 33) como “a maneira como cada um se relaciona consigo mesmo, constrói para si certa ‘relação’ a partir da qual se autoriza a realizar determinada coisa, a fazer isto e não aquilo consigo mesmo”.

Na contramão das práticas que nos subjetivam a um modo de vida maquínico e diante da inquietação e do desejo de encontrar formas mais livres de nos relacionarmos conosco e com o outro, parece potente atentarmos para o que há de singular em cada existência (GALLO, 2010). A atenção à singularização, segundo o autor, pode ser uma possibilidade de escape aos processos de individualização operados pelo capitalismo neoliberal.

[...] a singularização apresenta-se como o investimento em uma linha de fuga que busca escapar à dupla captura da produção e do mercado, desenhando a possibilidade de um aprendizado que constitua alguma possibilidade de autonomia e criação. Evidentemente não se trata de uma negação do instituído, do território demarcado ou mesmo de uma saída absoluta deste território, na medida em que isso não seria possível. Esta seria uma saída romântica, a tentativa de negar o sistema e construir uma alternativa à margem.

Apontar que seja necessário fazer escolhas menos individualizantes, que não estejam centradas na produção e no consumo, não significa afirmar que podemos abdicar nem de um, nem de outro, mas sim afirmar a urgência de atentarmos para o que há de singular em cada um; na vida que temos; no que escolhemos

priorizar e partilhar; na forma como nos fazemos presentes na vida dos outros. Não há certezas sobre que vida será possível após a pandemia causada pela Covid-19; mas, mais do que nunca, parece fazer sentido a ideia de que, ainda que não consigamos exercer a liberdade em sua plenitude, podemos encontrar espaços para práticas menores de liberdade, e assim transformar em ação micropolítica o desejo por uma forma de vida outra — ou, dito em outras palavras, o desejo de uma (re)invenção.

## REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. *Ruptura*. A crise da democracia liberal. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

FOUCAULT, Michel. “A ética do cuidado de si como prática da liberdade”. In: *Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 18. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

GALLO, Sílvio. *Educação: entre a subjetivação e a singularidade*. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 229-244, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>.

GROS, Frédéric. *Desobedecer*. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

# 6

*Tatiana Luiza Rech*

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

## **O EXERCÍCIO DA COOPERAÇÃO COMO ESTRATÉGIA POLÍTICA NA ESCOLA**

*A cooperação está embutida em nossos genes, mas não pode ficar presa a comportamentos rotineiros; precisa desenvolver-se e ser aprofundada. (Sennett, 2012, p. 9).*

Com a nossa necessidade de sobrevivência diária, que depende da relação com o outro, vemo-nos assolados pela tentativa, meramente ilusória, de possibilidade de autossustento, tanto físico quanto intelectual e emocional. Imaginar que existem meios de sustentar-se individualmente, estando imerso em um campo social — que exige o outro —, soa quase como uma utopia, ainda mais se pensarmos nas relações necessárias para a convivência na escola.

E, por falar em escola, adianto que este rápido ensaio nada mais é do que um exercício para pensar a cooperação na chamada “escola contemporânea”. Tal exercício se torna válido, pois, como nos mostra Richard Sennett (2012, p. 9) na epígrafe em destaque, “A cooperação está embutida em nossos genes, mas não pode ficar presa a comportamentos rotineiros [...]”, ou seja, precisamos desenvolvê-la — e, se não bastasse isso, é preciso aprofundá-la.

Mas como propiciar tal exercício na esteira da instituição escolar? Ao mesmo tempo em que a escola se enraíza nos conceitos estabelecidos pela Modernidade, vê-se invitada a romper com fronteiras e desconfiar das metanarrativas. E, se não bastassem tais convites, ainda se espera que ela seja capaz de estabelecer outras práticas possíveis em tempos que deixam claro o quanto vivemos em uma sociedade desigual.

A desigualdade da qual emana a falta — em todos os sentidos, sejam eles de ordem financeira ou não — é a mesma que se torna consequência do desrespeito às políticas públicas, dentre elas as que se referem à área da Educação. Neste sentido, a meu ver, o conceito de “cooperação” torna-se útil para pensarmos a escola atual e, com isso, problematizarmos algumas das práticas propostas por ela na

atualidade. Tais práticas pressupõem o trabalho colaborativo, pois o que está em xeque é a permanência de uma escola que se nomeia democrática e, por assim dizer, precisa se mostrar plural.

Entretanto, nosso atual cenário desafia o conceito de pluralidade, obrigando-nos a rever comportamentos básicos individuais em prol do coletivo ameaçado. Em questão de poucos dias, após o anúncio, feito em março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), de que estávamos em meio a uma pandemia — algo muito distante da nossa realidade —, tivemos de “parar”, ou seja, foi preciso não sair de casa, distanciar-se, entrar em quarentena — e, do mesmo modo, a escola “parou”. Mas parou em qual sentido?

## PARADA OBRIGATÓRIA: É PRECISO RESPIRAR

O verbo “parar”, cuja etimologia vem do latim “parare”, tem entre os seus significados “impedir ou deter o movimento, a locomoção, a deslocação, o progresso etc.” (MICHAELIS, 2020). Esse “parar”, no sentido estrito da palavra, direciona-se ao ato de ficar estante, imóvel, por exemplo. Porém, não se aplica ao que se refere ao intelecto, ao pensamento, à “vontade de saber” (FOUCAULT, 1999). Assim, a primeira constatação é: não é possível parar uma escola!

Embora o espaço físico esteja fechado, com portas e janelas trancadas, placas de proibição e portões cadeados, a intenção de parar uma escola não se sustenta, já que ela se faz a partir de um grupo heterogêneo de sujeitos que, de alguma forma ou outra, exercitam suas possibilidades de pensamento intensamente. Portanto, faz-se imprescindível parar; mas tal parada se dá pela necessidade de respirar e, por meio disso, exercitar a hipercrítica. De acordo com Alfredo Veiga-Neto (2020, p. 16-17), podemos pensar a hipercrítica

como o “[...] exercício de uma crítica radical, que deve estar sempre disposta a se voltar sobre si mesma e criticar-se a si própria”. Ora, neste sentido, um movimento cabível vai ao encontro de problematizarmos as práticas possíveis de serem feitas na e pela escola, inclusive num cenário de distanciamento social, no qual as necessidades básicas apresentadas pela comunidade escolar transcendem os limites do que é ou não exequível na realidade em que ela se encontra. Segunda constatação: a escola é capaz de (re)pensar seu devir!

Essa capacidade de transformação se faz presente, já que “[...] educar o social é fundamental e uma finalidade também da escola” (LOPES, 2019, p. 23). Como nos mostra Maura Corcini Lopes (2019), a escola educa para além daqueles que ocupam seus espaços diariamente, ou seja, alunos, professores e funcionários; ela educa direta e indiretamente, pois atinge também as famílias e a comunidade que a cerca, tornando-se, por isso, uma das “maquinarias mais potentes de ressignificação de grupos sociais discriminados” (LOPES, 2019, p. 24). Por ter essa capacidade de alcance, necessita colocar em funcionamento uma série de estratégias que visam não só o controle, mas a condução e (re)condução da população. Das muitas estratégias, destaco a cooperação como uma das mais potentes na atualidade.

## A COOPERAÇÃO COMO HABILIDADE A SER DESENVOLVIDA

Em seu livro “Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação”, Richard Sennett (2012) explica que a cooperação se torna um esforço quando lidamos com pessoas diferentes. Para o filósofo, “a cooperação pode ser definida, sucintamente, como uma troca em que as partes se beneficiam” (SENNETT, 2012, p. 15). Porém, não se trata de algo simplório, já que, pensada como “estratégia”,

depende das relações de governo das condutas dos outros e de si mesmo.

Essa não é uma questão nova para a escola, pois não é de agora que ela se autoriza a colocar todos os diferentes nos mesmos tempos e espaços, com a pretensão de torná-los iguais, chamando esse investimento de “inclusão”. Em um país como o nosso, onde tendências totalitárias tomam força e fragilizam grande parte da população, um projeto de inclusão se torna útil, pois “[...] é uma alternativa necessária em uma sociedade que visa à conquista de plenos direitos para que todos possam usufruir de condições mais equânimes de vida” (LOPES, 2019, p. 22-23). Portanto, a ideia de incluir a todos pressupõe uma série de habilidades, dentre elas a ação de cooperar. Falando de outra forma, ao enxergarmos a cooperação como uma habilidade, assumimos que ela “requer a capacidade de entender e mostrar-se receptivo ao outro para agir em conjunto [...]” (SENNETT, 2012, p. 10). Mas como a cooperação pode ser desenvolvida, enquanto habilidade, através das práticas escolares?

Com a autorização do Governo Federal, através da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) orientou estados e municípios, durante a pandemia, a adotarem o “ensino remoto” como alternativa para a continuidade das atividades escolares, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Se, por um lado, as estruturas prediais das escolas estavam sendo fechadas — devido ao isolamento social —, por outro, a urgência estava em reorganizar as redes de ensino, observando todos os níveis, etapas e modalidades e, além disso, considerar as diferentes realidades existentes num país de dimensões continentais como o nosso.

As aulas que eram ministradas, muitas vezes, com as mínimas condições no que diz respeito à estrutura física e de recursos materiais e tecnológicos tiveram de abandonar o velho quadro e utilizar plataformas digitais, aplicativos e programas que dependem do acesso à rede

de internet — acesso que um número considerável de famílias ainda não tem. De acordo com investigações do Centro Regional e Estudos para Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic), “em 2019, 74% da população tinha acesso à internet, o que correspondia a 134 milhões de pessoas e 71% dos lares do país” (CETIC, 2020). Muitas crianças só possuem acesso com rede emprestada, o que dificulta a realização das atividades na modalidade da Educação a Distância.

Ao mesmo tempo, professores precisaram procurar formação para o uso das tecnologias digitais; alunos e famílias necessitaram compreender o novo formato onde tempo e espaço assumem características muito mais flexíveis. A casa que virou “escola”, mas não é escola; os pais que viraram “professores” sem conhecimentos pedagógicos suficientes para atenderem às necessidades de um aluno; e professores que fizeram dos seus lares locais de trabalho trouxeram à tona a necessidade da conversa. Terceira constatação: a conversa é princípio primeiro na tentativa da cooperação!

Nessa tentativa, por vezes caótica, a pergunta é: até onde vai a minha autonomia? Martela incansavelmente, já que, para a sobrevivência, exigem-se o cuidado com o outro e a manutenção dos princípios coletivos. Não há possibilidade de exercitarmos a cooperação sem a conversa, pois, como nos lembra Sennett (2012, p. 37), “a conversa é como um ensaio, que depende da capacidade de escuta”, ou seja, da aproximação com o outro. Ser autônomo, nesse contexto, é muito mais do que propor ações isoladas, pois a autonomia implica responsabilidade — e, numa sociedade que se diz democrática, pressupõe a participação coletiva.

Mas, a tarefa não é fácil! É sabido que a racionalidade neoliberal, como arte de governar, exige de nós muito mais do que um certo tipo de consumismo exacerbado visto antes como tendência pelo Liberalismo. Exige que sejamos mais competitivos — e é aí que, talvez, a possibilidade da escuta fique enfraquecida. Conforme destaca

Haroldo Resende (2019, p. 12), “O campo educacional, certamente é um *locus* em que essa racionalidade neoliberal, assim como práticas fundamentadas nessa racionalidade, entendida como um modo de vida, ganha cada vez mais espaço na atualidade”. Para ele, a escola “[...] funciona como um aparelho de biorregulação” (RESENDE, 2019, p. 12); e, sendo assim, faz-se fundamental equilibrar cooperação e competição na busca pelos objetivos comuns, permitindo que os espaços escolares sejam menos excludentes.

## EXISTE SOBREVIDA?

Ao pensarmos na palavra *sobrevida*, como estado do que sobrevive, talvez consigamos perceber que existem “saídas possíveis” para a escola, na medida em que se problematizam as suas necessidades diante da crise e do pós-crise. É no exercício de pensar a própria prática que a comunidade escolar é chamada a perceber as ações cooperativas que poderão ser desenvolvidas no ambiente escolar. Tais ações envolvem mudanças na logística que vão desde a infraestrutura até a reorganização do currículo e das formas de avaliar os sujeitos, por exemplo. Cada um desses movimentos exige a cooperação coletiva; por isso a necessidade de praticá-la.

Recentemente, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) lançou um informe sobre a educação em tempos da pandemia de Covid-19, alertando para a necessidade de adaptação, flexibilização e contextualização do currículo escolar. O documento expressa que “[...] devem ser considerados elementos como a priorização de objetivos e conteúdos de aprendizagem que possibilitem um melhor entendimento da crise [...]” (CEPAL; OREALC/UNESCO, 2020, p. 4, tradução minha).

Assim, mesmo em um cenário educacional fragmentado, imersos num panorama de pós-crise, façamos uso do olhar de um observador externo que, nas palavras de Zygmunt Bauman (2008, p. 175), é aquele que é capaz de “[...] notar que as crises são produtos comuns da percepção da situação como crítica e de proceder de forma que vá ao encontro do que a situação torna possível e/ou desejável”. Nesse sentido, a escola como *lócus* de saber tem elementos para rever sua organização, a fim de repensar suas práticas. Entre suas “moedas de troca”, está a cooperação, vista e pensada como uma estratégia política de luta e transformação social. Aí emerge um dos bons motivos para desenvolvê-la — e, se não bastasse isso, aprofundá-la.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2008.

BRASIL. *Portaria nº 343 de 17 de março de 2020*. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

Centro Regional e Estudos para Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic). *Site oficial*. Disponível em: <<https://cetic.br/pt/>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

CEPAL; OREALC/UNESCO. *Informe Covid -19: La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Santiago: CEPAL/UNESCO, ago. 2020. 21 p.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

GALLO, Sílvio. A educação entre o governo dos outros e o governo de si. In: RESENDE, Haroldo de. (Org.). *Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação*. São Paulo: Intermeios, Brasília: Capes/CNPq, 2018. p. 211-225.

LOPES, Maura Corcini. Ritorno e circuito formativo pedagógico. In: LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marshall (Org.). *Inclusão e subjetivação: ferramentas teórico-metodológicas*. Curitiba: Appris, 2019. p. 19-40.

PARAR. In: *MICHAELIS* Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Editora Melhoramentos Ltda, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/parar/>. Acesso em: 6 ago. 2020.

SENNETT, Richard. *Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação*. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Editora Record, 2012.

RESENDE, Haroldo de. Apresentação: Michel Foucault – a arte neoliberal de governar e a educação. In: RESENDE, Haroldo de. (Org.). *Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação*. São Paulo: Intermeios, Brasília: Capes/ CNPq, 2018. p. 11-13.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, SP, v. 17, n. 50, p. 267-282, maio/ago., 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. A hipercrítica: mais uma volta no parafuso IV. *Revista Momento Diálogos em Educação*, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 16-35, jan./abr., 2020.

# 7

*Kamila Lockmann*

Universidade Federal do Rio Grande - FURG

## **CRISE, EDUCAÇÃO E EXPULSÃO**

10.31560/pimentacultural/2021.434.73-81

“Sopram ventos malignos no planeta azul.” (Castells, 2018, p. 7).

Estamos em agosto de 2020 e enfrentamos uma das maiores crises globais dos últimos tempos, cujo impacto é econômico, político, social, sanitário e educacional. Em 2017, o sociólogo espanhol Manuel Castells já refletia sobre o turbilhão de múltiplas crises que assolam o mundo contemporâneo: uma crise econômica materializada pela precariedade de trabalho, pelo desemprego e pela desigualdade social; uma crise de legitimidade política, refletida no sentimento geral de que as instituições não mais nos representam; uma crise indenitária produzida por uma vertigem de fluxos globais cujo resultado é justamente o excesso de identidade materializado por movimentos xenofóbicos, nacionalistas e racistas; uma crise ética que impossibilita a convivência com o outro e alimenta o medo. Crise ambiental, crise demográfica, crise energética, crise alimentar, crise política, crise de subjetividade... E, por fim, a crise mais profunda; o colapso gradual de um modelo político de representação e governança: a crise da democracia liberal (CASTELLS, 2018).

Essa profusão de crises intensas e sucessivas não pode ser compreendida como um processo que emerge na e com a pandemia. Viver na crise é um modo de existência contemporâneo, constituído pelo horizonte insuportável da governamentalidade neoliberal, o qual materializa uma modalidade de governo que faz a gestão da vida e da morte e opera por dinâmicas de expulsão. A crise é para muitos a condição permanente de ser e estar no mundo. É a forma de partilhar vidas precarizadas, instáveis e experienciadas por contingentes populacionais invisibilizados.

O que vemos com a pandemia não é o aparecimento dessas crises sucessivas, mas o seu aprofundamento e maior visibilidade. Vidas precarizadas, insalubres e indignas sempre existiram, mas agora se convertem em instância de preocupação central dos governos, não

pelo valor que carregam enquanto “vidas passíveis de luto” (BUTLER, 2016), mas pelo risco que acarretam no alastramento de um vírus ainda desconhecido e que não discrimina ninguém. Ele não tem cor, não tem classe, não tem gênero, não tem idade. Segundo Judith Butler (2020, p. 60), ele “[...] nos trata por igual, nos põe igualmente em risco de adoecer, perder alguém próximo e viver em um mundo de permanente ameaça.” Entretanto, a autora continua: “[...] o vírus por si só não discrimina, porém, nós humanos seguramente o faremos, modelados como estamos pelos poderes entrelaçados do nacionalismo, do racismo, da xenofobia e do capitalismo” (BUTLER, 2020, p. 62).

A reportagem do *The New York Times* publicada no dia 28 de março de 2020 evidencia essa discriminação humana e não viral. A matéria teve grande repercussão, inclusive no Brasil, ao destacar que alguns estados americanos estariam discriminando, com base em deficiência, raça, idade ou outros fatores, quem deveria ou não receber cuidados médicos ou ter acesso a respiradores. Tal ação mostra quais vidas têm valor e merecem ser vividas, fazendo eco ao conceito de “vidas enlutadas” apresentado por Butler (2016). A autora destaca que “apenas nas condições nas quais a perda tem importância o valor da vida aparece efetivamente”. (p. 32) Assim, cabe questionar: que vidas importam nessa gestão da vida e da morte? Quais têm o direito de viver, de receber investimentos e cuidados para continuar a existir? Quais vidas têm valor e merecem ser vividas? E quais são alvo das dinâmicas de expulsão que empurram as pessoas para fora da ordem social, política, econômica — e, também, para fora da própria vida?

Saskia Sassen (2016) analisa, nas duas últimas décadas e em diferentes países, o crescimento das lógicas de expulsão marcadas por extremos de desemprego, pobreza, suicídio, encarceramento, deslocamento do lar e da terra. Todas essas práticas pautam-se num “sistema orientado à expulsão de tudo o que não se encaixa na lógica da evolução” (SASSEN, 2016, p. 257) da rentabilidade, da produtividade e

da eficiência. A expulsão é um movimento, um processo de “lançar as pessoas para fora”, uma ação que pode modificar a condição daquele que estava incluído e torná-lo um excluído.

Essa dinâmica da expulsão atinge diversas instâncias da vida social e funciona como seletora dos investimentos que serão levados a cabo na gestão da vida e da morte. Obviamente, o campo educacional não fica ileso nesse processo e incorpora práticas de expulsão, constituído que está por essa dinâmica sistêmica que nos permite “detectar o DNA da nossa época” (SASSEN, 2016, p. 15). A autora nos lembra que os canais de expulsão variam muito e podem inclusive funcionar por dentro das lógicas de incorporação das pessoas. É o que vemos acontecer no campo educativo, diante das formas encontradas de responder à situação complexa desse momento pandêmico.

Assim que a pandemia chegou ao Brasil, em março de 2020, medidas preventivas começaram a ser tomadas por estados e municípios, sendo o fechamento das escolas uma ação unânime para o controle da disseminação da Covid-19. Segundo balanço feito pela Unesco, em abril de 2020, mais de 1 bilhão e meio de crianças e adolescentes estavam fora da escola, em 188 países. Ser lançado para fora da escola num momento de pandemia não caracteriza, de forma alguma, uma prática de expulsão. Pelo contrário: trata-se de uma incorporação de todos os sujeitos à vida e aos cuidados com a sua existência. #FicarEmCasa tornou-se um mandamento, uma orientação geral pautada na preocupação com a vida e na prevenção do alastramento do contágio. Mas o que significa ficar em casa para milhões de pessoas no Brasil e no mundo? Foi nesse ponto que a dinâmica da expulsão encontrou terreno fértil para sua efetivação, especialmente pela transposição das atividades escolares presenciais para um modelo de educação remota, o qual recebeu, inclusive, suporte legal do Ministério da Educação (MEC).

A partir desse novo contexto, as escolas começaram a se organizar e construir formas alternativas para atender aos alunos

em meio à pandemia. Tentando compreender esse momento e as práticas direcionadas aos mais diferentes sujeitos escolares, organizamos uma pesquisa que se desenvolveu a partir de um questionário online respondido por professores de todo o Brasil que atuam em diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, nas redes públicas e privadas.

A partir dos dados produzidos pela investigação, percebemos diferentes formas de atuação das escolas nesse momento; porém, uma delas ganha maior visibilidade e aparece de maneira recorrente tanto nas práticas enunciadas pelas redes públicas quanto pelas redes privadas. Trata-se do que denominamos “*escolarização delivery*” (LOCKMANN, TRAVERSINI, 2020).

Com isso, as autoras tentam evidenciar um tipo de escolarização que emerge na pandemia e organiza-se a partir de uma lógica que dissocia o planejamento da execução. A escola e os professores pensam e planejam determinadas atividades e entregam tais atividades à família que fica responsável pela sua execução. Uma espécie de escolarização a domicílio ou a pronta entrega que parte da premissa de elaborar, planejar e organizar atividades que podem ser entregues à família e serão por ela desenvolvidas. (SARAIVA, TRAVERSINI, LOCKMANN, 2020, p. 13).

Essa *escolarização delivery* tem primazia sobre outras práticas enunciadas pelos professores, como é o caso das aulas síncronas que utilizam plataformas digitais. Por mais que elas se façam presentes nos relatos analisados, esse modelo é reservado a uma minoria. A *escolarização delivery* ganha centralidade a partir de uma variedade de recursos que reúnem: atividades impressas encaminhadas às casas dos estudantes, *kits* escolares entregues nas residências, tarefas disponibilizadas em formato digital — seja por redes sociais como *Facebook* e *WhatsApp*, seja pelo site ou blog da escola — e ainda demais recursos como vídeos, áudios e livros também enviados em formato digital. Independentemente do recurso e da forma de envio

das tarefas, o que caracteriza esse modelo de escolarização é uma dinâmica de funcionamento pautada na sequência planejamento-entrega-execução-devolução.

Ao abordarem essa forma de *escolarização delivery* ou à *pronta entrega*, as autoras não recorrem a um juízo de valor, culpabilizando professores, escolas e redes por suas iniciativas. Tais atores estão enfrentando esses novos desafios da melhor forma que encontram, exaurindo-se com trabalho irrestrito e levando a docência à exaustão. E, obviamente, todos se questionam sobre as possibilidades de atendimento que estão sendo construídas. Como isso chega aos estudantes em diferentes realidades sociais e econômicas? Que tipo de escolarização é possível em meio à pandemia? Ela é possível? Que espaço doméstico é esse onde se efetiva (ou não) a *escolarização delivery*? Que possibilidades há de aprender nesse espaço? Como vivem, onde dormem e agora, também, onde estudam as crianças e jovens que experienciam das mais diversas formas suas fragilidades, angústias e medos decorrentes da pandemia?

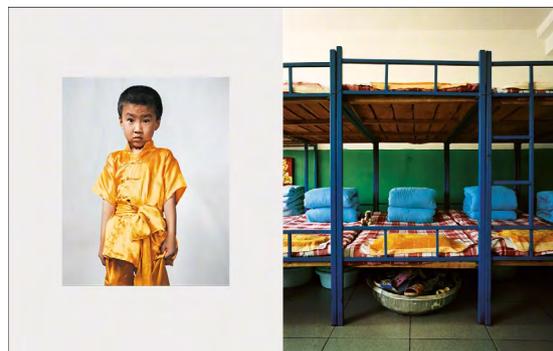
Ao olhar para esses diferentes contextos sociais, econômicos e familiares, visualizamos a presença das dinâmicas de expulsão que não nos abandonaram nesses tempos pandêmicos. Pelo contrário, talvez se intensifiquem. Como pensar que, ao decidir sobre a continuidade das atividades escolares, estamos expulsando uma parcela significativa de estudantes — não só pela sua falta de acesso à internet, mas também por suas dinâmicas de vida?

Para visibilizar essas diferentes condições materiais, afetivas, familiares, econômicas e sociais vivenciadas pelas crianças do Brasil e do mundo, recorro ao livro do fotógrafo britânico *James Mollison* chamado de *Where Children Sleep – Onde as crianças dormem?* . O livro apresenta fotografias de crianças ao redor do mundo e dos espaços onde elas dormem. Tais fotografias nos dão breve noção do que significa ficar em casa para essas crianças.

Encerro este texto com algumas dessas fotografias, que nos permitem pensar não só onde dormem as crianças mundo afora, mas também onde estudam nesses tempos pandêmicos. Perguntar onde estudam as crianças em tempos de isolamento social é fundamental para pensar e refletir sobre as possibilidades e impossibilidades da efetivação de uma *escolarização delivery* e sobre a manutenção ou acirramento das lógicas de expulsão eminentemente presentes em nosso tempo. Encerro com o silêncio e com um convite para olhar!



Kaya, 4 anos - Tóquio, Japão.



Hang, 5 anos - Beijing, China.



Lamine, 12 anos - Senegal



Tzvika, 9 anos, Beitár Illit - Cisjordânia.



Ahkohxet, 8 anos – Amazônia, Brasil.



Joy, 11 anos – Kentucky, EUA.

## REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. *Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

BUTLER, Judith. El capitalismo tiene sus limites. In: AGAMBEN, G. et al. (orgs.). *Sopa de Wuhan: pensamento contemporâneo em tempos de pandemia*. Buenos Aires: ASPO – Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, 2020.

CASTELLS, Manuel. *Ruptura: a crise da democracia liberal*. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2000000, p. 1-23, 2020

SASSEN, SASKIA. *Expulsões: brutalidade e complexidade na economia global*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

LOCKMANN, Kamila; TRAVERSINI, Clarice. Diálogos na Pandemia. Educação em tempos de pandemia. *Canal Univates*, 1 jun. 2020 (127 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=myPm-hU39lw&feature=youtu.be>. Acesso em: 25 jun. 2020.



8

*Alfredo Veiga-Neto*

**Entrevista com Dora Lilia Marín Díaz**

Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Bogotá/Colômbia

**DESIGUALDADES SOCIAIS  
E VULNERABILIDADE:  
QUESTÕES PARA PENSAR  
A EDUCAÇÃO E A ESCOLA**

**Alfredo:** Num mundo em que cresce e se expande aceleradamente a racionalidade neoliberal — pautada pelos valores da competição, espetacularização, consumo, razão prática, utilitarismo, autoempresariamento etc. —, qual pode ser a importância e qual é o sentido da Arte na formação de professores e professoras para atuarem na Educação Básica?

**Dora:** Entender e pensar o lugar da Arte na formação dos professores, nos tempos que correm, supõe se perguntar pelos desafios que os modos de vida atual propõem para a escola e tentar perceber que a Arte, mais que uma ferramenta útil na definição das estratégias didáticas “motivadoras e interessantes para as crianças”, como normalmente é tratada e requerida nas práticas escolares, configura um modo particular de ser e estar no mundo que é fundamental no gesto pedagógico do professor.

Sobre o primeiro aspecto — os desafios que enfrenta a escola hoje —, é preciso lembrar que os mais de quatro séculos de configuração da instituição escolar ocorreram no meio de uma tensão que, não em poucas ocasiões, serviu para questionar sua existência e levou tanto à formulação de ações orientadas para a mudança desse espaço-tempo particular — ao estilo da Escola nova, ou através das permanentes reformas educacionais promovidas nas quatro últimas décadas — quanto à proposta de práticas de desescolarização massivas — do jeito que foram lidas e entendidas nas reflexões de Ivan Illich, ou as motivadas pelos movimentos de *homeschooling*, hoje na moda.

Ainda que, nas duas últimas décadas, tenham entrado novos agentes no debate sobre a pertinência dos processos de escolarização e que outros assuntos e temas tenham servido para expressar o desencontro entre os distintos mundos habitados pelas crianças e, talvez, o único espaço-tempo que quase todos os humanos modernos estamos compelidos a transitar — a escola —; aquilo que parece estar no âmago tanto das críticas mais radicais à escola quanto

dos discursos que exaltam e justificam as políticas de escolarização massiva não é tanto a necessidade de reformas e melhoras radicais e constantes do espaço-tempo escolar — o que aparece bem visível nessas discussões —, senão o desconhecimento do fim (*télos*) específico da escola, do que ela faz (*técnicas*), do que ela pode fazer e produz (*efeitos*), ainda que tudo isso não seja seu propósito inicial. Em outras palavras, trata-se do desconhecimento do que caracteriza e faz da escola um espaço-tempo de aprendizados específicos — que só podem acontecer lá — e que são diferentes dos que ocorrem fora dela; trata-se de uma heterotopia que leva as crianças para outros mundos possíveis e oferece para elas a oportunidade de pensar e modificar as condições de sua vida e de seu espaço vital.

Esse desconhecimento do papel central da escola na aproximação dos “novos” ou recém-chegados por nascimento à herança cultural das gerações que os precederam, como gostava de dizer Hannah Arendt, ao que parece, encontra-se no centro das críticas que afirmam que a escola produz uma distância das crianças de si mesmas e de seu ambiente social — alienação —; reproduz a desigualdade e defende a divisão e classificação como maneiras de consolidação das tradicionais formas de poder — corrupção —; priva do bem-estar e da motivação dos estudantes — desmotivação —; mostra incapacidade do controle eficiente dos recursos e da utilidade de seus resultados — ineficiência e ineficácia —; e se constitui como uma instituição prescindível, situação que exige sua reforma para fazê-la útil e necessária — inutilidade ou superfluidade (Simons e Masschelein, 2014). Esses cinco eixos agrupam as denúncias e demandas que se fazem da escola hoje; porém, em tais alegações, a pergunta por aquilo que a escola faz e pode fazer desaparece em função de um conjunto de preocupações e percepções articuladas ao sentido comum, ou à tarefa de atender a assuntos específicos e imediatos das famílias, dos governos e das economias locais e nacionais; e é neles onde aparecem, como argumentos de transformação ou necessário apagamento, os

valores da competição, a espetacularização, o consumo, o utilitarismo, o autoempresariamento, entre outros. Tais preocupações pouco ou nada têm a ver com a aposta formativa (de acolhida no mundo) das crianças, com a possibilidade de acesso aos bens comuns que as gerações que os precederam deixaram como herança para elas, ou com a sua abertura aos mundos que lhes precederam e que se abriram com a sua presença, oferecendo a elas a possibilidade de se ligar à vida e atualizar o mundo.

É nesse ponto que considero pertinente pensar o segundo aspecto, relacionado com Arte como um modo particular de ser e viver, que é fundamental tanto na formação dos professores que acolhem as crianças quanto na formação das próprias crianças. Na tentativa de compreender a centralidade da Arte na preparação dos professores e na educação das crianças, é preciso reconhecer que as artes marcaram com a sua presença os processos de formação e socialização humanas. A esse respeito, assinala Richard Sennett (2009) que é através da “cultura material” (p. 19), das coisas que as pessoas produzem, que elas aprendem de si mesmas e do mundo, pois, na produção das coisas, acontece uma relação fundamental entre ação e pensamento. Assim, a prática artística é um lugar por excelência dessa relação, e nela se produzem hábitos que garantem “um ritmo entre a solução e o descobrimento de problemas” (2009, p. 21).

Em outras palavras, as artes promovem uma relação imanente entre pensamento e atividade, na qual a disposição e a organização de atividades e materiais são fundamentais tanto nos aprendizados artísticos e sociais de quem se está formando quanto nas suas formas de pensar e se relacionar consigo mesmo, com os outros e com o mundo; de outra forma, pode-se dizer que a formação artística é fundamental na produção de saberes éticos (que definem a relação consigo mesmo), estéticos (que orientam a relação com o mundo) e políticos (que conduzem a relação com os outros). Seguindo essa

perspectiva, a aproximação, o conhecimento e a prática das artes articulam técnicas que dependem da tradição aprendida e refinada através do tempo, com formas de pensamento que se voltam sobre a ação mesma no presente, oferecendo para elas um sentido e produzindo modos específicos de valoração de si mesmo, dos outros e do mundo, assunto-chave na criação e atualização dos modos de ser e estar hoje.

Trata-se de entender que a formação em artes permite uma volta do sujeito sobre si mesmo, que exige a relação com os outros e faz possível a construção de uma sensibilidade que medeia e orienta a maneira como os indivíduos se constituem como tal e se relacionam com os outros, assim como com o meio social, cultural e natural. Poder-se-ia dizer que a formação em artes oferece a possibilidade de acessar, apropriar e produzir saberes técnicos (os próprios das artes), saberes éticos e saberes estéticos, e é por isso que configuram modos de vida particulares e formas específicas de estar e relacionar-se. Penso que é nesse sentido que se pode entender por que é fundamental essa formação para os professores e professoras que atuarão na Educação Básica. Tal formação permite ao professor “adquirir esse algo” que põe em jogo um conjunto de técnicas para estabelecer uma relação consigo mesmo, uma relação que não está dada por nascimento e que requer uma exercitação adequada e seu uso regular para apropriar-se delas. Nesse sentido, as artes promovem a constituição da *paraskeue* dos professores, dessa “preparação ao mesmo tempo vez aberta e finalizada do indivíduo para os acontecimentos da vida” (Foucault, 2002, p. 307).

Assim entendidas, as artes oferecem aos professores ferramentas, não só no sentido das técnicas próprias da arte (literatura, pintura, cênicas, música, dança), mas também no sentido da ação, do pensamento e da sua relação, elementos que são necessários na atividade pedagógica. Isto significa, também, que essa formação abre

a porta para modos diferenciados de relação com o saber, com as matrizes normativas de comportamento e suas instituições, e com as formas possíveis de ser sujeito — razão pela qual ela é determinante na definição dos mundos que são apresentados para as crianças, nas distintas aulas que os professores ministram e nos espaços escolares que compartilham com os meninos e com outros adultos. Um professor que tem formação em artes lê o mundo diferente, procede (age) de formas diferentes, tem um acesso distinto à cultura, à história, à ciência, às humanidades e, por isso mesmo, pode apresentar o mundo não só pelo que fala, mas também pelas formas como procede, pela relação que tem com o saber, pelo seu *gesto pedagógico* que é expressão da maneira como se relaciona com o mundo e com a herança humana fundamental: a cultura.

Finalmente, gostaria de assinalar que essa apresentação do mundo é a finalidade formativa da escola, e que os professores que têm formação em artes estão preparados para fazer essa apresentação. Esses professores, independentemente da disciplina e dos espaços acadêmicos que orientem (matemáticas, ciências, línguas etc.) abrem para as crianças a cultura, os bens comuns da Humanidade, esse mundo que as gerações que os precederam deixaram para eles e com os quais podem interagir e atualizar em relação aos mundos que habitam. Esses professores não só apresentam um saber técnico, mas também, e principalmente, uma relação com esse saber, uma relação que ele tem e que, por seu gesto pedagógico, faz com que a crianças também queiram ter.

Nos tempos que correm, a formação em artes constitui-se como uma condição fundamental que permite a produção de uma relação sempre nova e diferenciada dos sujeitos consigo mesmos e com os mundos construídos e por construir-se. Uma relação que é necessária para que a escola cumpra com a sua função, independentemente das demandas de competição, espetacularização, consumo e

autoempresariamento. Aquilo que o professor pode oferecer é uma relação com os saberes através do ensino, do estudo e da prática — ou, dito de outro modo, com o conhecimento de mundos diferentes, de mundos habitados por outros e de mundos possíveis de ser criados. Ele é o adulto que assume a responsabilidade de “dar” através do ensino; e, como assinala Biesta (2016), trata-se de um dar que

não consiste na repetição do que já está aí, senão em trazer algo novo —ou seria melhor dizer, algo radicalmente novo— ao cenário. [...] Depois de tudo, as pessoas podem aprender em qualquer parte, porém o dom do ensino só está “disponível” num número muito reduzido de lugares, e a escola é definitivamente um deles. [...], é isto o que faz a escola especial e diferente de muitos outros espaços e lugares. (p. 125).

É isso que faz do professor e da professora com formação em Artes uma presença fundamental na formação das novas gerações.

## REFERÊNCIAS

Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. En: *Pedagogía y saberes*, n. 44. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Sennett, R. (2012) *El Artesano*. (3ª Edición). Barcelona: Anagrama.

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la Escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.



# 9

*Carine Bueira Loureiro*

*Maura Corcini Lopes*

**Entrevista com Sílvia Grimberg**

Universidade Nacional de San Matin - UNSAN - Buenos Aires/Argentina

## **DESIGUALDADES SOCIAIS E VULNERABILIDADE: QUESTÕES PARA PENSAR A EDUCAÇÃO E A ESCOLA**

10.31560/pimentacultural/2021.434.89-104

**Carine e Maura:** Na América Latina, embora tenhamos exemplos de resistência, especialmente desde a última década do século XX, as práticas de governo da população estão constituídas sobre uma racionalidade neoliberal. Mobilizadas por tal racionalidade, o *empresariamento de si* virou uma estratégia que exige, cada vez mais, uma educação empreendedora. Neste contexto político-educacional, no ano de 2020, com a crise provocada pela pandemia do coronavírus, torna-se mais visível e grave a condição de vulnerabilidade dessa massa de trabalhadores que necessitam “empreender” para se manterem. Em contextos tão duros como este, como podemos pensar a educação e a escola? Há futuro para a escola, mas qual escola? Como tudo isso está sendo vivido na Argentina?

**Silvia:** Estamos siendo atravesados por dos cuestiones que a simple vista pueden parecer contradictorias, pero que no lo son de ningún modo. En primer lugar, el COVID19 llegó como shock. Esto, sin dudas, nos está afectando de modos que no imaginábamos y en los más diversos aspectos de nuestra vida. La educación fue quizá una de las instituciones que más se ha visto compelida y muy rápidamente necesitó operar cambios. En segundo lugar, también es cierto que mientras esa afectación fue para todos, no afectó a todos por igual. Y esto ocurrió no por causa del shock sino por las vulnerabilidades que ya estaban y que el COVID no hizo más que poner en la superficie. Lo propio del shock es que uno no está preparado para y por tanto lo enfrentamos con lo que tenemos, con lo ya construido para poder (re)accionar. Esto creo que es clave porque la escuela que vayamos a tener cuando salgamos del aislamiento va a ser resultado de ambas cuestiones.

La lógica *managerial*, que ha orientado la vida social tanto como la escolar, involucra la conducción de las prácticas educativas en términos del empresario de sí. Ello ha dejado una sociedad profundamente desigual, un sistema de salud en extrema fragilidad, un

sistema educativo completamente fragmentado con muy desiguales condiciones de infraestructura y recursos. Ello porque, en la lógica del hazte a ti y del emprendedorismo, hace por los menos tres decenios, funcionamos bajo el lema *tú puedes ser lo que quieras ser*. Esto, de hecho, es por un lado muy esperanzador, porque no tengo límites. Pero, el lado b es la responsabilización individual tanto por logros como por fracasos. Allí opera el gobierno del yo.

Para las escuelas, esto se tradujo en un llamado a formular proyectos, reinventarse, pero también a (auto)gestionar los más mínimos detalles de su cotidianeidad. Así, se vieron enfrentadas a que cada cosa, algunas tan mínimas como arreglar el picaporte de una puerta, tener tizas para el pizarrón, un patio donde hacer educación física que no parezca campo minado, o, simplemente que haya bancos en las aulas, involucra una gesta cotidiana. Poner en marcha innumerable cantidad de acciones para conseguir fondos o que quienes deben ocuparse lo hagan. Docentes y directivos de escuelas pueden dedicarle días enteros a estas cuestiones para terminar en jornadas escolares pintando paredes o arreglando puertas. Esto en sí no estaría mal sino fuera porque afecta de modo desigual a las instituciones y, para algunas, más que una jornada solidaria, sino que se vuelve el único modo de tener pizarrón, bancos, ventanas con vidrios, etc.

Estas cuestiones que pueden parecer menores se solapan y apilan en la cotidianeidad de las escuelas y hacen del emprendedorismo una tarea cruel, una cotidianeidad digna de héroes. Por ello, mientras la lógica del tú puedes atraviesa a todo el sistema, ha dejado a algunas escuelas en una tarea por demás titánica. Sin duda, ello porque la escuela hace tiempo ha dejado de ser, si es que alguna vez lo fue, única e igual para todos; y aquellas que están emplazadas en las favelas o barrios más empobrecidos de nuestras urbes han quedado, por causa de la racionalidad neoliberal, libradas a su propia suerte. De forma que las tareas más complejas y las más sencillas requieren de

toda una cadena emprendedora no sólo para llegar a destino, sino que siquiera para poder zarpar.

Con el COVID shock, las escuelas están en esa misma situación, pero, claramente profundizadas y socavadas. Están actuando, respondiendo con y desde lo que tienen; esto es con su propia historia, con sus recursos. Para todas las escuelas ha sido un desafío la continuidad pedagógica. Todas se vieron enfrentadas a virtualizarse. Todas tuvieron que salir a buscar plataformas para funcionar, inventar clases virtuales, etc. La forma de la educación emprendedora está funcionando a todo vapor. El barco del *management* ha zarpado.

Ahora, las escuelas que contaban con campus virtuales previos, en Argentina sin duda las escuelas de gestión privada, por supuesto pudieron avanzar más rápido hacia allí. Las instituciones que están en las periferias, en los barrios vulnerables, o, incluso en las ciudades más pequeñas se han visto enfrentadas a desarrollar las mil y una maneras de llegar a sus alumnos. La continuidad pedagógica es un esfuerzo de imaginación y pujanza. Sin duda porque se trata de barrios sin conectividad, cuyas familias no cuentan con equipamientos para subirse a ese barco. Tanto como con las tizas las escuelas están presentes resultado de la insistencia, del buscarle la vuelta a las cosas. Se trata, diría, de una fórmula muy particular que han asumido las luchas sociales y educativas en este tiempo donde insistir es resistir.

En estos días, la insistencia docente ha estado a tope, y los usos de las redes para siquiera saber algo de los estudiantes han sido de lo más diversas e ingeniosos. Mensajes y clases enteras que llegan por WhatsApp, blogs, radios, grupos de Facebook o Instagram, entre otras. Resultado de que las escuelas, desde fines del siglo pasado, son lugar para la distribución de alimentos, cada quince días abren las puertas, y esos momentos son clave, porque, para muchas escuelas, es la forma para saber de sus alumnos y repartir cuadernillos. Para muchas familias los alimentos, pero

también esos cuadernillos, son muy esperados, porque les permite contar con alternativas para hacer que algo de la escuela en casa sea posible. Una mamá de un niño pequeño me contaba, respecto del cuadernillo, que había retirado, que con ese material su hijo se quedaba rato largo haciendo esas tareas. Todas las familias están teniendo que resolver las cuestiones del cuidado; las favelas no son excepción alguna. La cuestión son las brechas cada vez más grandes que se abren. En los barrios más vulnerables, todo requiere siempre de mucho más esfuerzo. Al contrario de lo que se suele señalar, los sectores vulnerables nos pueden dar cátedra de resiliencia.

La preocupación de las familias por la educación, y de modo especial en los barrios vulnerables, es muy fuerte. Si hay algo que comprendí y me enseñaron estos casi dos decenios de investigación en escuelas y barrios vulnerables, es ello. La voluntad de aprender y de enseñar es aquello que sostiene lo que muchas veces es sencillamente insostenible. Esto que parece tan simple también tiene que ver con las dos cuestiones que planteaba antes. El shock llevó a las escuelas ingeniar respuestas, buscar las más diversas alternativas. Casi como instinto de supervivencia, cuando vivís una situación de trauma, abrís los ojos, miras lo que quedó y buscas por todos los medios sostener lo que se puede sostener. Ahora ese sostener es lo que docentes y escuelas en contextos de vulnerabilidad vienen haciendo hace años. La preocupación por la continuidad pedagógica en algunas escuelas no sólo no es nueva, sino que es una práctica frecuente. Hasta marzo de 2020, ello implicaba ir a las casas de los alumnos y preguntarles por qué no iban; reinscribir a los estudiantes 3 o 4 veces al año ya que, debido a las múltiples situaciones de vulnerabilidad, habían interrumpido su asistencia. En otras palabras, barrios y escuelas vulnerables vienen desarrollando la imaginación emprendedora desde fines del siglo pasado. Diría que tienen por lo menos un máster en estas lides. Y, si bien esto hace una gran diferencia que desafía a la desigualdad, pero más allá de todo romanticismo, no puede resolverla.

Esto afecta de modo muy especial a los equipos docentes. Eso que ahora se denominan nuevas normalidades viene entrelazándose en decenios de emprendedorismo devenido política pública.

Esa insistencia, creo que está muy ligada a que la educación, o mejor, aún la escuela fue y sigue siendo lugar para imaginar futuro. Y esto es clave, porque la batalla que se está librando en estos días ciertamente es por el futuro de la educación. En esta, las empresas tecnológicas han venido preparándose por décadas. Por eso, pudieron responder muy rápidamente y ofrecer alternativas de plataforma. Ello se volvió preocupación de familias, escuelas y agencias oficiales de la educación que han concentrado sus esfuerzos en la licitación de plataformas y conectividad. Desde ya, hay buenos motivos para ello.

La escuela, hace años, dejó las viejas normalidades, y las nuevas van a ser resultado de la capacidad que tengamos de sostener y pelear por la educación como cosa pública. Esa es una lucha que se está librando hace años y en estos tiempos vive momentos decisivos. Necesitamos, como dice Rose, desestabilizar el futuro; esto es no a aceptar la función predicativa y necesaria del futuro. La tecno-educación viene no sólo dando respuestas certeras al respecto que aparecen como algo dado incluso cuando están cargadas de distopías que parece que debemos aceptar sin más.

El futuro siempre tiene ese contenido de incertidumbre y por tanto da temor. Desde la antigua Grecia, en que el hombre se enfrentaba al oráculo, hemos intentado buscar respuestas a lo porvenir. La educación no deja de ser un modo de dar respuestas a ello. Cuando (nos) educamos, lo hacemos con la esperanza de que nos traerá determinadas posibilidades de futuro. Pero siempre es eso. Posibilidad. Esto, aunque angustie, es lo mejor que nos puede pasar como humanos. No saber qué va a pasar nos permite imaginar, soñar, crear. La conquista de futuro, mantenerlo en su carácter incierto, es cada vez más importante.

Las respuestas tecno lo están dando por sentado, y parece ser que nosotros tenemos que aceptar y adaptarnos a aquello que definen como nuestras nuevas normalidades. Lo que necesitamos es justamente lo contrario, interrogar el hecho que todos los esfuerzos se dirijan a licitaciones que, de alguna manera, dejan a la educación en manos de la inteligencia artificial y las plataformas. No se trata de pelearnos con las tecnologías, sino de quitarles a las empresas, que sin duda son de lo más pujantes, su capacidad de definir nuestro futuro.

En esta tarea de abrir el futuro, el COVID19 también nos recuerda algo clave, y es la necesidad que tenemos de los otros. La tarea de educar es pararse, estar con otros, y eso involucra algo que va más allá de las pantallas, de lógicas del yo, de la responsabilización individual propias del emprendedorismo y del tú puedes. Educar supone interdependencia, acompañamiento, demandas de cuidado, y, especialmente, un tipo particular de responsabilidad que no se dirige hacia el sí mismo, sino de modo especial hacia los demás. Esto es algo que ocurre a diario en las escuelas y es sin duda lo que motoriza la imaginación pedagógica, es nuestra base firme para delinear futuros otros.

**Carine e Maura:** Em um dos seus artigos publicados em 2019 aqui no Brasil, você demonstra a centralidade que o “eu” adquire, especialmente no século XXI. Tal ênfase pode ser percebida desde os discursos que enaltecem a figura do empreendedor de si mesmo, os investimentos em capital humano, até a configuração da pedagogia na sociedade de aprendizagem e os discursos de autoajuda. Como convocar a escola a problematizar as práticas pedagógicas que têm como fio condutor a individualização da aprendizagem e convidá-la a investir em uma educação mais formativa no sentido das relações humanas?

**Silvia:** Esto que plantean es central en las peleas que estamos librando hoy. La teoría del capital humano porta una

historia larga. En los años sesenta, cuando comienza a imponerse, entre otras cuestiones, se desarrolla con un argumento muy fuerte, casi incuestionable, asociado a la educación como inversión. Esto ha hecho que muchas veces nos valgamos de sus argumentos para pelear públicamente por presupuesto para la educación. Un ministro de educación que quiere pelear por ampliar el presupuesto de su cartera no tiene más que recurrir a la teoría del capital humano. Ahora, a la vez esto supone usar unos argumentos que descansan en esa idea que señalan asociada a los esfuerzos del Yo, de emprendedorismo y progreso. Pensar la educación como inversión supone a la meritocracia y todos sus derivados asociados a logros y fracasos, resultado de esfuerzos individuales. Esto es la responsabilización a la que nos referíamos antes. La teoría del capital humano nos condujo de la mano a la era del yo. Como decía Marx, el camino al infierno está lleno de buenas intenciones.

Ahora, hay allí una línea que se desarrolla de modo paralelo en los años sesenta que es la de la tecnología educativa a la que creo le hemos prestado aún poca atención. Es en los años sesenta que Skinner desarrolla la máquina de enseñar. Este es un momento de despegue de mucho de lo que hoy vemos floreciente y boyante. Esa máquina comenzaba a combinar varias de las premisas que hoy están juego: la posibilidad de educar sin que hagan falta maestros. La gran novedad fue la idea de que los saberes que involucran la tarea de enseñar y los procesos asociados a ello podían ser traducidos a procedimientos informáticos, transferidos a computadoras. La educación giraba, así, técnicamente hacia el aprendizaje. Tecno-educación, procedimientos, algoritmos, que se dirigen de manera individual a cada alumno, un avance en el proceso educativo según el ego, el yo de cada alumno, los méritos.

La pedagogía devenía pedagogía del yo. Esas máquinas hoy mutaron bastante y son llamadas máquinas de aprendizaje (*learning*

*machines*), y funcionan en pequeño giro que involucra la mutación del todo a todos de Comenio, al uno a uno de Skinner y Negroponte. El seguimiento del proceso del aprendizaje que se hace vía plataformas educativas es 1 a 1. Esto tiene un costado muy amigable, porque hace algo que ningún docente puede hacer en un aula. Las máquinas de aprendizaje se ajustan al proceso de cada alumno, a los ritmos del aprendizaje. Las viejas normalidades actuaban, justamente con la norma, por lo que los ritmos del aprendizaje tenían que ajustarse como un reloj a esa norma.

Si uno mira el video o lee a Skinner y su máquina, algo de ello ya aparece. Las nuevas normalidades se tejen en la sensación de que ya no hay norma. La norma es la del Yo, los *algoritmos*. Entonces ahí tenemos a los emprendedores del futuro, los sujetos libres llamados a hacernos y rehacernos. Mientras la educación abandona, diríamos por suerte la vieja normalidad, erige una nueva que descansa los resultados en la capacidad que tengamos los individuos de hacernos, de actuar sobre nosotros mismos mientras que la inteligencia artificial nos conduce en esa dirección.

La sociedad de aprendizaje se instala allí. Muchos colegas están trabajando sobre ello. El péndulo de la educación se posa sobre el que aprende, sus tiempos, habilidades, capacidades, etc., y nos dice que el único límite que tenemos es nuestra capacidad de aprender a aprender. Por eso también la autoayuda y la educación de las emociones se han puesto tan a la moda. Se trata de formar egos que se miren a sí mismos, se revisen permanentemente. Este es el giro de las pedagogías del yo, de las pedagogías 1 a 1. Las plataformas educativas están construidas de ese modo, habilitan seguimientos personalizados. Incluso si adeudas una tarea, el algoritmo te lo recuerda.

Ahora, diría por suerte, educar es otra cosa. Mientras todo eso está allí. Con el COVID shock, paso también otra cosa. Todas las familias han llegado a la conclusión que necesitan escuelas y por sobre

todo de docentes, que la escuela involucra enseñar y aprender, pero también que ello ocurre principalmente cuando estamos con otros. Lo que más nos pesa del confinamiento es estar aislados, sin esos otros. Todos los esfuerzos e incluso los mejores esfuerzos que hicieron las escuelas se topan con que necesitamos de los otros, mirarnos, tocarnos, escucharnos, etc. La tecno-presencia de la educación virtual nos alivia un poco, pero no resuelve nada. Las promesas de la educación en casa (*homeschooling*) se hicieron trizas. Hacen falta maestro y escuelas para enseñar y aprender, y todo ello es mucho más que hacer tarea o ejercitaciones que nos llegan por plataformas.

Aquí hay algo clave que también veníamos observando en la cotidianidad de la vida escolar. La escuela se ha vuelto aquel lugar donde estar incluso en el que salirse un poco del mundo. Frente al ruido del mundo, lo convulsionado de la calle, lo abrumadora que se vuelve la cotidianidad urbana, la escuela es otra cosa, o, allí pasan otras historias, hay otros ritmos, incluso, muchas veces es lugar donde fugar. A pesar de todas las distopías que hace años pesan sobre la escuela, ella es lugar de utopía, o, mejor aún de heterotopías, de espacios otros.

Las escuelas están allí, permanentemente nos encontramos con alumno/as que, incluso cuando les avisan que un docente va a faltar, van igual y quedan en aulas, patios hablando con compañero/as, profesores, directivos. Tengo imágenes muy gravadas de nuestro trabajo de investigación. Una es de un estudiante que su trabajo de cartonero lo impedía concurrir a clase diariamente, pero que iba igual cuando se hacía un rato y se sentaba con la tutora para que le enseñase a leer y escribir porque le quería mandar cartas de amor a su novia. Estas cosas solo pasan en la escuela de carne y hueso.

Durante años nos encontramos con estudiantes que, una y otra vez, rescataban a sus docentes porque les hacían pensar, porque escuchaban historias desconocidas, porque les explicaban. En las escuelas secundarias nos encontramos permanentemente con

alumnos que circulaban por la institución. Al principio nos llamaba la atención. Con el tiempo nos fuimos dando cuenta que entraban y salían de las aulas hasta que encontrasen una clase que les interesase. Un interés que estaba ligado con un docente enseñando.

Esto es todo lo contrario a la sociedad de aprendizaje. De hecho, si algo rescatan y valoran los estudiantes es a los docentes que enseñan. A mí eso me parece maravilloso. Quizá es lo que rescate a la escuela, y nos devuelva algo de esa humanidad que nos da miedo perder. Eso que para las pedagogías del yo parece estar fuera, ser de otro tiempo, es lo que los estudiantes valoran de la escuela. Cuando el docente se hace carne de la autoayuda, del aprender a aprender, lo único que encuentra es resistencia.

De muy diversas maneras, las aulas o las escuelas han conseguido volverse, a veces como un relámpago, islas de pensamiento. Lugar de encuentro con otros y con lo otro. No hay nada más fantástico en la formación que cuando uno sale de una clase en la que sintió que fue enseñado, que en ese recorte de tiempo y espacio uno escuchó una buena historia, se encontró con un concepto que no conocía y que le permite pensar a veces lo mismo, pero de otro modo, toparse con geografías desconocidas y así.

Los otros y lo otro llegan juntos a la escuela, y de ningún modo es una tarea uno a uno. Ello sólo es posible en la escuela, estando con otros y entre otros. Lo que necesitamos para las escuelas del futuro es, retomando a Deleuze y Guattari (1997), una pedagogía del concepto: un mundo posible, un rostro existente. Un otro. Uno que nos pone a pensar y cuestionar el mundo, a imaginar futuros. No necesitamos tanto revisarnos, sino ubicarnos como sujetos en la historia. La sociedad de aprendizaje, las lógicas de la autoayuda nos llevan del yo al yo. Necesitemos de pedagogías donde haya menos yoismo y más Yo en el mundo. Más circulación y producción de palabra. Contar el mundo con sus historias mayores y también menores.

En esta tarea, el mundo de la cultura digital puede ser o es un aliado. Nunca tuvimos tan a mano tanta multiplicidad de lenguajes. Los/as estudiantes y muchos docentes, todos/as estamos muy ligados a lenguajes como la palabra, las artes visuales y audiovisuales. Tenemos que evitar emular a YouTube. En esa lógica, la escuela sólo puede chocarse consigo misma. Pero, ello no implica que no repongamos la multiplicidad de los lenguajes que el mundo digital nos trae para procurar hacer mejor nuestra tarea: propiciar y distribuir la posibilidad del pensamiento del mundo. La diferencia que hace el docente, la escuela cuando enseña, es ello la conceptualización del mundo, lo que sabemos acerca de él. Esta es una tarea de lo más compleja e indispensable; y, si la escuela no lo hace, nadie lo va a hacer. Este es el lugar intransferible de la escuela, y para ello necesitamos aulas en que nos encontremos entre otros, que nos retiren un poco del ruido del mundo, docentes que no ceden antes las pedagogías del yo y hagan lo que saben hacer: enseñar.

**Carinee Maura:** No Brasil, assim como em outros países, estamos vivendo um momento de grande profusão do conservadorismo. Junto com tal movimento, há um ataque direto contra as Ciências Humanas e Sociais e o aumento da intolerância. Como você vê tudo isso, e que movimentos podem ser observados que nos possibilitam sonhar com outro mundo?

**Silvia:** El gobierno de la población asentado en la libertad de hacerse a uno mismo está, diría, colisionando en sus propias tensiones. El conservadorismo y ultraconservadorismo van ganando las contiendas electorales de modos que nunca hubiéramos imaginado desde la segunda guerra mundial. La era de las libertades del Yo y de las individuales son herederas de las rupturas de la posguerra. Los años sesenta también marcaron un rumbo en ese sentido. Los movimientos civiles abrieron caminos clave. Ya no estaríamos tan cómodos con que

nos impongan cómo teníamos que ser, a quién deberíamos amar, y mucho ninguna supremacía racial o étnica, etc.

Ahora, los conservadorismos nos enfrentan con ello nuevamente, pero en una forma muy particular. No se trata de rupturas con las lógicas de la gestión de sí, sino más bien de bifurcaciones que encuentran en el llamado a hacerse a uno mismo, el giro de sus límites tanto respecto de sus posibilidades como respecto del control de los impulsos del ego. El giro de la libertad sin cortapisas, ese tú puedes ser quien quieras ser, nos enfrenta a la responsabilización y agotamiento que ese trabajo sobre nosotros mismos arrastra y nos confronta con la pregunta por las emociones y su control.

La revisión de sí es parte clave de los relatos de la autoayuda, pero también de las promesas de salvación de las iglesias pentecostales. La normalidad también allí se encuentra *demodé*; se trata de un trastocamiento del modo en que nos pensamos a nosotros mismos en donde, incluso a los ojos de D's, tenemos que hacernos en nuestra diferencia; servirle a D's también es trabajar nuestros egos. Estos discursos están dando respuestas de modo muy particular al problema del Yo, incluso, y de modo muy especial, en los barrios vulnerados.

Ahora, esa libertad de hacernos, la realización personal donde parece que nada puede interponerse a nuestros sueños, ser nosotros mismos a los ojos de D's, está asociada a cómo pensamos al otro, la diferencia. En la era yo, el otro vuelve a ser un problema. Erehnberg señalaba, a fines del siglo XX, que el narcisismo se había vuelto la enfermedad mental de nuestra era. De hecho, cada vez son más frecuentes los múltiples diagnósticos de autismo. Desde ya podemos discutir el exceso de tests, pero diría con Foucault que las enfermedades mentales también son enfermedades de época. El otro, lo otro atenta al yo. Un ego para el que la promesa de la felicidad y de la realización personal ha ido demasiado lejos.

Mientras la gestión de sí sigue siendo clave en las lógicas que asumen el gobierno de la población, la forma que tenemos de conducirnos, donde debemos revisar y adaptar nuestros egos para escalar posiciones en el ranking de la felicidad, esas mismas lógicas asumen un giro conservador, que encuentran una capacidad de enraizarse en los más diversos sectores de la sociedad y no sólo, ni de ningún modo, en los sectores con altos niveles de ingresos. En muchos casos, incluso, al contrario, son los ciudadanos cosmopolitas quienes mejor encarnaron los principios de la libertad asociados a la gestión de sí.

Esto también es parte de las pedagogías 1 a 1. La inteligencia artificial reduce toda diferencia a algoritmo. Para algunos procedimientos del aprender, ello puede ser útil. Pero el acto de ceder la tarea de enseñar a las máquinas de aprendizaje, a la tecno-educación, tiene un costo muy alto. Recién estamos viendo algunos de sus efectos. En la pantalla, el otro siempre está mediado. Si me molesta mucho, puedo apagarlo. Esto es muy claro con los juegos en línea, que, con el aislamiento, es el modo que tienen niños/as de jugar con amigos/as. Cuando están jugando en línea, es muy frecuente que, ante el más mínimo conflicto, se silencian, bloqueen al otro y al rato lo encienden de nuevo. Con la tecno-presencia, ninguno de nuestros cinco sentidos afecta directamente los sentidos del otro, siempre pasa por ese canal digital, por el *on/off*. Lo que no toleramos, lo apagamos. Si el yo se siente amenazado, tiene la facultad de mitigar eso que perturba, aunque sea por un rato. Claro que no podemos dejar de preguntarnos, qué el yo puede no sentirse amenazado en culturas tan narcisistas como las nuestras. La tecno-presencia reduce la necesaria incomodidad que me provocan los otros, nos aleja de ella porque toda presencia queda mediatizada; el aura, diría Benjamin, se diluye en las pantallas.

Esta escena es de lo más propicia para los conservadorismos. Se trata de escenas de vida que nos encierran y alejan de los otros;

y las respuestas que necesitamos dar a esa fragmentación vienen asociadas a la amenaza de la diferencia y a la necesidad de más seguridad. Una fórmula que no por vieja deja de ser efectiva.

Hay en esta cuestión un aspecto que cada vez se está haciendo más visible y diría naturalizando más: en estos tiempos, las respuestas que estamos recibiendo a casi todos nuestros problemas vienen de la mano de las empresas de tecnología. En estos días, la batalla por la educación pública la están ganando esas empresas. Volver a los asuntos públicos cuestiones de resolución tecnológica es el sueño hecho realidad no solo del conservadurismo sino del capitalismo en sí. Se trata de gobiernos que no nos toleran, a quienes perturbamos y que tampoco nos necesitan. La educación cada vez más va por ese carril y se vuelve tecno-educación. Las lecturas y soluciones tecnológicas de la cosa pública están consiguiendo imponerse con tanta naturalidad y facilidad que simplemente hace que todo fluya por allí.

Sin embargo, es quizá por ello que cada vez necesitamos más de la escuela. Si hay una institución que puede mitigar esa sensación de amenaza, que nos ayuda a ubicarnos, a sentirnos y sentarnos con los otros, es la escuela pública. Esto los maestros lo saben muy bien, porque todo el tiempo en sus aulas se ocupan de ellos. Con los programas mediados por computadoras, puede haber aprendizaje, pero no confundamos eso con educación. La educación sólo ocurre entre otros, con otros y con los cinco sentidos. Estos tiempos de aislamiento nos trajeron algo bueno al respecto. Extrañamos amigos, familias o simplemente toparnos en la calle con desconocidos. En estos tiempos de aislamiento, esa facultad que tienen los otros de incomodarnos, de ser otros, se nos presenta como algo fantástico. Por eso que como decía Martín Buber: no hay Yo sin tú.

La incomodidad e intolerancia de los conservadurismos con las ciencias sociales y humanas, creo que es parte de ello. Porque nuestra tarea es también incomodar. Desde tiempos de la ilustración,

nos ocupamos de la pregunta por las condiciones históricas que nos hacen ser quiénes somos. La problematización y conceptualización de esas condiciones no pueden más que incomodar. Y, no nos quedará otra, tendremos que insistir en ello.



# 10

*Graciele Marjana Kraemer*  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

## **INCLUSÃO POR DEMANDA?**

É possível que o título cause algum incômodo ou estranheza. A noção de demanda pode assumir diferentes significados, dependendo do referencial adotado. A partir de uma análise semântica, podemos compreendê-la como uma ação de busca, de procura, geralmente associada a produtos e objetos. Já no campo jurídico, pode ser compreendida como uma ação judicial. Outra leitura possível de demanda a inscreve em uma ação de disputa, debate ou contestação. No presente texto, a noção de demanda assume o sentido de ação que reivindica e requer esforços múltiplos dos organismos federados e da sociedade civil por uma educação instituída como princípio político inclusivo. Vale destacar que, nos distintos sentidos possíveis, a noção de demanda está implicada com determinada ação, ou seja, com aquilo que os sujeitos fazem, com suas reivindicações, buscas, diligências, exigências e contestações. É, portanto, efeito de determinadas práticas.

No campo educacional, ao desenvolvermos uma análise das políticas para a educação que nosso país tem implementado nas últimas décadas, verificamos importante acento no que organismos internacionais estabelecem como referência, ou seja, o investimento legal para a promoção da educação de todos. Essa compreensão permite-nos observar que, em nosso presente, “os espaços de ação são cosmopolizados, o que significa que o enquadramento da ação não é mais apenas nacional e integrado, mas global e desintegrado”. (BECK, 2018, p. 23). Os espaços de ação das políticas educacionais implementadas em nosso país seguem premissas globais para a educação.

Ações legais, jurídicas e políticas, lutas e movimentos de militância nacional passaram a instituir a necessidade de organizar e prever espaços escolares, formação docente e estruturação curricular que atente para as demandas singulares de todos os sujeitos escolares. A partir de 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

(PNEE), programas como *Escola Acessível*, *Transporte Escolar Acessível*, *Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola*, *Plano Viver sem Limite* e documentos como a Resolução nº 4 de 2009 e o Decreto nº 6.571 de 2008, revogado pelo Decreto nº 7.611 de 2011, foram efetivados, tendo em vista a consolidação da inclusão de alunos com deficiência<sup>1</sup>, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no sistema de ensino de nosso país. A perspectiva educacional e a organização escolar passam a ser configuradas pela política inclusiva permeando todo o processo educacional e pedagógico de modo não substitutivo. Pela Política, objetiva-se efetivar “o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais”. (BRASIL, 2008, p. 10).

Anterior à publicação da Política em 2008, documentos como as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, de 2001, e o *Documento Subsidiário à Política de Inclusão*, de 2005, pressupunham o encaminhamento para a efetivação da política de inclusão escolar em nosso país. Entretanto, esses documentos não constituíam uma política educacional inclusiva, uma vez que a educação especial, “até aquele momento, estava organizada como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades, que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais”. (BRASIL, 2008, p. 1-2).

Mesmo com a PNEE, muitas tensões permaneceram no campo educacional no que se refere à educação das pessoas com deficiência.

1 Neste texto, utiliza-se a noção de pessoa com deficiência considerando-se “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. (BRASIL, 2015, Art. 2º).

Apenas no dia 6 de julho de 2015 é que foi instituída, em nosso país, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Esta lei objetiva assegurar e promover, “em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. (BRASIL, 2015, Art. 1º).

O respaldo legal no direito à educação estabelecido pela Lei de Inclusão assegura o “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (BRASIL, 2015, Art. 28, Inciso II). Anterior à Lei de Inclusão, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, instituído pelo Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, ratificou o compromisso com as prerrogativas da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU, de 2007. No que tange aos investimentos na educação, o Plano Viver sem Limite fomentou recursos específicos em ações para a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), a promoção de acessibilidade arquitetônica nas escolas, a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o investimento na aquisição de ônibus escolares acessíveis.

Na formação profissional, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) estabeleceu a prioridade para matrícula de pessoas com deficiência nos cursos ofertados. No ensino superior, o foco voltou-se para a criação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). Além disso, houve investimento para a promoção de formação em Pedagogia, com ênfase na educação bilíngue – Língua Brasileira de Sinais (Libras)/Língua Portuguesa –, e cursos de Letras/Libras em todas as unidades da Federação.

Enquanto a Política de 2008 institui que a “educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento [...] dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 11), a Lei Brasileira de Inclusão de 2015 estabelece “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida”. (BRASIL, 2015, Art. 27). Verifica-se, assim, importante mudança política na educação das pessoas com deficiência, ou seja, de um processo educativo integrado entre educação especial e ensino comum, nosso país encaminha-se para a constituição de uma proposta de um sistema educacional inclusivo que promova “o máximo desenvolvimento possível [dos] talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo [as] características, interesses e necessidades de aprendizagem”. (BRASIL, 2015, Art. 27).

As ações previstas na legislação e nos documentos legais para a promoção da inclusão escolar inscrevem-se em uma agenda política que, conforme a PNEE de 2008, reconhece os avanços do conhecimento e das lutas sociais. Nesse sentido, a inclusão escolar apresenta-se como uma “condição necessária tanto para a diminuição das desigualdades quanto para a constituição de uma forma de vida mais democrática e participativa na contemporaneidade”. (FRÖHLICH; LOPES, 2018, p. 997).

A política de inclusão escolar em curso em nosso país tem se efetivado a partir de duas vertentes de demanda: ações de ordem jurídica e ações de ordem político-institucional. Enquanto demanda instituída por ações de ordem jurídica, a inclusão escolar passa a prever a garantia de espaços físicos acessíveis, profissionais qualificados, estrutura curricular flexível, recursos pedagógicos e serviços específicos. Nessa lógica, a inclusão escolar é condicionada a partir de uma ordem discursiva que preconiza um processo de

instrumentalização de espaços, de oferta de recursos e de organização de práticas pedagógicas específicas em contextos de diálogo com o professor de AEE e o professor da sala de aula da classe comum. Apesar de o cenário investigativo sobre a política de inclusão escolar ter adensado importantes estudos nos últimos anos, muitas lacunas permanecem abertas, principalmente no que diz respeito à formação docente e ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas que efetivem práticas para congregar todos os estudantes.

Nessa lógica, a inclusão escolar passa a estar subordinada a exigências políticas, econômicas e sociais mais amplas. São as demandas que a economia estabelece que, inclusive, passam a instituir determinados padrões de formação aos sujeitos com deficiência, entre eles, a formação ao longo da vida. Com isso, observa-se um borramento na distinção entre o processo de construção do conhecimento e as necessidades de adaptação do indivíduo ao meio.

A demanda formativa dos sujeitos escolares, mobilizada por ações de ordem político-institucional, faz da inclusão um movimento que permeia o contexto escolar. Com isso, como movimento instituído no âmbito da escola, a inclusão passa a ser lida e compreendida não apenas pela recomendação prévia de priorizar o uso de recursos específicos e profissionais estratégicos. Indo além de recursos e serviços, a inclusão escolar como princípio político das instituições educacionais constitui-se em uma prática permanente que se efetiva pela responsabilidade educativa com todos os sujeitos escolares, enquanto sujeitos em formação. Nessa compreensão, a legislação educacional será importante norteadora para a organização e estruturação das práticas pedagógicas; contudo, a centralidade estará na consolidação do ato pedagógico, organizado de modo cooperativo entre os docentes envolvidos com a educação de seus alunos, independentemente de suas características e habilidades.

Além de um registro sistemático das ações desenvolvidas, o trabalho cooperativo entre os docentes deve primar pelo diálogo permanente, pela reciprocidade profissional e ética, bem como pela responsabilidade com a promoção de processos de flexibilização curricular, considerando as potencialidades de aprendizagem de todos os sujeitos. São, portanto, estratégias que perpassam tanto o ato pedagógico quanto a organização curricular e institucional. Essas estratégias partem do princípio de que cada aluno apresenta potencialidade para aprender; para isso, as ações desenvolvidas devem ter em conta as especificidades de recursos e de serviços necessários.

Destaca-se, então, a inviabilidade de sobreposição dessas vertentes. Dito de outro modo, para que as práticas educacionais sejam efetivadas de maneira a atender às necessidades dos sujeitos com deficiência, faz-se prioritário que a vertente jurídica consolide possibilidades singulares daquilo que apontava como da ordem político-institucional. Pensar a inclusão sob demanda implica considerar as necessidades de recursos e serviços; bem como, prioritariamente, compreender que a demanda formativa dos estudantes está implicada com práticas pedagógicas e políticas institucionais permanentes, organizadas por princípios políticos de ressignificação curricular. O respaldo legal é fundamental para a prática pedagógica, mas não é o norteador exclusivo. Para a constituição de uma política de inclusão, cabe tensionar reiteradamente as condições necessárias para que o ato pedagógico efetive a responsabilidade educativa com todos os sujeitos escolares enquanto sujeitos em formação.

## REFERÊNCIAS

BECK, Ulrich. *A metamorfose do mundo: novos conceitos para uma nova realidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192) Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. *Viver sem Limite – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência*. Brasília: SDH/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. Disponível em: [http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield\\_generico\\_imagens-filefield-description%5D\\_0.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_0.pdf). Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. *Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 10 ago. 2020.

FRÖHLICH, Raquel; LOPES, Maura Corcini. Serviços de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais. *Revista Educação Especial*, v. 31, p. 995-1008, 2018.



# 11

*Rejane Ramos Klein*

Universidade Luterana Do Brasil - ULBRA

## **UMA AGENDA PARA O DEBATE SOBRE A ESCOLA INCLUSIVA**

O objetivo deste texto é abordar questões relacionadas à inclusão escolar no que se refere a práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da escola. Ainda que estejamos todos vivendo um período diferenciado neste ano de 2020, por conta da pandemia de Covid-19, afastados do espaço escolar, precisamos manter presentes a necessidade e a importância da existência da escola, bem como discutir sobre os modos como ela tem encaminhado suas propostas. Vale acrescentar, como problematização, uma discussão sobre os tipos de práticas que a escola está oferecendo aos estudantes no período de isolamento social, a saber: as disponibilizadas pelo ensino remoto para manter o vínculo escolar; as que buscam dar continuidade ao ensino dos conteúdos; ou ainda as que se destinam a reclamar do excesso ou da total ausência de tais conteúdos. Além disso, há práticas totalmente analógicas, que contam com a disponibilidade de professores para levar aos estudantes atividades, devido à falta de acesso às tecnologias digitais.

Considerando esse cenário pandêmico, que não se reduz a essas práticas listadas; o que fica explícito são as desigualdades sociais e digitais de grande parte dos estudantes brasileiros. Nesse sentido, discuto algumas das fragilidades da escola, mas não a culpabilizando, e sim compreendo-a como parte de um contexto mais amplo, em que o campo da educação precisa ser visto completamente articulado a dimensões políticas, econômicas, culturais etc.

Baseada nos estudos e pesquisas que venho desenvolvendo há alguns anos sobre a temática da inclusão, elenco quatro tópicos que podem ser discutidos e aprofundados em uma agenda de debate sobre a escola que se diz inclusiva. Esses pontos afloram neste momento, mas já existiam bem antes da pandemia. Estão relacionados às seguintes questões: por que tratar da escola como sendo inclusiva? Por que não considerar a escola como um lugar para todos, sem necessariamente adjetivá-lo como um espaço

inclusivo? Essa discussão foi proposta em uma das primeiras publicações do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (GEPI), em um livro organizado, em 2011, por mim e outra colega sobre o tema da inclusão escolar (KLEIN; HATTGE, 2011). Advogávamos, nesse grupo, que a escola deveria ser um espaço que não apenas respeita as diferenças para cumprir uma legislação vigente, mas que deve considerá-las no trabalho pedagógico. Além disso, argumentávamos que não basta que o sujeito acesse a escola; ele precisa habitar esse lugar como pertencente a ele e, por isso, participar dos processos de ensino e de aprendizagem que são pensados para todos.

A instituição escolar é aqui defendida, a partir de Masschelein e Simons (2014), como um espaço coletivo, baseado na hipótese de igualdade que oferece o mundo como um bem comum mediante a formação de interesse e de curiosidade. Ou seja, não se trata de reduzir a escola a prestadora de serviço “para o avanço da aprendizagem e, portanto, para satisfazer as necessidades individuais de aprendizagem e aperfeiçoar resultados individuais de aprendizagem”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 157).

Considerando esse entendimento da escola, no que ela tem de público e de comum, sem a necessidade de adjetivação — mas, antes, de desnaturalização dessa forma de nomear —, apresento quatro pontos para debate: 1) problematização das políticas inclusivas como garantia de inclusão de todos na escola; 2) ênfase nos processos de in/exclusão como movimento de luta constante; 3) mobilização de redes de cooperação que consideram o trabalho com a diferença; 4) fomento aos processos formativos docentes como possibilidade de pensar a escola de outros modos.

## PROBLEMATIZAÇÃO DAS POLÍTICAS INCLUSIVAS COMO GARANTIA DE INCLUSÃO DE TODOS NA ESCOLA

Com a Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a ênfase na escola regular como lugar que pode dar conta da aprendizagem de todos passou a ser uma premissa. A importância dessa e de tantas outras políticas que a antecederam é inquestionável do ponto de vista da visibilidade às pessoas com deficiência e aos desafios do contexto educacional daí decorrentes, não somente no sentido de falta de estrutura e de recursos, mas também no de repensar o currículo e a formação de professores. Por outro lado, os efeitos produzidos por tais políticas não podem ser naturalizados no contexto escolar, porque tornam cada vez mais visíveis os processos de inclusão excludente. (VEIGA-NETO, 2001).

Legitimando ainda os processos que marcam os sujeitos da deficiência, o decreto que institui o Atendimento Educacional Especializado, de 2011 (BRASIL, 2011), explicita e define quem são os sujeitos que necessitam do atendimento para que possam manter-se na escola. Passa-se a dar centralidade ao diagnóstico clínico desses sujeitos, importando conhecer seu laudo, suas deficiências ou síndromes, já que, em muitos casos, essa comprovação não ficava evidente. Frequentemente, a intervenção nesse atendimento, marcadamente clínica, passou a silenciar a dimensão pedagógica, pois a necessidade de encaminhar o aluno que não aprende à Sala de Recursos Multifuncional precisaria ser justificada. Não se trata de negar a importância desse tipo de atendimento, mas de questionar a forma como vem sendo conduzido, de maneira individual e, muitas vezes, sem relação com o que os professores em sala de aula estão desenvolvendo com os demais alunos da turma. Estes professores, na busca pela inclusão desses sujeitos, tendem a inquirir o profissional do

atendimento especializado para saber sobre as evoluções do aluno, em vez de perguntar quais ações poderiam ser realizadas conjuntamente para um trabalho cooperativo na construção de práticas mais inclusivas.

## ÊNFASE NOS PROCESSOS DE IN/EXCLUSÃO COMO MOVIMENTO DE LUTA CONSTANTE

Em 2007, o GEPI publicou resultados de diferentes pesquisas realizadas no grupo a fim de discutir sobre as políticas e práticas educacionais (LOPES; DAL'IGNA, 2007). Questionando o cenário que se desenhava com a política inclusiva, seus integrantes assumiram a noção de inclusão e exclusão tomadas a partir de uma só palavra: in/exclusão. Passou-se a marcar a necessidade de compreender que esses dois processos são invenções do nosso tempo e que havia uma relação de dependência entre um e outro. Os trabalhos de pesquisas do grupo, caracterizados por Alfredo Veiga-Neto (2007) como sendo de “militância educacional”, são conhecidos a partir da necessidade de problematizar as práticas escolares que buscavam ser includentes, mas que, de dentro, excluía os sujeitos. Argumenta-se que, pelo olhar normalizado da escola, lentamente vão se apagando as diferenças dos sujeitos ao serem nomeados, diagnosticados, em vez de haver uma aproximação para identificar quem eles são, o que sabem e o que é possível ensinar.

De acordo com Lopes (2007), tratar a in/exclusão como invenções do nosso tempo significa compreender essas duas dimensões como imbricadas na necessidade de ordenação social imposta na modernidade. Esta ordem define as diferentes posições que os sujeitos ocupam nas tramas sociais, articuladas à dimensão do tempo e do espaço. É necessário, então, perguntarmo-nos sobre como essas fronteiras reguladoras são definidas para autorizar alguns a participarem do lado dos incluídos e outros a participarem do lado dos excluídos.

Chegaremos à conclusão de que ambos são autorizados e definidos continuamente dentro das redes de saber e de poder. Nesse sentido, a in/exclusão torna-se um movimento de luta constante, que se abre para negociação, aproximação e questionamentos sobre determinadas práticas, vistas apenas como includentes e como solução para questões de outras ordens — históricas, políticas, sociais, econômicas etc.

## MOBILIZAÇÃO DE REDES DE COOPERAÇÃO QUE CONSIDERAM O TRABALHO COM A DIFERENÇA

O conceito de in/exclusão remete à ideia de que não há como promover somente práticas inclusivas. Considera-se que a exclusão está posta como uma relação necessária para a inclusão, porque permite perceber as fragilidades humanas das relações e as superficialidades dos saberes específicos e pedagógicos envolvidos no processo educacional. Nesse sentido, o conceito de diferença passa a ser central, pois não pressupõe apagá-la, mas redimensioná-la. “Significa pensar a diferença dentro de um campo político, no qual experiências culturais e comunitárias e práticas sociais são colocadas como integrantes da produção dessas diferenças”. (LOPES, 2007, p. 20).

Podemos tensionar, então, a forma como determinados sujeitos têm sido posicionados na escola e suspeitar dessas posições, tornando-se possível evidenciar que a diferença não está neles, mas na maneira como nós os posicionamos. A diferença está nos diagnósticos que usamos para nomear esses sujeitos; a diferença está nas relações que estabelecemos no espaço da escola e da sala de aula. O sujeito “da inclusão” não pode ser visto como a exceção ou como a excepcionalidade para que se planejem as práticas pedagógicas. Como qualquer sujeito que não se conhece, ele demandará uma

aproximação a partir de uma relação aberta que não encerra a diferença em nenhuma visão estereotipada e diagnosticada. Para tanto, será preciso aprender, investigar, estudar, mobilizar diferentes saberes, incluindo, de acordo com Pimenta (2008), os saberes da experiência, do conhecimento e os pedagógicos.

Com Sennett (2013), aprendemos que a cooperação pode ser a possibilidade de exercitar o compromisso ético com o outro, mostrando-nos receptivos ao outro para agir em conjunto. No espaço da escola, essa rede de cooperação pode ser formada pelo estudante, o professor do AEE e o da sala de aula, a gestão, os profissionais que atuam na escola, a família e a comunidade. A rede de cooperação transcende esse espaço e inclui também os serviços de apoio, os extraclasse, os especializados e outros tantos disponibilizados pela comunidade onde a escola se insere. Trata-se de uma rede cooperativa no sentido de que a competição e a cooperação se encontram imbricadas. Não há a possibilidade de uma rede ingênua, neutra de relações de poder e saber. Fundamentalmente, há uma dimensão ética em cada instância envolvida, que deve comprometer-se com o outro, independentemente de quem ele é, construindo uma relação de respeito, confiança e amizade, capaz de consolidar uma proposta de escola adequada a todos os sujeitos pertencentes a ela.

## FOMENTO AOS PROCESSOS FORMATIVOS DOCENTES COMO POSSIBILIDADE DE PENSAR A ESCOLA DE OUTROS MODOS

Considerando os pontos destacados sobre as políticas inclusivas educacionais, o conceito de in/exclusão e a possibilidade de uma rede cooperativa de inclusão, o que resta ainda dizer sobre a formação de professores? Segundo Lopes (2007), há a necessidade

de “formação de professores, a luta por condições de trabalho que possibilitem práticas pedagógicas com todos que estão na escola, porém não há como pensar os processos fora do tempo presente” (LOPES, 2007, p. 16). Pensar a formação nesse contexto da pandemia é considerar o processo formativo como um desafio a ser pensado em cada escola, e não apenas no âmbito acadêmico. Defendo esse processo, atuando como professora no campo da formação docente há algum tempo, buscando qualificar cotidianamente essa prática a partir de saberes que não estão só no âmbito científico, no estudo de autores clássicos e atuais que muito nos ensinam. Sabemos que essa formação precisa também ocorrer na relação com os contextos de atuação. Sem essa articulação, não é possível compreender a complexidade do processo educacional.

Com Nóvoa (2019), pode-se argumentar que a formação de professores não se restringe a questões técnicas e teórico-metodológicas aprendidas na academia. Elas são importantes, mas devem ser baseadas na investigação e só fazem sentido se construídas e ressignificadas dentro da profissão. A escola pode ser o lugar da formação como um espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente (NÓVOA, 2019). A experiência coletiva dos professores, transformada em conhecimento profissional para propor projetos educativos na escola, segundo o autor, pode contribuir não somente no plano do conhecimento, como também no plano da ética.

Portanto, reafirma-se a dimensão cooperativa e colaborativa do trabalho educacional neste contexto de pandemia e pós-pandemia. Colocam-se esses pontos na agenda de debates por se entender que há a necessidade de fortalecer a escola como um espaço que possibilite sermos mais humanos e éticos, por meio de uma proposta que pode ser construída coletivamente para todos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 05 de junho de 2007, prorrogado pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Decreto nº 7611 de 17 de novembro de 2011. *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Brasília, 2011.

KLEIN, Rejane Ramos; HATTGE, Morgana Domênica. (orgs.). *Inclusão escolar: implicações para o currículo*. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 107.

LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. *In/exclusão: nas tramas da escola*. Canoas: ULBRA, 2007. p. 231.

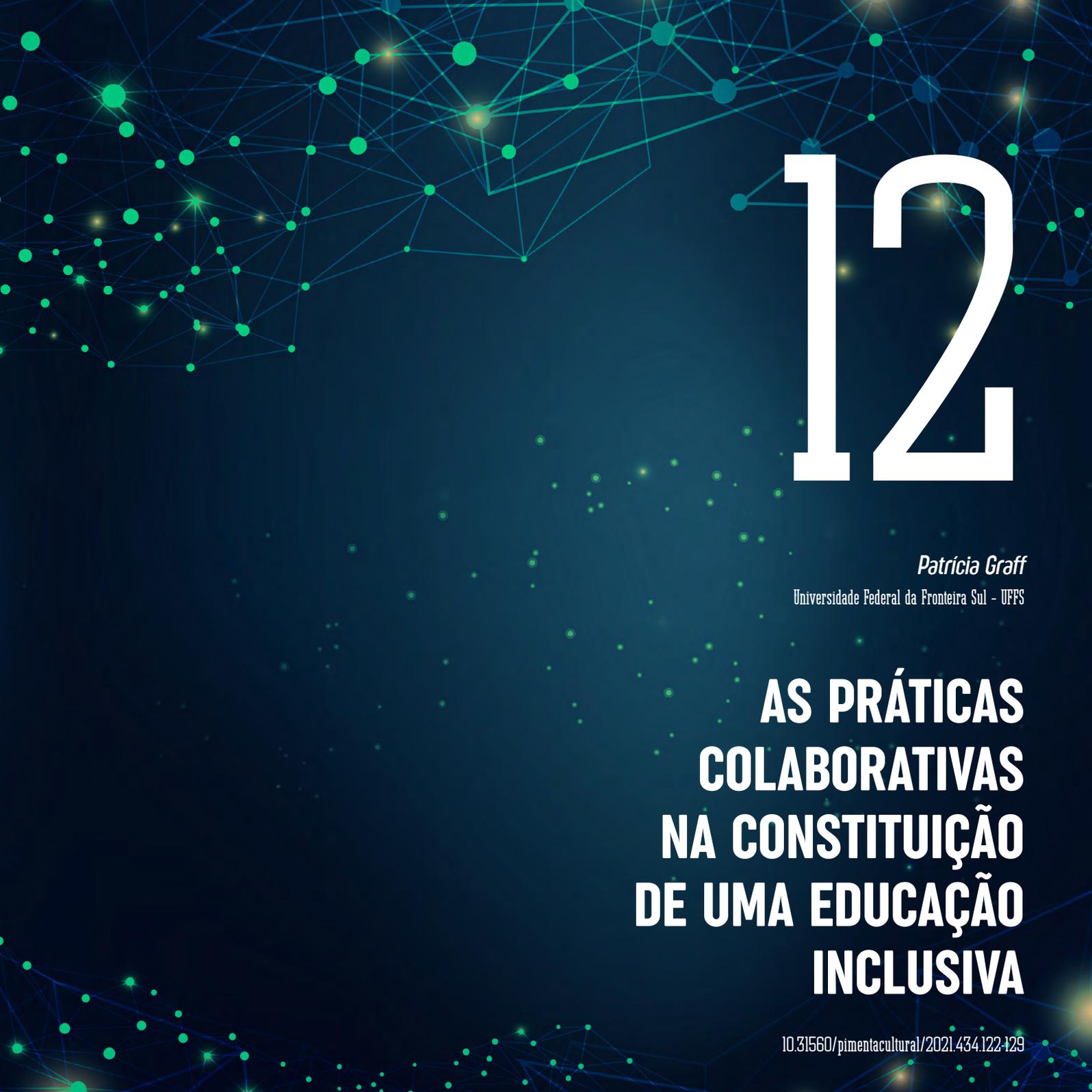
LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. (Orgs.). *In/exclusão: nas tramas da escola*. Canoas: Ed.: ULBRA, 2007. p. 11-48.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. p. 174.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362019000300402](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402) Acesso em 20 ago. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.15-34.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para Excluir. In.: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.



# 12

*Patrícia Graff*

Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

## **AS PRÁTICAS COLABORATIVAS NA CONSTITUIÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

10.31560/pimentacultura/2021.434.122-129

As práticas colaborativas têm se apresentado como um desafio para a educação, de maneira mais acentuada, desde a produção de uma ênfase inclusiva, que trouxe novos habitantes para a escola. A educação inclusiva, ao garantir aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades (BRASIL, 2008) o direito à educação na escola comum<sup>2</sup>, produziu as condições para a articulação de profissionais de apoio às diferentes etapas da escolarização. Esse conjunto de profissionais é caracterizado por: professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), tradutores/intérpretes de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa (TILSP), professores bilíngues, instrutores surdos, professores de Braille e orientação e mobilidade, monitores, entre outros. Segundo Fröhlich (2018), os profissionais de apoio operam uma fragmentação dos indivíduos com necessidades educacionais especiais a um nível de detalhamento que lhes permita empreender investimentos educacionais e os inscreva em um gradiente de normalidades diferenciais (FOUCAULT, 2008) – que as faz funcionar umas em relação às outras.

A produção de uma ambiência escolar inclusiva, potencializada pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), institui a necessidade de apoios escolares para garantir as condições de aprendizagem aos alunos com necessidades educacionais especiais, bem como mobiliza a sua articulação, a partir de práticas colaborativas, com os professores do ensino comum. Importa marcar que o conjunto de regramentos educacionais induz a práticas colaborativas entre os apoios escolares e o ensino comum, e não o contrário, o que pode produzir, como efeito, a colaboração em via de mão única — quando somente os apoios buscam pela colaboração. Para Christo e Mendes (2019, p. 35), “o ensino colaborativo, também nomeado de coensino e bidocência, é, portanto, a colaboração do professor de Educação Especial com o professor da Educação Geral”. A

partir desses apontamentos iniciais, sinalizo que a problematização das práticas colaborativas, que têm sido produzidas no âmbito da educação inclusiva, constitui o foco do presente texto.

Para compreender o cenário em que as práticas colaborativas começam a se disseminar, importa olhar para alguns elementos provenientes dos cursos de formação inicial de professores que, historicamente, têm se constituído por meio de práticas individualistas. Ao contrário de outros cursos — como aqueles vinculados à área da Saúde, por exemplo —, a formação para a docência opera de modo a tornar os futuros professores, individualmente, responsáveis pela aprendizagem de um grupo de escolares, organizados sob a forma de uma (ou de várias) turma(s). Nesses cursos, as experiências colaborativas assumem um caráter instrumental, vinculado à organização das disciplinas, e pouco formativo, que não contribui para um exercício reflexivo sobre a docência como tarefa compartilhada com outros colegas de trabalho. Ao atribuir centralidade ao professor como único responsável pela aprendizagem de um conjunto de escolares, os cursos de formação de professores produzem a docência como um trabalho solitário.

Em contrapartida, os egressos desses cursos de formação docente têm se deparado, cada vez mais, com situações que interpelam a sua capacidade de atuação colaborativa na docência. A inclusão, concebida como um imperativo de Estado (LOPES, 2009), na Contemporaneidade, interroga os professores sobre a habilidade de exercer a docência de modo colaborativo, convidando-os a empreender práticas que ficaram, de certa forma, esmaecidas em sua formação inicial. No entanto, esse exercício tem nos apoios escolares o seu ponto de partida, pois as políticas educacionais conferem a eles a reponsabilidade pela constituição de práticas colaborativas com o ensino comum, como descrevo na sequência.

O regramento produzido para orientar o trabalho dos apoios escolares apresenta, com certa recorrência, termos que induzem a práticas colaborativas. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) traz a colaboração como uma premissa para as relações escolares que se pretendam inclusivas. De acordo com essa Política,

a educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de *redes de apoio*, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o *desenvolvimento de práticas colaborativas* (BRASIL, 2008, s/p, grifos meus).

A ênfase nas práticas colaborativas se produz a partir dos apoios escolares, que constituem a Educação Especial como uma modalidade educacional, e visa garantir, aos estudantes com necessidades educacionais especiais, as condições para a aprendizagem. De acordo com a Política, essa garantia se materializa por meio da atuação dos apoios escolares “de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes” (BRASIL, 2008, s/p), e não o contrário. Nessa esteira, os apoios figuram como serviços especializados que, por sua especificidade, articulam entre si um conjunto de saberes necessários para garantir aos alunos com necessidades educacionais especiais as condições de aprendizagem. O professor de ensino comum, por sua formação generalista, ao colaborar — trabalhar em comum acordo — com os apoios escolares, teria acesso a esse conjunto de saberes que lhe permitiriam empreender práticas inclusivas. Tais práticas, a partir desse regramento, seriam possíveis pela articulação muito estreita entre os apoios escolares e o ensino comum, por meio de planejamento, execução e avaliação de práticas pedagógicas com foco na inclusão. Ou seja, “ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do

ensino comum” (BRASIL, 2008, s/p). A Resolução 04/2009 — que orienta o trabalho no Atendimento Educacional Especializado — segue na mesma direção ao apontar como uma das atribuições do professor de AEE: “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum” (BRASIL, 2009, s/p).

A partir de expressões como *articulação* e *práticas colaborativas*, o conjunto de documentos que orientam a Educação Especial redireciona as práticas pedagógicas, de modo a fazer emergir uma ambiência escolar colaborativa que parte dos apoios escolares em direção ao ensino comum. De modo a tensionar a concepção colaborativa inscrita nessa grade de leitura, recorro ao conceito de *cooperação* problematizado por Sennett (2012, p. 15), para quem “a cooperação pode ser definida, sucintamente, como uma troca em que as partes se beneficiam”. Entendido desse modo, o trabalho em conjunto articularia saberes dos professores de ensino comum — generalistas — e dos apoios escolares — específicos —, que se complementariam entre si na constituição de práticas inclusivas e, juntos, beneficiariam o aluno.

Para Sennett (2012, p. 15), “o apoio recíproco está nos genes de todos os animais sociais; eles cooperam para conseguir o que não podem alcançar sozinhos”. No entanto, o autor argumenta que a colaboração humana constitui uma habilidade que precisa ser estimulada, pois os modos de vida que temos empreendido na Contemporaneidade a têm desabilitado. Compreendidas nesse registro, as práticas inclusivas, além de potencializarem o trabalho colaborativo entre profissionais de apoio escolar e docentes do ensino comum, contribuiriam para que a habilidade da cooperação se estabelecesse entre escolares com e sem necessidades educacionais especiais. Por um lado, atenuariam a fragmentação da aprendizagem impulsionada pela dissociação entre as práticas empreendidas pelos professores de ensino comum e aquelas operadas pelos apoios escolares. Por outro, as práticas colaborativas esmaeceriam os processos solitários de aprendizagem

a que muitos alunos com necessidades educacionais especiais são submetidos e estimulariam a interação social entre os escolares.

No entanto, Vilaronga e Mendes (2014) apontam um conjunto de questões que precisam ser consideradas na operacionalização de uma ênfase colaborativa para as práticas pedagógicas, como a incompatibilidade de horários de planejamento entre os professores do ensino comum e os profissionais de apoio. Embora compartilhem o mesmo espaço físico em muitas horas do dia, a ausência de planejamento conjunto das atividades entre esses profissionais tem-se constituído como uma barreira para as práticas colaborativas em muitas escolas. Os elementos que incompatibilizam o planejamento conjunto são de ordem variada, desde a sobrecarga de trabalho de ambos os profissionais; a ausência de cronogramas de trabalho que possibilitem o seu encontro em horários de planejamento compatíveis; até a supressão de horário de planejamento para os profissionais que compõem o apoio escolar. Outros aspectos destacados pelas autoras referem ao currículo e “às adaptações curriculares; à distribuição de tarefas e responsabilidades; às formas de avaliação; às experiências em sala de aula; aos procedimentos para organização da sala; ao acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos” (VILARONGA; MENDES, 2014, p. 141), entre outros.

Ao conjunto de questões apresentado por Vilaronga e Mendes (2014) acrescento uma dificuldade para o exercício compartilhado da docência, que pode estar relacionado ao que Sennett (2012) nominou como *habilidades dialógicas*. Para o autor, a cooperação depende de habilidades técnicas como “ouvir com atenção, agir com tato, encontrar pontos de convergência e de gestão da discordância ou evitar a frustração em uma discussão difícil” (SENNETT, 2012, p. 17). Em tempos de interdição do diálogo, quando as concepções entre os interlocutores se mostram divergentes, parece-me importante atentar para a necessidade de potencialização das habilidades dialógicas.

Para o exercício da docência, elas poderiam produzir efeitos sobre o compartilhamento de responsabilidades, a partir dos cursos de formação de professores.

Por fim, ao inserir novos elementos nas relações pedagógicas, inscritas em uma racionalidade inclusiva, as práticas colaborativas instituem outras formas de exercitar a docência, pouco contempladas nos cursos de formação de professores e que ainda necessitam de profundos investimentos no cotidiano escolar. Este pequeno texto constitui apenas um breve esboço sobre o tema — e um convite para seguir pensando sobre os modos de escolarização na Contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. *Resolução nº 04*, de 02 de outubro de 2009 – institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009.

CHRISTO, Sandy Varela de; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Ensino colaborativo/coensino/bidocência para a educação inclusiva: as apostas da produção científica. In: *Instrumento: revista de estudo e pesquisa em educação*, v. 21, n. 1, jan./jun. 2019, p. 33-44. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/19079>. Acesso em: 19 ago. 2020.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território e população*: Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRÖHLICH, Raquel. *Práticas de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciadas*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2018.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. In: *Educação & Realidade*. V. 34, n. 2. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, maio/ago. 2009.

SENNETT, Richard. *Juntos: os rituais, os prazeres e as políticas de cooperação*. Rio de Janeiro: Record, 2012.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 95, n. 239, jan./abr. 2014, p. 139-151. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812014000100008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812014000100008&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 19 ago. 2020.

# 13

*Raquel Fröhlich*

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

## **INCLUSÃO ESCOLAR: DA OPERACIONALIZAÇÃO À NATURALIZAÇÃO DOS PROCESSOS INCLUSIVOS NO BRASIL**

As políticas educacionais demarcam discursos e práticas que objetivam constituir uma “episteme de universalização da educação” (KRAEMER, 2020, p. 71). Porém, a constituição de um entendimento e de práticas que garantam o acesso universal aos sistemas de ensino é marcada por diferentes movimentos e estratégias, que são indicados em normativas legislativas e dão visibilidade aos processos de inclusão escolar das pessoas com deficiência. Neste texto, propõe-se a discussão de dois movimentos encontrados nas políticas que versam sobre inclusão escolar: de *operacionalização da inclusão escolar* e de *naturalização dos processos de inclusão escolar*. Tais movimentos estão articulados e procuram efetivar a garantia de equidade de oportunidades de acesso, de permanência e de aprendizagem para as pessoas com deficiência nos sistemas educacionais.

Encontramos quase 30 anos de políticas educacionais relativas à inclusão escolar. A partir do final da década de 1990, verifica-se uma sequência de políticas que, influenciadas por movimentos e diretrizes internacionais<sup>3</sup> de universalização de acesso à escola, evidenciam práticas e entendimentos sobre a inclusão escolar. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394, de 1996, construiu-se uma estrutura legislativa cada vez mais refinada. Esta estrutura procurou atender a diferentes demandas que os processos de inclusão escolar instituíram nos sistemas educativos. A LDB de 1996 indica, no capítulo V, “Da Educação Especial”, que a educação especial passa a ser entendida como “*modalidade* da educação escolar oferecida *preferencialmente* na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, grifos meus). Destaco que o uso das palavras *modalidade* e *preferencialmente* vem a instituir outra forma de entendimento da educação especial: neste momento, a educação especial passa a ser “regulamentada” como algo que constitui a educação escolar, e não

3 Podemos citar como políticas internacionais que influenciaram e ainda influenciam a elaboração de políticas educacionais no Brasil: a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

como algo à parte, necessitando ser ofertada na própria educação regular. Conforme Garcia e Michels (2011), a partir de 1990, as políticas educacionais apontam que a educação especial assume “o formato de modalidade educacional como uma possibilidade de superar uma existência paralela ao ensino regular” (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 113). Esse movimento legislativo assinala o início de um processo que vai provocar, em termos normativos, um refinamento na regulação e produção de políticas educacionais para “instrumentalizar” os sistemas de ensino, de forma a ofertar a educação especial e atender o público-alvo desta modalidade.

A partir dos anos 2000, é possível verificar um detalhamento nas políticas educacionais que indica a necessidade de criação de estratégias e serviços para contemplar a oferta da educação especial enquanto modalidade. Decretos e resoluções, em nível federal, estadual e municipal, foram sendo elaborados para, no mínimo, garantir, em termos legais, a organização estrutural (recursos financeiros, recursos físicos, recursos humanos) como forma de instrumentalizar, de algum modo, os espaços educativos para atender aos desafios que a inclusão escolar estabeleceu nas rotinas e organização escolares. Além do acesso à escola comum, foram sendo instituídos diretrizes e programas que passaram a articular a matrícula e a frequência/permanência do público-alvo da educação especial nos espaços escolares.

Para dar visibilidade a esse detalhamento, podem-se citar algumas legislações, na esfera federal, que produziram estratégias de atendimento à demanda da inclusão escolar: 1- Política Nacional e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva<sup>4</sup> (BRASIL, 2008); 2- Decreto

4 Orienta os sistemas de ensino para a promoção de acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento.

nº 6.571<sup>5</sup> (BRASIL, 2008a); e 3- Resolução nº 4<sup>6</sup> (BRASIL, 2009). Além de tais políticas, dois programas federais vinculados ao Ministério da Educação tiveram grande importância neste período: o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade<sup>7</sup> (BRASIL, 2003) e o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais<sup>8</sup> (BRASIL, 2005). Assim, a instituição e organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos, o duplo cômputo de recursos financeiros para alunos público-alvo da educação especial no ensino regular e a formação de profissionais especialistas em AEE são alguns exemplos de como o sistema jurídico foi instaurando práticas legislativas para garantir que as escolas pudessem ter condições de atender aos desafios impostos pela inclusão escolar.

Para além da discussão sobre a efetividade de tais práticas na construção de estratégias voltadas à inclusão escolar, não é possível ignorar os esforços políticos que, articulados aos movimentos sociais e de direitos humanos, normatizaram a oferta de serviços e de recursos para operacionalizar os processos de inclusão escolar nos sistemas públicos de ensino. Esse primeiro movimento descrito até o momento pode ser nomeado como *operacionalização da inclusão*. Durante décadas, foi necessário estabelecer, em políticas públicas, serviços e recursos de diferentes ordens a fim de instrumentalizar os sistemas educacionais para o atendimento das pessoas com deficiência nas escolas comuns.

- 5 Estabelece o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência nos sistemas públicos de ensino.
- 6 Define as diretrizes operacionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos sistemas de ensino.
- 7 Programa destinado à formação de gestores e professores das escolas públicas para a inclusão. Conforme dados do Ministério da Educação, no período de 2003 a 2007, o programa abrangeu 5.564 municípios e 94.695 profissionais da educação.
- 8 Programa de implantação das salas de recursos nas escolas públicas, em diferentes regiões do Brasil. Segundo dados do Ministério da Educação, entre 2005 e 2009, foram financiadas 15.551 salas de recursos multifuncionais para 4.564 municípios brasileiros.

A partir de 2015, é possível identificar, nas políticas públicas, um movimento de *naturalização da inclusão*. De certa maneira, não são mais visíveis, em documentos normativos, apontamentos que visam à estruturação de recursos e serviços para a inclusão escolar. Ao contrário, as indicações são generalizadas e utilizam termos ampliados, sugerindo um entendimento de que a inclusão está instituída e naturalizada nas escolas.

Nesse sentido, um primeiro documento onde se observa a naturalização da inclusão é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência<sup>9</sup> (BRASIL, 2015). Em seu capítulo IV, “Do Direito à Educação”, encontra-se a expressão “sistema educacional inclusivo” (BRASIL, 2015). Esta expressão associa-se a outras, que informam questões relacionadas com a garantia da inclusão escolar: “aprimoramento dos sistemas educacionais”, “projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado”, “demais serviços e adaptações razoáveis”, “adoção de medidas individualizadas e coletivas”, “elaboração de plano de atendimento educacional especializado” e “organização de recursos e serviços de acessibilidade”. Tais aspectos estruturais e de serviços já foram normatizados em políticas anteriores, como, por exemplo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Resolução nº 4 (BRASIL, 2009).

Outro documento onde é possível identificar o processo de naturalização da inclusão escolar é na Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2018). O documento aponta diretrizes curriculares em relação a habilidades e competências que devem ser construídas

9 A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) é a legislação atual e em vigor no Brasil. Tal legislação visa “a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). Ressalta-se que esta política não é exclusiva do campo da educação; ao abordar em seu texto questões pertinentes ao processo de escolarização das pessoas com deficiência, em diferentes níveis de ensino, cabe observar de que modo tal processo educacional pode ser identificado.

em toda a educação básica. Neste documento, encontra-se uma única passagem que faz referência ao processo de escolarização de estudantes com deficiência, onde se reconhece a necessidade de “práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)” (BRASIL, 2018, p. 16).

A partir de tais documentos, que não objetivam discutir questões específicas de operacionalização da inclusão escolar, é possível encontrar o movimento de naturalização da inclusão. Esse movimento possibilita um entendimento ampliado e direcionado à instituição de um sistema educacional inclusivo, que já opera com recursos e estratégias específicas apontadas em normativas anteriores, para atender às demandas que a inclusão escolar impõe.

Após 30 anos de produção de políticas que tratam da inclusão escolar, é fato que permanecem fragilidades nesse processo, tanto na forma de operacionalização quanto de naturalização da inclusão. Porém, ao se identificar que os documentos normativos direcionam esforços para estabelecer um movimento de naturalização da inclusão, entende-se que “a produção de um regime discursivo, em torno do respeito às diferenças e da inserção de todos, nos espaços escolares, tem constituído o léxico das políticas educacionais de nosso país, nas últimas três décadas” (KRAEMER, 2020, p. 72). Por fim, os movimentos de operacionalização e de naturalização da inclusão escolar não podem ser entendidos como substitutivos. Devem ser compreendidos de forma articulada, promovendo outros entendimentos e outras possibilidades de universalização dos processos de escolarização das pessoas com deficiência e, conseqüentemente, de garantia à educação para todos os sujeitos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 17 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Educação Inclusiva: direito a diversidade – Apresentação*. Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/programas-e-acoes?id=250>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnpd/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20atendimento%20educacional,13%20de%20novembro%20de%202007](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20atendimento%20educacional,13%20de%20novembro%20de%202007). Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 4 de 2009 – Diretrizes operacionais do AEE – Institui as Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Brasília: MEC/CNE/ CEB, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 14 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 15 ago. 2020.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT 15 – Educação Especial da Anped In: *Revista Brasileira de Educação Especial* (Edição Especial), v. 17, p. 105-124, maio/ago. 2011.

KRAEMER, Graciele Marjana. Política de inclusão escolar e a modulação das condutas dos sujeitos com deficiência. *Momento - Diálogos em Educação*. v. 29, n. 1, p. 71-87, jul. 2020. ISSN 2316-3100. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9269>. Acesso em: 21 ago. 2020. DOI:<https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9269>.

# 14

*Sandra de Oliveira*

Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha

*Elí Henn Fabris*

Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos

**A PESQUISA COMO PRÁTICA  
DE (DE)FORMAÇÃO  
NAS ESCOLAS  
DE EDUCAÇÃO BÁSICA:  
POSSIBILIDADES PARA PROCESSOS  
INCLUSIVOS E DE ENGAJAMENTO SOCIAL**

Pensar é se desobedecer, desobedecer a nossas certezas, nosso conforto, nossos hábitos. E se nos desobedecemos é para não sermos os “traidores de nós mesmos”. (GROS, 2018, p. 85).

Conforme a epígrafe que abre o texto, acreditamos que pensar é uma das formas de *desobedecer a si*, de desobedecermos para “desobedecer a nossas certezas, nosso conforto, nossos hábitos”. Em tempos de individualização, desobedecer a si talvez seja uma das únicas saídas para a nossa humanidade (des)humanizada. (Des)obedecer a si para, quem sabe, constituir-se em *outro homem*, como chamou Levinas (2009), um *novo humano* para um *novo humanismo*, tão necessário quanto urgente frente aos desafios do tempo presente.

Este texto foi escrito a partir do exercício de pensamento de duas autoras, com base na experiência da primeira, que, nos últimos cinco anos<sup>10</sup>, vem analisando os processos de ensino e aprendizagem de estudantes de escolas públicas que desenvolvem pesquisa na educação básica e participam de feiras de ciências vinculadas à Mostratec e à Mostratec Júnior<sup>11</sup>. Ela também examina os desdobramentos dessas práticas na constituição docente, em articulação com seus estudos sobre a constituição do sujeito, desde o Doutorado em Educação (OLIVEIRA, 2015), para os quais tem dado continuidade em seu estágio de pós-doutorado, orientado pela segunda autora, em vinculação com suas últimas pesquisas<sup>12</sup>.

10 Trata-se das pesquisas de Oliveira (2016) e Oliveira (2019).

11 Mostra Internacional de Ciência e Tecnologia – MOSTRATEC, realizada em Novo Hamburgo/RS pela Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha desde 1985, com apresentação de projetos de pesquisa de alunos do Ensino Médio e da educação profissional e, desde 2011, com projetos de alunos do Ensino Fundamental e da Educação Infantil na Mostra de Trabalhos de Pesquisa do Ensino Fundamental – MOSTRATEC Júnior. Na edição mais recente (2019), foram apresentados 755 projetos de pesquisa da educação básica: 420 do Ensino Médio, 263 do Ensino Fundamental e 72 da Educação Infantil; 257 feiras afiliadas de mais de 40 municípios do estado do RS, de 26 estados e do DF, e de mais de 26 países. Ao longo dos anos, tem-se observado que ao menos 70% do total de projetos de estudantes brasileiros participantes são de escolas públicas. Acesso em <[www.mostratec.com.br](http://www.mostratec.com.br)>.

12 Principalmente a pesquisa Fabris (2018), CNPq/Unisinos.

O tema que aqui abordamos é a prática da pesquisa nas salas de aula da educação básica como uma prática de (de)formação dos sujeitos escolares. A partir do conceito de matriz de experiência, cunhado por Foucault (2010) e operado na tese de Oliveira (2015), olhamos para as experiências com a pesquisa na sala de aula e identificamos tanto a constituição do estudante como sujeito em ação, problematizador, inquieto, desobediente de si e, para tal, envolvido em um trabalho ético, quanto uma docência estabelecida com as práticas de (de)formação que tal perspectiva mobiliza.

O trabalho com a pesquisa na sala de aula desenvolve uma postura, uma atitude investigativa, no sentido de um *ethos* experimental (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014), constituído por uma cultura da pesquisa, da problematização, da historicização, mas também de um componente da intervenção, que busca oferecer alguma resolução. Nessa forma de pesquisar, o estudante produz uma solução ou encaminha soluções para o problema investigado, geralmente oriundo das problematizações do seu próprio entorno ou do entorno da escola/comunidade.

Outro fator importante identificado nas análises realizadas é o grande número de projetos de pesquisa participantes da Mostratec e da Mostratec Júnior em que a relevância social é preponderante. A docência que usa a prática da pesquisa em sala de aula coloca em ação o exercício de pensamento, os conhecimentos científicos, os conhecimentos do senso comum, desenvolvendo um *ethos* experimental, inscrevendo essas questões no seu tempo. O *ethos* experimental em que se desenvolve a prática de (de)formação pela pesquisa em sala de aula é constituidor de sujeitos interventores deste tempo: sujeitos mobilizados para os processos inclusivos e engajados socialmente.

Tomando a pesquisa em sala de aula como uma prática de (de)formação, assumimos a concepção de formação como um processo

aberto em que a contingência, o imponderável, o heterogêneo, a diferença, a deficiência, a incompletude, o erro, são partes constituintes. Damos as costas à concepção de formação idealizada, composta apenas por listas rígidas de conteúdos e de competências a serem desenvolvidas, pela completude, pelas fórmulas educacionais prontas, pela homogeneização, pelas certezas e verdades cristalizadas, tal como fazemos nas pesquisas sobre (de)formação desenvolvidas por Fabris (2018) e seu grupo de pesquisa (GIPEDI/Unisinos/CNPq).

Para a construção dos argumentos deste texto, defendemos que a pesquisa como prática de (de)formação:

**1 – Participa de um trabalho ético que opera na constituição dos modos de ser e agir do sujeito.** O estudante faz a pesquisa, ou a pesquisa faz o estudante? Ao fazer a pesquisa, o sujeito transforma o contexto, produzindo novos conhecimentos, mas também transforma a si, isto é, (de)forma-se durante o processo, no sentido de constituir-se de outra forma, com novas verdades e novos conhecimentos. Contudo, a transformação de si por meio do fazer pesquisa na sala de aula da educação básica, em articulação com a participação em feiras de ciências como a Mostratec e a Mostratec Júnior, não se encerra quando a feira termina. O que observamos é que a atitude investigativa e a postura problematizadora permanecem acompanhando as crianças e jovens em suas experiências futuras. Para isso, porém, é preciso que a escola e a universidade sejam espaços para a experiência, como organismos vivos que aprendem (SENGE, 2005).

**2 - Desenvolve um saber-fazer que gera engajamento social.** As crianças sempre gostaram de fazer coisas, inventar, descobrir. Isso que alguns estudiosos<sup>13</sup> estão chamando hoje de cultura *maker* se intensifica com a internet e em seus infinitos tutoriais. Tudo que você precisa saber sobre como fazer está lá, desde a coisa mais simples

13 TABARÉS GUTIÉRREZ (2018); ZYLBERSZTAJN (2015); CORDOVA e VARGAS (2017).

até o projeto mais complexo, à disposição para quem quiser usar ou transformar, a partir da ideia de código aberto. Estamos aqui falando de crianças e jovens imbuídos de uma ética que pode ser chamada de ética do saber-fazer (OLIVEIRA, 2015) e que Nóvoa (2020) chama de ética da ação. Essas crianças e jovens estão a fazer coisas — mas não qualquer coisa. Eles estão a fazer coisas que ajudam outras pessoas, com vistas a transformar o mundo em um lugar melhor<sup>14</sup>, a tornar a vida menos dura, menos difícil para si e para o outro. Essas crianças e jovens participam ativamente dos processos inclusivos do outro; não somente enxergam o outro, como também se mobilizam para criar formas de incluí-lo. O que é que nós queremos como resultado da educação, senão isso? Formar jovens capazes de transformar o mundo em um lugar melhor, de criar um novo mundo. A ética do saber-fazer está estreitamente ligada ao exercício do pensamento. Sennett (2013) mostra que fazer é pensar; são duas ações que, no trabalho com qualidade, devem ocorrer de forma inseparável e dinâmica, pois uma potencializa e mobiliza a outra. A pesquisa é uma prática que pode ser tomada desta forma.

Michel Serres defende que um conjunto de conhecimentos, tecnologias e práticas constitui dois fatores que, conectados, são potência para a saída da crise instaurada em todas as instâncias da sociedade. São eles: a *intervenção* (livre e ativa dos sujeitos) e o *acesso* (livre e fácil) ao conhecimento (SERRES, 2017).

14 A título de exemplos, conheça alguns projetos de estudantes que participaram da Mostratec e da Mostratec Júnior em: <<https://www.liberato.com.br/wp-content/uploads/2020/06/liberato-cientifica-2019-final-web.pdf>>. Conheça também estudantes que, mesmo após concluírem a educação básica, seguem envolvidos com seus temas de pesquisa, seja na universidade ou em Startups. MASE – Membrana de absorção seletiva <<https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2019/10/12/brasileira-que-criou-esponja-capaz-de-sugar-petroleo-lamenta-nova-tragedia.htm>>; Prótese de Pé com Pet <<https://www.google.com.br/amp/s/exame.com/ciencia/estudante-cria-protese-100-brasileira-usando-plastico-pet/amp/>>; Tábua de Tubo <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2014/07/Jovem-faz-brinquedos-para-pracinhas-com-madeira-a-base-de-tubos-de-pasta-de-dente-4558186.html>>; Fast Braille: Impressora Braille por comando de voz e de baixo custo <<https://olhardigital.com.br/noticia/brasileira-de-19-anos-cria-impressora-em-braille-para-texto-e-voz/91008>>.

Nas práticas de pesquisa na sala de aula da educação básica, foi possível identificar a constituição de um tipo de sujeito que se chamou de sujeito interventor. Esse sujeito ou cidadão interventor, constituído no fazer pesquisa na sala de aula, identifica um problema, analisa-o, propõe uma solução para esse problema e dá um passo além. Ele se compromete com essa solução, fazendo uma intervenção no contexto analisado; ele transforma o contexto, ao mesmo tempo em que ele se (trans)forma. (OLIVEIRA, 2016).

Acreditamos que “(...) a potência desse trabalho está na transformação do sujeito que participa da (e faz a) intervenção. Mas para trans(formar)-se é preciso viver o desconforto do não saber, o confronto com as diferenças” (WESCHENFELDER; OLIVEIRA, 2020, p.11-12), aquilo que chamamos de ética do desconforto (WESCHENFELDER, FABRIS, 2018).

A experiência da pesquisa como prática de (de)formação, constituída na relação do fazer pesquisa em sala de aula com as feiras de ciências vinculadas à Mostratec e à Mostratec Júnior, transforma a escola em espaço-tempo de formação como trans(forma)ção. A pesquisa como prática de (de)formação pode ser uma das formas de ensinar e aprender ética, de constituir sujeitos com atitude investigativa e de intervenção; mas, para isso, é preciso que o estudante vivencie experiências em que possa “ser um sujeito em ação, isto é, ser com os outros. Para tanto, precisamos de escolas/universidades que compreendam o conhecimento como algo que se constrói e se vive coletivamente” (OLIVEIRA, 2020, p. 18).

Acreditamos que a formação como transformação (transformar a ação/atitude do sujeito) se faz por meio da experiência. As pesquisas desenvolvidas por estudantes nas escolas de educação básica e vinculadas à Mostratec e à Mostratec Júnior evidenciam forte ênfase nos aspectos sociais e na intervenção, o que nos faz acreditar que o uso da pesquisa como prática de (de)formação é uma das formas de

fazermos/vivermos essa transformação. Precisamos de sujeitos que se comprometam efetivamente com a transformação/criação de um mundo melhor para se viver.

Mas, então, qual a função do professor? Ao docente, cabe garantir que a escola seja esse espaço livre para o encontro, a conversa franca, o exercício do pensamento, a problematização, a experiência. O professor do qual trata este texto é aquele que pesquisa COM os seus alunos, ajuda a olhar para uma situação e a problematizá-la. Ajudar a olhar, pois quem está vivendo o problema tem dificuldade para ver, estranhar, pensar saídas, encontrar um caminho. E ajudar não quer dizer ver pelo outro, mas olhar JUNTO COM O OUTRO; compartilhar/construir com o outro essa experiência única, singular.

A escola pode ser o espaço-tempo onde e “quando cada um se descobre insubstituível para se pôr a serviço da humanidade inteira, quando cada um faz a experiência da impossibilidade de delegar a outros o cuidado do mundo” (GROS, 2018, p. 72). A experiência enquanto transformação é isso; implica abertura, encontro, relação com o outro, e é indispensável para o ensino e a aprendizagem, para a transformação do sujeito e do mundo.

## REFERÊNCIAS

CORDOVA, Tania; VARGAS, Ingobert. *Educação Maker SESI-SC: inspirações e concepção*. In: 1ª Conferência FabLearn Brasil. 2016 Disponível em: [http://fablearn.org/wpcontent/uploads/2016/09/FLBrazil\\_2016\\_paper\\_108.pdf](http://fablearn.org/wpcontent/uploads/2016/09/FLBrazil_2016_paper_108.pdf) Acesso em: 25 junho 2017.

FABRIS, E.T. H. *Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras: uma análise sobre a situação do professor iniciante* (2018). São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013. [Projeto de Pesquisa].

FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982/1983)*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

GROS, FRÉDÉRIC. *Desobedecer*. Trad. Celia Euvaldo. São Paulo: Ubu editora, 2018.

LEVINAS, Emmanuel. *Humanismo do outro homem*. Petrópolis: Vozes, 2009.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

NÓVOA, Antônio. *Formação de professores em tempos de pandemia*. Webconferência proferida por Antônio Nóvoa, promovida por Secr. de Ed. do Estado de Santa Catarina e Instituto Iungo em 23 de junho de 2020. Acesso em 16 de agosto de 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ef3YQcbERiM&feature=youtu.be>>.

OLIVEIRA, Sandra de. *Modos de ser estudante e as pedagogias ativas: autonomia e aprendizagem na experiência do indivíduo livre*. In: DEBALD, Blasius Silvano (Org.). *Metodologias ativas no ensino superior: o protagonismo do aluno*. Porto Alegre Penso, 2020.

OLIVEIRA, Sandra de. *Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

OLIVEIRA, Sandra de. *Iniciação Científica na Educação Básica: os impactos na formação a partir do ensino e aprendizagem pela pesquisa*. FETLSVC: 2016 [Projeto de Pesquisa].

OLIVEIRA, Sandra de. *A iniciação Científica no Ensino Fundamental e os 10 anos da Mostratec Júnior: impactos no ensino de ciências a partir do uso da pesquisa como ferramenta pedagógica*. FETLSVC: 2019 [Projeto de Pesquisa].

SENGE, P. et al. *Escolas que aprendem: um guia da quinta disciplina para pais, educadores e todos que se interessam pela educação*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SENNETT, Richard. *O Artífice*. Tradução de Clóvis Marques. 4. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SERRES, Michel. *Tempo de crise: o que a crise financeira trouxe à tona e como reinventar nossa vida e o futuro*. 1 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

TABARÉS GUTIÉRREZ, R. *La importancia de la cultura tecnológica en el movimiento maker*. Arbor: 2018. Disponível em <<https://doi.org/10.3989/arbor.2018.789n3013>>.

WESCHENFELDER, Viviane I; FABRIS, Elí H. *Alteridade na pesquisa em educação: por uma ética do desconforto*. Revista Educação e Cultura Contemporânea, vol. 15, no 39, 2018.

WESCHENFELDER, Viviane I; FABRIS, Elí H. OLIVEIRA, Sandra de. *Artesanias para a inclusão: práticas pedagógicas que articulam universidade e organizações da sociedade civil*. Trabalho apresentado no XI Simpósio Nacional de Educação, IV Ciclo de Estudos em Educação, V Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores, II Seminário SESC e URI de Educação. Anais do Evento. 2020. (no prelo).

ZYLBERSZTAJN, Moisés. *Muito além do Maker: Esforços contemporâneos de produção de novos e efetivos espaços educativos*. In: TEIXEIRA, Clarissa Stefani; EHLERS, Ana Cristina da Silva Tavares; SOUZA, Marcio Vieira de. (Org.). Educação fora da caixa: tendências para a educação no século XXI. 1ed. Florianópolis: Bookess, 2015, v. 1, p. 189-208.



# 15

*Viviane I. Weschenfelder*

Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos

## **RACISMO NA ESCOLA E A EDUCAÇÃO DE SUJEITOS RACIALIZADOS**

10.31560/pimentacultura/2021.434.147-155

Neste texto, propõe-se uma discussão sobre a existência do racismo na instituição escolar e a importância da formação dos sujeitos escolares para reconhecer práticas racistas e posicionar-se contra elas, tanto na escola quanto nos demais espaços sociais. Considera-se que, em países como o Brasil, a raça é uma categoria que constitui praticamente todas as relações humanas e nelas opera, estejamos cientes ou não, e por isso todos somos sujeitos racializados, independentemente de nosso pertencimento étnico-racial. Diante desta constatação, a escola adquire a função primordial de possibilitar o conhecimento e o posicionamento crítico diante das desigualdades, garantindo o respeito às diferenças e a contribuição de cada um para a promoção da justiça social.

Na primeira parte deste capítulo, trata-se do racismo na escola. Narrativas escritas por mulheres negras sobre suas trajetórias escolares e publicadas em um *blog*<sup>15</sup> materializam experiências de racismo no ambiente escolar, o que também tem sido amplamente demonstrado por especialistas do tema<sup>16</sup>. Entender como o racismo se manifesta e estar atento a ele é um dever da escola, e isso só é possível com o olhar sensível dos(as) professores(as).

O trabalho docente em relação à discriminação racial é o ponto abordado na segunda parte. Ao perceber-se também como um sujeito racializado, educado para compreender as relações raciais de uma determinada forma, o(a) professor(a) assume o seu compromisso com uma educação antirracista, demonstrando que o racismo afeta todos os sujeitos, embora com intensidades muito diferentes. A partir deste compromisso ético, estético e político, abre-se um campo de possibilidades para educar de outros modos, garantindo as singularidades e a vida com o outro na sua diferença.

15 Trata-se do *blog* *Blogueiras Negras*, disponível em: <http://blogueirasnegras.org/>. Acesso em: 15 set. 2020.

16 Dentre os diversos autores que trabalham com o tema, Petronilha Gonçalves e Silva, Nilma Lino Gomes, Valter Roberto Silvério, Eliane Cavalleiro, Anete Abramowicz e Kabengele Munanga estão entre os mais citados nas pesquisas.

### Racismo na escola: uma constatação indigesta

Às vezes me pego recordando minha infância e [...] logo penso como foi difícil ser negra dentro da escola. Um ambiente que não aceita diferenças, que o diferente é visto como desigual, em que eu era frequentemente hostilizada pelas outras crianças. A exclusão era fato, xingamentos, apelidos, “musiquinhas” eram rotineiros. O cabelo? Esse era alvo fácil era comum me chamarem de “cabelo ruim” “neguinha do cabelo duro” “cabelo pixaim”. Enfim, ir para escola se tornou um ato de coragem, principalmente porque toda essa minha dor era silenciada, quando percebi que reclamar para a professora não adiantava nada, só me restava então chorar para minha mãe em casa. (Ana Carolina Reis).<sup>17</sup>

A narrativa de Ana Carolina Reis provoca-nos a pensar sobre as diferentes memórias que podemos ter quando falamos do período escolar. Para quem ir para a escola se torna um ato de coragem? Como é possível que um ambiente seja tão alegre para alguns e tão doloroso para outros? Estar em contato com as narrativas autobiográficas de mulheres negras<sup>18</sup> permite um deslocamento importante, indo além de nossas próprias formas de perceber a escola. São recorrentes, nesses textos, as situações de violência como as descritas por Ana Carolina. Muitas vezes, os conflitos provocados pela ofensa racial, ou que terminam nesse tipo de ofensa, são naturalizados no ambiente escolar. Até que o conflito resulte em agressão física, professoras e equipe pedagógica não interferem com a frequência necessária. A discriminação relatada pelas mulheres negras aparece muito associada a apelidos ou diálogos que as agrediam quando meninas.

Mas será mesmo que a escola pode ser considerada um espaço racista? De acordo com Gomes (2002, p. 43), “a maneira como

17 Texto publicado em 18 de julho de 2014 no *blog* Blogueiras Negras.

18 Estes dados e sua análise são fruto de pesquisa desenvolvida no doutorado em Educação da Unisinos, que resultou na tese intitulada *Modos de (re)existir, de (res) sentir: mulheres negras e relações raciais na educação contemporânea*, defendida em 2018. (WESCHENFELDER, 2018).

a escola, assim como a nossa sociedade, veem o negro e a negra e emitem opiniões sobre o seu corpo, o seu cabelo e sua estética deixa marcas profundas na vida desses sujeitos”. Mesmo que não haja gestos considerados abertamente racistas, o silenciamento sobre o tema abre espaço para que valores e crenças construídos socialmente sejam reproduzidos no interior da escola. Essa reprodução pode ocorrer de forma consciente ou inconsciente por todos os sujeitos que dela fazem parte, incluindo professores, alunos, funcionários e equipe diretiva, independentemente do pertencimento étnico-racial.

Ao tratar do racismo estrutural, Almeida (2019) ajuda-nos a compreender melhor esta questão. Para o autor, “as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um dos seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista”. (ALMEIDA, 2019, p. 47). Não se trata de olhar o racismo como uma espécie de superestrutura, mas como um elemento que está na base da sociedade brasileira, que historicamente discriminou negativamente determinados grupos, especialmente negros e povos indígenas. O racismo afeta negativamente todos os sujeitos, não apenas os que comumente identificamos como grupos raciais. Nosso país organizou-se em torno da mão de obra escrava e da exploração do patrimônio indígena, mas só recentemente vem reconhecendo este fato, ainda de forma tímida, apontando a necessidade de políticas afirmativas para a redução das desigualdades e da discriminação racial. Por esta razão, a questão racial permanece afetando todas as instâncias sociais, incluindo a escola.

Mais recentemente, estudos sobre a branquitude têm adicionado elementos importantes para a compreensão da temática racial e o enfrentamento do racismo. Temos entendido, desde então, que todos somos sujeitos racializados, inclusive quem não pertence às “maiorias minorizadas”, para citar uma expressão de Schwarcz (2020).

As pessoas brancas são educadas de forma a não perceberem seu pertencimento racial, exceto no que tange à identificação de origem europeia. Ser branco é considerado normal, por isso não haveria necessidade de discutir questões raciais. O processo de normalização tira a necessidade de refletir sobre a diferença entre ser branco e pertencer a outros grupos étnico-raciais, produzindo formas de vida tão díspares que mais recentemente têm sido identificadas como privilégios. Todavia, privilégios só podem ser considerados quando nos colocamos em relação com outros pertencimentos étnico-raciais. É somente com um diálogo aberto sobre as diferentes experiências que vemos as desigualdades de oportunidades, e essa é a primeira problematização a ser feita.

Constatar que o racismo é real e habita em nossas instituições escolares é um movimento indigesto. Enquanto projeto da Modernidade, a escola foi gestada a partir de uma concepção que impõe normas e princípios eurocêntricos, considerados universais. (HERMANN, 2014). O que sinalizamos aqui não tem a pretensão de trazer novos universalismos, nem de nos fixar dentro das identidades, mas de reconhecer que, enquanto a raça operar como uma categoria capaz de promover ou não oportunidades, capaz de fomentar cada vez mais desigualdade — haja vista a experiência da pandemia —, precisaremos fazer com que as relações étnico-raciais estejam presentes em nosso ambiente escolar, constituindo nossos currículos.

Não somos racistas porque desejamos sê-lo, pois, se assumimos a educação como nossa função profissional, está claro nosso compromisso com uma sociedade melhor para todos. No entanto, acabamos perpetuando o racismo quando negligenciamos essas discussões ou não percebemos como o silenciamento diante da injustiça e das desigualdades pode contribuir para sua manutenção. Como nos mostra Gomes (2002, p. 47), “a escola pode atuar tanto na reprodução de estereótipos sobre o negro, o corpo e o cabelo, quanto

na superação dos mesmos". Ao *e-educar* nosso olhar (MASSCHELEIN, 2008), muitas possibilidades de trabalho emergem, e é disso que trata a seção seguinte.

### **Docência comprometida com a equidade racial**

É necessário encontrar outra perspectiva, mais adequada, crítica, que realmente leve em conta a perspectiva dos outros. Educar o olhar, então, significaria conscientizar-se e tornar-se desperto, significaria alcançar uma melhor compreensão. (MASSCHELEIN, 2008, p. 36).

Para Masschelein (2008), a educação é também uma questão de *e-educar* o olhar. Educar, nesta concepção, não toma unicamente o sentido de *educare* (ensinar), mas de *e-ducere*, como conduzir o olhar para fora, prestar atenção. Prestar atenção implica conhecer as desigualdades raciais e sociais que marcam a sociedade brasileira; conhecer as demandas dos movimentos sociais; conhecer as dificuldades que crianças negras enfrentam ao se tornarem sujeitos dentro e fora da escola. Um olhar sensível para os estudantes toma-os como sujeitos com potencial de aprendizagem, com capacidade de ir além de nossas próprias expectativas, mas também cientes de que suas condições de vida podem limitar esse potencial. Vejamos mais um excerto de narrativa sobre a escola:

Os professores e professoras não levaram em consideração [...] nessa escola eu passei por várias vivências violentas, que partiam dos próprios pré-adolescentes, um grupo de meninas chegou a colar chicletes no meu cabelo, no meu cabelo enrolado, no meu cabelo CRESPO (na época eu mantinha o cabelo sempre amarrado). (Raescla Ribeiro de Oliveira).<sup>19</sup>

De acordo com a faixa etária da autora, a experiência escolar relatada provavelmente ocorreu antes da promulgação da Lei nº. 10.639/2003, que inclui no currículo escolar a história da cultura

19 Texto publicado em 22 de setembro de 2016 no *blog* Blogueiras Negras.

afro-brasileira e africana, bem como a temática das relações étnico-raciais. Sabemos que, antes disso, este tema era incipiente ou praticamente ausente nos espaços de formação pedagógica e no currículo escolar. Passados 17 anos da promulgação da Lei, pesquisadores<sup>20</sup> apontam a falta de conhecimento dos professores e a resistência no trabalho a ser desenvolvido, o que contribui para a folclorização da cultura negra e para a permanência do preconceito racial. Em muitas escolas, a temática restringe-se a ações isoladas ou atividades que pouco contribuem para uma educação das relações. Por essa razão, *e-ducar* o olhar é, sem dúvidas, um grande e importante aprendizado para todos nós.

Para alterar esse cenário, precisamos começar com nossa própria contribuição. De onde podemos partir? Muitos professores, em sua formação básica, não tiveram atividades acadêmicas sobre a temática, mas hoje, felizmente, temos muito conhecimento disponível. Acessar livros e vídeos produzidos por especialistas no tema e também narrativas de sujeitos que vivenciam os processos de discriminação representa um movimento importante. Ouvir possibilita-nos refletir sobre nossas experiências em relação às questões raciais, refletir sobre o lugar de fala e as posições de sujeito que ocupamos socialmente. Não há dúvida de que a vontade de saber é um dos primeiros passos para despertar a sensibilidade que o tema exige.

Como o tema não é novo na educação brasileira, temos acesso a diversas orientações e práticas pedagógicas que podem contribuir para a construção de nosso repertório. Obviamente, a escola não constrói uma proposta comprometida com a equidade racial com o trabalho de um(a) só professor(a), pois precisa do coletivo. Porém, este movimento geralmente encontra seus protagonistas entre aqueles sensíveis aos efeitos perversos do racismo.

20 Nomeadamente, Silvério (2015), Oliveira e Abramowicz (2010) e Silva (2015).

Vale lembrar que a educação das relações étnico-raciais não pode voltar-se somente para crianças e jovens negros – ela deve ser para todos. Por isso, mais do que produzir conhecimento a partir de livros e de materiais didáticos e midiáticos, é preciso buscar também conhecer a história dos negros na sua comunidade, mediante diálogo com os próprios negros; é necessário criar oportunidades para a (con)vivência, para a construção coletiva de conhecimento junto à comunidade negra. Só se aprende sobre relações vivendo a experiência de relacionar-se: com todas as cores, dores e afetos que uma relação alicerçada nas diferenças nos possibilita. É na relação com o outro que nos constituímos sujeitos, hoje racializados, mas, quem sabe, unicamente singulares no futuro.

Nesta possibilidade de tornarmo-nos diferentes do que somos e do que vínhamos sendo, de criarmos espaço para a transformação de nós mesmos e também de nossa relação com o outro, é válido pensarmos na produtividade de uma docência constituída pelas dimensões ética, estética e política. (HERMANN, 2014; WESCHENFELDER, 2018). Mas esse é assunto para outro texto.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, p. 40-51, set./dez. 2002.

HERMANN, Nadja. *Ética & Educação: outra sensibilidade*; Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Temas & Educação).

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2008.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. *Educação em Revista*, v. 26, n. 2, p. 209-226, ago. 2010.

SCHWARCZ, Lilia M. *Majorias minorizadas: a democracia no Brasil como 'mal-entendido'*. 07 set. 2020. Disponível em: <https://www.liliaschwarz.com.br/conteudos/visualizar/Majorias-minorizadas-a-democracia-no-Brasil-como-mal-entendido>. Acesso em: 15 set. 2020.

SILVA, Petronilha B. G. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Relações étnico-raciais e educação: entre a política de satisfação de necessidades e a política de transfiguração. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 2, p. 35-65, 2015.

WESCHENFELDER, Viviane I. *Modos de (re)existir, de (res)sentir: mulheres negras e relações raciais na educação contemporânea*. 2018. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2018.



# 16

*Pedro Henrique Witches*

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

## LÍNGUA DE SINAIS COMO DISPOSITIVO DE INCLUSÃO

Na atualidade, muitas pessoas, independentemente da condição auditiva, têm a oportunidade de saber alguma coisa, ainda que mínima, sobre uma língua de sinais. No Brasil, por exemplo, se alguém não se deparou com a língua brasileira de sinais (Libras) durante sua passagem pelo Ensino Superior, ou mesmo em seus anos de escolarização, possivelmente cruzou ou ainda cruzará com ela em cerimônias religiosas, comunicados políticos ou governamentais, produções audiovisuais como filmes, seriados, novelas ou programas de televisão, transmissões *online*, apresentações musicais, espetáculos teatrais, exposições artísticas, ambientes corporativos, conferências, transportes e espaços públicos. Sistemáticamente, as línguas de sinais estão cada vez mais presentes no cotidiano social e, aos poucos, deixam de ser um elemento estranho até para quem não tem qualquer relação com pessoas surdas.

O processo de naturalização da presença de línguas de sinais na sociedade é, sem dúvidas, conquista de um esforço coletivo que envolve a articulação entre movimentos acadêmicos, políticos e sociais (SANTOS; COELHO; KLEIN, 2017). Na mesma linha de compreensão, é interessante percebermos como tal conquista tem contribuído para o estabelecimento de uma conjuntura que é própria deste tempo. Isto implica entender que a crescente visibilização das línguas de sinais oportuniza muito mais do que acesso ao mundo para pessoas surdas — oportuniza também a manutenção de um modo de vida propício à Contemporaneidade; um modo de vida que atua diretamente na produção de *sujeitos inclusivos* (MENEZES, 2015). Por sua vez, a produção de uma subjetividade inclusiva não é uma responsabilidade exclusiva das línguas de sinais.

Nesse sentido, proponho colocar o que se diz e o que se faz sobre essas línguas sob as lentes de uma perspectiva de análise que busca pensar como nos tornamos quem somos. Um dos filósofos contemporâneos que se ocupou dessa questão foi Michel

Foucault. Em um determinado momento, o filósofo francês passou a incorporar elementos não discursivos em suas análises que, até então, concentravam-se no discurso (CASTRO, 2009). Assim, a noção de *dispositivo* adquiriu sentido e foi caracterizada por Foucault (1995, p. 244) como um conjunto constituído de “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”. Inspirado nesta noção, Agamben (2005) define dispositivo como tudo aquilo que captura, orienta, determina, intercepta, modela, controla e assegura gestos, condutas, opiniões e discursos. Deste modo, o filósofo italiano expande a definição foucaultiana de dispositivo para além das estruturas disciplinares clássicas.

Nesta reelaboração conceitual, portanto, outros elementos que não possuem uma conexão tão evidente com o poder passam a ser concebidos, como “a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e — por que não — a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos” (AGAMBEN, 2005, p. 13). De acordo com Butturi Jr. (2018), nesta formulação, não são considerados alguns fundamentos concebidos por Ferdinand de Saussure que inauguram a Linguística moderna, como, por exemplo, a distinção entre as noções de *linguagem* e de *língua* e a dicotomia entre *língua* e *fala*. Além disso, ao se considerar a linguagem como dispositivo, torna-se necessário pensá-la desde uma perspectiva política, assim como também considerar que, enquanto dispositivo, ela é o que captura e, enquanto discurso, é uma das formas de captura (BUTTURI JR., 2018).

Na esteira de compreender a linguagem nos (des)moldes agambianos, assumo que, nas últimas décadas, as línguas de sinais têm operado como um dispositivo de inclusão. Isso não significa entender que as línguas de sinais sejam, em si mesmas, dispositivos, mas sim que o que se tem dito e o que se tem feito sobre essas línguas,

desde as últimas décadas do século XX, possibilita que se capture, oriente, determine, intercepte, modele, controle e assegure os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos sobre a inclusão, em especial sobre a inclusão de surdos. E, se o dispositivo pode ser entendido como uma formação cuja principal função é responder a uma urgência (FOUCAULT, 1995), o lugar ocupado pelas línguas de sinais ao redor do mundo não se distancia desse objetivo. A proliferação de sentidos sobre essas línguas tem colocado em operação práticas de promoção da igualdade que se desenvolvem no princípio contemporâneo da inclusão, aqui entendida como um *imperativo do Estado* (LOPES, 2009).

É possível observar, portanto, um aparato que posiciona as línguas de sinais de diferentes formas. Elas têm sido caracterizadas como bandeira de luta das causas surdas; como símbolo de identidade de um grupo linguisticamente minorizado; como instrumento essencial da acessibilidade comunicacional; como ferramenta pedagógica elementar à alfabetização e ao letramento em outras línguas, normalmente, línguas vocais tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral; dentre outras formas de descrevê-las. Em termos de Política Linguística, analiso essa proliferação de sentidos sobre as línguas de sinais pelo eixo da gestão linguística, aqui entendido como um explícito esforço de autoridade sobre os indivíduos cuja intencionalidade é modificar suas práticas e crenças (SPOLSKY, 2016). Nessa análise, destaca-se o crescente reconhecimento legal de línguas de sinais em diferentes países. Elas têm sido explicitamente reconhecidas por meio de instrumentos oficiais como a Constituição nacional; uma legislação geral sobre línguas; uma lei específica sobre língua de sinais; uma lei de língua de sinais que também abarca métodos de comunicação alternativa; ou ainda uma legislação sobre o funcionamento de um conselho nacional de línguas (DE MEULDER, 2015). Implicitamente, as línguas de sinais também têm sido reconhecidas. Nesses casos, elas são mencionadas em legislações sobre pessoas com deficiência, igualdade e educação; em declarações ou decisões governamentais;

ou quando o reconhecimento se restringe à esfera estadual ou municipal (DE MEULDER, 2015).

Ter uma língua de sinais legalmente reconhecida, dentre outras coisas, implica um certo comprometimento do Estado com as condições de vida de uma parcela da população de surdos. Comumente, esse tipo de reconhecimento inclui um conjunto de normativas que possibilitam a regulamentação de uma série de elementos como: princípios bilíngues que contemplem a língua de sinais na educação de surdos; o ensino obrigatório da língua de sinais em cursos voltados à formação de professores; a formação profissional de professores, intérpretes e tradutores de língua de sinais; a obrigatoriedade de serviços públicos se tornarem acessíveis em língua de sinais; entre outros que, de algum modo, oportunizam condições de participação dos surdos no jogo econômico.

Afirmo ser uma parcela da população de surdos cujas condições de vida passam a ser amparadas pelo reconhecimento legal de uma língua de sinais por dois motivos. Primeiro, porque nem toda pessoa com surdez necessariamente se expressa e compreende o mundo por meio de uma língua de sinais. Segundo, porque o reconhecimento, normalmente, ocorre para uma das línguas de sinais faladas no território nacional. É o caso do Brasil, que reconheceu a Libras por meio de uma lei específica no ano de 2002. No entanto, outras línguas de sinais emergentes no país, que ainda carecem de um reconhecimento explícito, permanecem desamparadas pelo Estado. No contexto brasileiro, além da Libras, que é usada nos grandes centros urbanos, é possível elencar a língua de sinais guarani-kaiowá, a língua de sinais ka'apor, a língua de sinais kaingang, a língua de sinais pataxó, a língua de sinais sateré-mawé, a língua terena de sinais, a língua de sinais da Fortalezinha, a língua de sinais da Ilha de Marajó, a língua de sinais de Porto de Galinhas, a língua de sinais de Caiçara, a língua de sinais conhecida como

cena, a conhecida como acenos (SILVA; QUADROS, 2019), e outras como a língua de sinais paiter-suruí, a língua de sinais akwẽ-xerente e a língua de sinais compartilhada na fronteira entre Brasil e Uruguai.

Apesar de essas línguas de sinais emergentes permanecerem invisíveis em termos de reconhecimento legal, é interessante notar que a diversidade linguística tem sido alvo de interesse dos Estados nacionais. O crescente esforço para conhecer e preservar as línguas faladas em seus territórios se traduz em uma vontade de saber que “funciona no interior de uma racionalidade Estatal e, portanto, como tática de governo” (SEVERO, 2013, p. 108). Diferentemente do movimento de unificação linguística que agiu significativamente na consolidação dos Estados nos primórdios da Modernidade, vemos acontecer uma ampliação da definição do que é nacional no que tange às línguas. Isso implica compreender que a celebração da diferença, articulada aos princípios da inclusão, ao promover uma aproximação de grupos linguísticos minorizados na composição da Nação, atua para ampliar o tecido social governável.

Apesar do que oportuniza em termos de estruturação e garantia de acesso, esse empreendimento não tem sido suficiente para a efetivação do que pode ser entendido como uma *cidadania linguística aos sujeitos surdos* (KRAEMER; PONTIN; LOPES, 2020). A promoção dessa cidadania, em específico, exige uma ampliação conceitual em relação ao uso das línguas de sinais. Pensar essa cidadania significa entender que ela “não condiciona o uso da língua de sinais a um processo de instrumentalização comunicacional, mas a compreende como direito linguístico que perpassa as ações pedagógicas e educacionais” (KRAEMER; PONTIN; LOPES, 2020, p. 5).

No âmbito desta discussão, pensar o lugar ocupado pelas línguas de sinais em nossas constituições profissionais — seja como docentes, intérpretes, tradutores, fonoaudiólogos ou outros ofícios — exige um exercício de reflexão sobre a nossa relação com essas línguas e com

os surdos. Por que aprendemos uma língua de sinais? Aprendemos porque é legal? Por curiosidade? Para ampliar nossas habilidades de trabalho? Para atendermos um número maior de pessoas? Por ser um diferencial a ser pontuado em processos seletivos? Para ajudarmos aqueles que assumimos ser necessitados? Por que desejamos ser mais inclusivos? Essas são razões legítimas para se aprender uma língua de sinais, mas não são suficientes para o exercício de pensamento sobre o seu lugar na sociedade contemporânea.

Entendo que, se compreendermos a transformação das línguas de sinais em um dispositivo de inclusão, podemos ser capazes de construir outras posturas diante delas. Sobretudo, essa pode ser uma estratégia para produzirmos outros modos de se relacionar com seus falantes, sua cultura e sua história.

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? Tradução de Nilcéia Valdati. *Outra Travessia*, Florianópolis, n. 5, p. 9-16, 2005.
- BUTTURI JR., A. É a linguagem um dispositivo? (ou o linguista enrubescido). *Revista da Abralín*, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 350-375, 2018.
- CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- DE MEULDER, M. The Legal Recognition of Sign Languages. *Sign Language Studies*, [s. l.], v. 15, n. 4, p. 498-506, 2015.
- FOUCAULT, M. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1995. p. 243-276.
- KRAEMER, G. M.; PONTIN, B.; LOPES, L. B. Cidadania linguística e a educação de surdos. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, Sinop, v. 10, n. 2, p. 2-20, 2020.
- LOPES, M. C. Políticas de inclusão e governamentalidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-169, 2009.

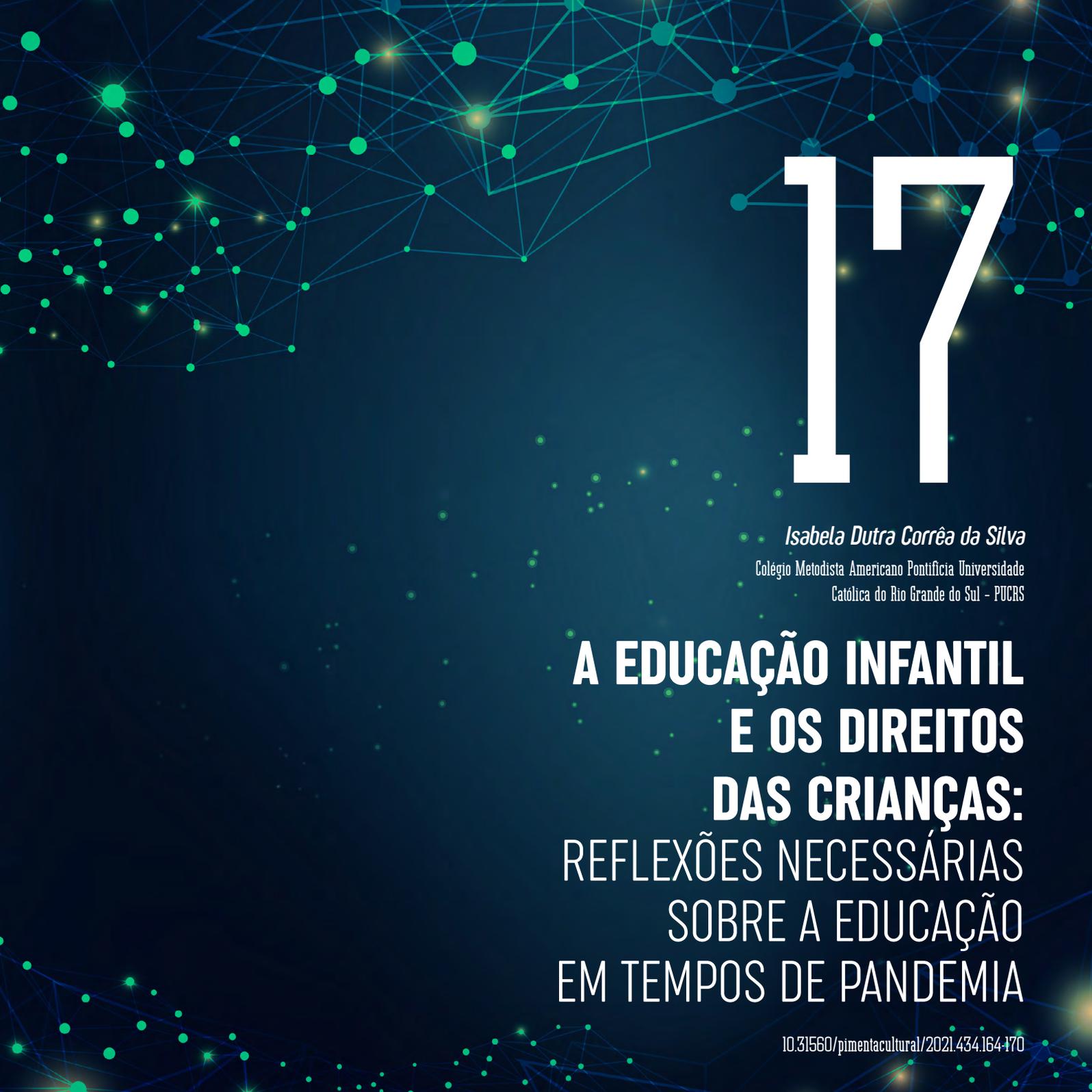
MENEZES, E. C. P. A produção de sujeitos inclusivos na contemporaneidade: um olhar para a história (recente) das práticas escolares. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 28, n. 53, p. 545-556, 2015.

SANTOS, A. N.; COELHO, O.; KLEIN, M. Educação de surdos no Brasil e Portugal: políticas de reconhecimento linguístico, bilinguismo e formação docente. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 215-228, 2017.

SEVERO, C. G. A diversidade linguística como questão de governo. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 11, n. 2, p. 107-115, mai./ago. 2013.

SILVA, D. S.; QUADROS, R. M. Línguas de sinais de comunidades isoladas encontradas no Brasil. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 22111-22127, 2019.

SPOLSKY, B. Para uma Teoria de Políticas Linguísticas. *ReVEL*, [s. l.], v. 14, n. 26, p. 32-44, 2016.



# 17

*Isabela Dutra Corrêa da Silva*

Colégio Metodista Americano Pontifícia Universidade  
Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

**A EDUCAÇÃO INFANTIL  
E OS DIREITOS  
DAS CRIANÇAS:  
REFLEXÕES NECESSÁRIAS  
SOBRE A EDUCAÇÃO  
EM TEMPOS DE PANDEMIA**

10.31560/pimentacultural/2021.434.164-170

Olhar o processo educativo e os caminhos que a escola vem assumindo em tempos de pandemia não deve ser visto como um convite, mas sim como uma convocação para todos nós, professores e pesquisadores, que temos investido nas problematizações e reflexões acerca da educação. É preciso reconhecer que estamos vivendo uma situação peculiar, global, e que, nesse contexto, a vida tem assumido novos contornos; os modos de se relacionar não são mais os mesmos — e o processo educativo e, principalmente, a escola precisam ser problematizados. Nesse sentido, este artigo pretende contribuir para as discussões no campo da educação infantil a partir da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e da forma como, no contexto de ensino remoto, o processo de aprendizagem e os direitos das crianças vêm sendo pensados e garantidos, tendo como base princípios éticos, estéticos e políticos.

As reflexões aqui trazidas partem do entendimento de que a criança é um sujeito que sempre existiu, mas que passou a ser olhado e percebido de forma mais específica quando um sentimento de infância emergiu na modernidade (ARIÈS, 2014). A partir desse momento, a “criança começa a ser percebida como um ser inacabado, carente e, portanto individualizado, produto de um recorte que reconhece nela a necessidade de resguardo e proteção” (NARODOWSKI, 2001, p. 27). Esse deslocamento no conceito de criança foi fundamental para o campo discursivo dos estudos da infância, o qual assumiu maior relevância no Brasil a partir da Constituição de 1988, que trouxe, em caráter de lei, a garantia dos direitos das crianças. Pensar a criança como um sujeito de direitos significa inseri-la no jogo econômico de uma racionalidade (FOUCAULT, 2008) e produzi-la como alvo de investimento de diferentes políticas, programas e leis. No campo da Educação, as Diretrizes constituem-se como um dos principais documentos que versam sobre a organização das propostas pedagógicas pensadas para as crianças.

As práticas pedagógicas que estruturam a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos prioritários as interações e a brincadeira (BRASIL, 2010). Garantir essas experiências às crianças vai muito além de pensar em propostas pedagógicas significativas, mas representa pensar a criança como um sujeito de direito, como um sujeito que, desde o seu nascimento, possui direitos e que, portanto, está inserido numa racionalidade democrática. E “é nessa microfísica de uma ‘governamentalidade democrática’, que parece ser possível compreender as políticas públicas recentes para a educação infantil no Brasil” (GALLO, 2013, p. 204).

As Diretrizes são um documento mandatório e normativo que está em vigor há dez anos e consolida o amadurecimento em torno do que representa a Educação Infantil, sua organização didática, bem como a forma como se estrutura o trabalho pedagógico. As DCNEI elucidam as especificidades que orientam o atendimento às crianças, as quais têm garantido o seu acesso à educação em creches e pré-escolas desde a Constituição de 1988. A Educação Infantil é a etapa mais recente da Educação Básica e, diferentemente das demais etapas, recebe o nome de educação, e não ensino (como Ensino Fundamental e Ensino Médio). Essa diferenciação não é apenas gramatical, mas sim carregada de entendimentos distintos que representam concepções de currículo e aprendizagem que posicionam a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

A aprendizagem da criança não se dá por meio de um sistema de instrução, em que ela assume uma posição passiva, recebendo atividades, mas sim nas relações com o outro, na experiência com o mundo. Elas aprendem na vida cotidiana, articulando as suas experiências e saberes com aqueles que o patrimônio da humanidade

sistematizou; portanto, não há um compromisso com a sistematização de um conhecimento fechado. O gesto educativo é mais ampliado; não se restringe ao caráter instrucionista. Essas questões são fundamentais para pensarmos as situações de aprendizagem que são oferecidas às crianças tanto numa conjuntura de ‘normalidade’ quanto de excepcionalidade, como a atual. Nesse contexto extremo, faz-se necessária, com ainda mais ênfase, a reflexão acerca dos entendimentos que estão sendo feitos sobre o que vem sendo ofertado às crianças pequenas e às bem pequenas<sup>21</sup>.

No texto das Diretrizes, são elucidados três princípios básicos que estruturam as propostas pedagógicas: 1) éticos, que tratam “da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” (BRASIL, 2010, p. 16), ou seja, é preciso garantir a hospitalidade ao mundo da criança; 2) políticos, no sentido de reconhecer a escola e a educação como um direito de cidadania, de exercício de criticidade e respeito à democracia; e 3) estético, que trata “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2010, p. 16). Esses três princípios, como já dito, são os eixos estruturantes do currículo e das situações de aprendizagem voltadas para a Educação Infantil. Por maior que seja o esforço das instituições que atendem a crianças de zero a seis anos em garantir esses princípios, é preciso um olhar que problematize o que está em jogo dentro desse contexto, no sentido de promover práticas reflexivas no universo da Educação Infantil.

Os princípios expostos já estavam anunciados nas diretrizes do final dos anos de 1990 e se mantiveram no texto de 2010 devido à sua

21 Nomenclaturas utilizadas na Base Nacional Comum Curricular, documento normativo e mandatório, que traz as situações mínimas de aprendizagem para toda a Educação Básica (BRASIL, 2017).

importância. A organização do trabalho pedagógico, ao se estruturar nesses três princípios, tem como objetivo:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18).

No texto acima, extraído das Diretrizes, fica claro o entendimento, já aqui destacado, de que a criança é um sujeito de direito. Os direitos referidos já estão presentes na própria Constituição Federal de 1988; e, segundo Gallo (2013, p. 207), “a afirmação dos direitos de cidadania das crianças leva à afirmação de uma educação inclusiva, capaz de combater um processo social excludente”. Muito mais que garantir dias letivos ou as tão faladas 800 horas<sup>22</sup> (o que não se configura como obrigatório para a Educação Infantil), é preciso promover práticas em que as situações de aprendizagem, acompanhadas da garantia dos direitos das crianças, sejam prioridade.

Ao pensar essas práticas dentro do contexto do espaço da escola, é preciso levar em conta que a aprendizagem se dá no cotidiano; portanto, o que faz parte desse cotidiano é curricular. Durante a jornada escolar, às crianças é garantido o tempo de brincar, de se alimentar, de ouvir histórias, de interpelar o mundo na relação com o outro. Essas diferentes situações promovem aprendizagens e experiências significativas para as crianças, garantindo a efetivação dos seus direitos. No contexto de ensino remoto, de que forma essas experiências estão sendo garantidas?

Ao trazer essas reflexões, este texto tem como intenção pensar sobre as situações de aprendizagem e os direitos das crianças no

<sup>22</sup> A Medida Provisória (MP) 934/2020 desobriga todas as redes de educação básica de cumprirem o mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumpram a carga horária mínima anual de 800 horas ou a estabelecida pelos respectivos sistemas de ensino.

contexto de ensino remoto, reconhecendo a incompatibilidade de se garantir, de forma completa, tudo o que é oferecido no espaço da escola. Entretanto, as crianças são habitantes deste mundo, ou seja, elas participam do mundo e dos contextos relacionais; portanto, não podemos deixar de olhá-las. Não pretendo encerrar este texto com receitas ou soluções para uma aula remota para crianças de zero a seis anos, mas trago algumas estratégias e alternativas que devem ser lidas como um pequeno suspiro para seguirmos em frente.

Tomar como base os dois eixos que estruturam as práticas pedagógicas, interagir e brincar, penso ser uma das estratégias potentes para construir as situações de aprendizagem no contexto atual. Ao olhar novamente para as Diretrizes, é possível perceber que grande parte dos seus princípios é incompatível com a realidade do ensino remoto; entretanto, acredito que seja possível, a partir dos eixos estruturantes, pensar em “situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar” (BRASIL, 2010, p. 26) — as quais não são experiências de transposição imediata, mas que se constituem como um dos caminhos possíveis para pensar a Educação Infantil.

O contexto atual tem nos apresentado novas formas de viver a vida que talvez jamais nos imaginaríamos estar vivendo. Convidamos também a olhar para as crianças como sujeitos de um tempo em que a incerteza é a maior certeza que temos. Mas se faz necessário construir movimentos que acenem para a continuidade de múltiplas aprendizagens. Os efeitos desse contexto ainda são imprevisíveis, ainda mais quando pensamos em crianças bem pequenas e pequenas. Elas estão se constituindo sujeitos num tempo em que o contato mais próximo ficou distante; em que a escola está do outro lado da tela; em que o colo da professora não pode acontecer; e em que, mesmo que o encontros presenciais aconteçam, as

caretas e os sorrisos estarão cobertos por máscaras. Elas estão experienciando uma realidade que é construída dia após dia, em que os acontecimentos se entrelaçam na própria constituição da vida. Ou seja, trata-se de um conjunto de experiências que “compõe uma forma de vida” (LARROSA, 2018, p. 22).

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Tradução Dora Flaksma. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território e População*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GALLO, Sílvio. Infância e Resistência – resistir a quê? *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v.31, n. 61, p. 199-211, nov. 2013.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.



# 18

*Maura Corcini Lopes*

*Carine Bueira Loureiro*

**Entrevista com Maria Teresa Suárez Vaca**

Universidade Pedagógica y Tecnológica da Colômbia - UPTC

**DESAFIOS  
DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

**Maura e Carine:** Desde os primeiros anos de século XXI, temos percebido uma forte tendência, na América do Norte ao Sul, em assumir a perspectiva das avaliações de larga escala, dos programas de ranqueamento de escolas e de classificação de alunos e professores. Neste cenário, o espírito competitivo, que antes ficava restrito ao mundo adulto e empresarial, adentra a escola; e, não raro, ouvimos relatos de alunos exauridos física e mentalmente, dependentes de medicações e com dificuldades de relacionamentos. Dado este cenário, que tipos de desafios a Educação Infantil se vê mobilizada a enfrentar?

**Maria Teresa:** É uma luta constante; Colômbia não está alheia a esses problemas; infelizmente os erros são cometidos pela razão hegemônica moderna; parece que seu reinado ainda está em vigor, a ponto de se tornar uma das formas mais violentas e exclusivas na diversidade da infância. Legalmente, não existem provas padronizadas para a Educação Infantil, mas muitas escolas de Ensino Fundamental realizam exames com opções de qualidade educacional voltadas para a supremacia de desempenho e dos resultados e conhecimentos como leitura, escrita e matemática. Saberes que, ao serem medidos, supõem, pode dar conta do progresso e da pertinência das propostas formativas que estão sendo realizadas na Educação Infantil. Portanto, meninos e meninas passam por uma corrida desenfreada para atender a essas demandas. Além disso, minimiza-se a construção de experiências educacionais que provocam tempos e espaços de acordo com as características singulares de meninos e meninas, com uma gama ampla de possibilidades para organizar de maneira diferente a escola e, portanto, o encontro educativo com as crianças.

Num primeiro momento, o grande desafio das universidades que orientam programas de formação de professores é dialogar abertamente sobre esses problemas e suas terríveis repercussões na vida das crianças. Por outro lado, penso que devemos seguir construindo alternativas para a ressignificação ou transformação da

razão formal e instrumental que se perpetua com as práticas; por exemplo, abrir espaços para a razão imaginativa, sensível, artística, lúdica, mágica, entre outras; ou seja, experiências que vinculam a complexidade do conhecimento humano, a relação entre saberes, a lógica ou outras lógicas infantis, os sistemas de pensamento diversos, que se perguntem pelo tempo e pelo espaço “outro” para o encontro, que escutem atentamente e respeitem as vozes da infância.

Poderia-se dizer que a constituição infantil não busca resolver pela via da razão formal (somente), nem pelas reivindicações de saberes ausentes. A infância se constitui a si mesma, através das múltiplas possibilidades e encontros, junto com pensar outras formas de admitir a contradição e a coexistência do diferente, do improvável e do lúdico — sem diminuir nem encurtar as tensões inerentes a certas “assimetrias necessárias” no encontro humano. Trata-se de disparidades que, sendo mediadas pelo diálogo, podem resultar em processos autênticos de inclusão entre pessoas com as mesmas capacidades, mas com interesses diferentes.

Esse aspecto é pouco considerado no desenho dos *currículos educacionais* que se preocupam apenas com o futuro da infância (uma fase de preparação para...); portanto, tudo é pré-elaborado; as respostas são dadas e os programas são pré-estabelecidos; não há espaço para viver no presente ou percorrer novos caminhos. Dessa forma, precisamos nos unir em rebelião contra essas perspectivas de desenvolvimento predestinadas que percebem as crianças como objetos de treinamento para atingir metas, e não como sujeitos vivos, que precisam ser aceitos com responsabilidade, alertando-os como novidade, como um acontecimento imprevisto cheio de possibilidades.

**Maura e Carine:** Conhecemos um pouco do teu trabalho com crianças. Sabemos que realizas, junto a outros colegas, um acampamento filosófico estimulando meninos e meninas, bem pequenos, ao diálogo, à reflexão sobre princípios e a experiências

filosóficas. Tu poderias contar um pouco para nós a experiência desenvolvida por vocês? Há quanto tempo vocês fazem o “acampamento filosófico”? Quem se envolve? Como as escolas reagem e aproveitam este trabalho? Qual é o trabalho dos(as) professores(as) nos acampamentos?

**Maria Teresa:** Filosofia e infância em Boyacá (departamento da Colômbia) se assume como uma “experiência pedagógica”, isto é, compreender a forma como nos constituímos como professores, aqueles de nós que aceitamos o convite a participar de uma forma particular de pensar, sentir, ensinar, aprender e encontrar-nos com a infância.

A experiência fala não somente de uma vivência ou de um momento especial, nem de algum impacto do momento ou de um caminho longo no tempo e no espaço. A experiência, no sentido que procuramos mostrar, refere-se a certas formas históricas de subjetivação, ou seja, como possibilidade de relação com saberes e conhecimento, normas e poder, e de relação consigo mesmo e com os outros.

Assume-se uma perspectiva da filosofia próxima à sua origem etimológica *philein*, amar, se apaixonar ou namorar: o desejo de saber. Essa força de desejo nos leva a reconhecer na filosofia uma potência que produz sujeitos comprometidos com o pensar, com a escola como espaço de suspensão do pensamento e com o professor como eixo e promotor dos questionamentos próprios e do agir sobre si mesmo. Dessa forma, a filosofia é concebida como modo de vida, como atitude, vitalidade e possibilidade de ser constituído como sujeito.

A opção pela infância feita nesta perspectiva teórica deste projeto não é apenas uma opção de faixa etária, tendo em consideração a idade; embora as crianças e os adolescentes sejam o motor do projeto, a infância transcende o fragmento populacional, como noção dessa fase da vida, de ser em desenvolvimento. Então, assume-se como

um estado de possibilidade, poder, força vital, um modo particular de ser e estar, de vivência humana no mundo. Assumir a infância nessa perspectiva fez repensar a educação, as formas, os sentidos e as ações concretas de trabalho nas salas de aula; a pensar sobre nós mesmos em relação à infância para transformar quem somos e como nos constituímos como sujeitos e professores. Assumir essa visão da infância nos fez levar muito a sério as crianças e os adolescentes; sentir junto com eles e elas seus mais profundos desejos e possibilidades; reconhecê-los não como “clientes” do sistema educacional, mas como sujeitos ativos de seus pensamentos e experiências vitais.

“O acampamento filosófico” é um encontro que materializa a experiência pedagógica onde convergem as posições teóricas e todos os atores. É uma aventura dinâmica que une: a escola (doze instituições de ensino), meninos, meninas e adolescentes, professores, a comunidade e os grupos de pesquisa da Universidade: professores e *semilleros*. É pura vitalidade, um encontro de diversidades onde todos trazemos e fazemos o melhor para esta atividade; temos uma expressão que o caracteriza como “encontro de vontades e afetos”. Os professores das instituições se preparam com várias leituras e incentivam os meninos para o acampamento; também administram recursos para a viagem e a estadia.

As cinco versões dos acampamentos foram desenvolvidos no departamento de Boyacá, Colômbia. Cada ano, uma das instituições de ensino assume como sede a organização e é motivada pelos grupos de pesquisa ao planejamento temático das atividades, em conjunto com os docentes das instituições de pesquisa e estudantes de iniciação científica. Reunimos em torno de duzentas pessoas de diferentes idades, o que produz uma variedade de interações, afetos e relações de convivência. É um espaço em movimento, um tempo livre para pensar, tempos e espaços pensados para filosofar — ou seja, o acampamento vai além da lógica comum; e torna-se filosófico

porque é projetado para refletir e pensar sobre a vida. Mas também, sendo uma experiência de acampamento, implica um encontro de convivência em condições especiais, ao ar livre; dormir em barracas, higiene matinal, exercícios matinais, caminhadas, fogueiras. Tempos iônicos de intensidade de suspensão de pensamentos.

O acampamento é uma aventura que se configura ao longo do tempo; os professores das instituições avivam a ilusão, preparam as crianças com antecedência com leituras e ações diferenciadas. Quando chega o momento, muitas coisas acontecem: ateliers, explorações, caminhadas, conferências e experiências lúdicas. Torna-se uma comunidade de investigação filosófica permanente, que incentiva ao questionamento de si mesmo e a entrar em contato com o outro e com o mundo ao seu redor.

Aristóteles propôs que a filosofia começa com o assombro; também a ciência e a poesia, como ponto de partida para toda experiência de pensamento e emoção. Por isso, no acampamento filosófico, são provocadas situações que procuram produzir estados de assombro de forma natural, através de exercícios e jogos que permitem uma espécie de estranhamento, uma descentralização, em que a questão surge não somente como forma de encontrar respostas, senão essas respostas são a fonte de outras questões e, desta forma, desenvolvem o exercício do pensamento filosófico.

**Maura e Carine:** Sabemos que o acampamento já produziu livros com os meninos, e há uma forma particular de ouvir a voz da infância...

**Maria Teresa:** No acampamento, são obtidas coisas maravilhosas, produzindo vozes de assombro e admiração pelo mundo e seus acontecimentos. Ali a voz é um acontecimento que surge como algo novo, polifonias artísticas e poéticas, questões, escritos e desenhos, que nascem como tesouros inesgotáveis, não verdades reveladas que dão respostas ao esperado, mas

pensamentos, mistérios ou questões que são produto de assombro. Todas as suas manifestações são coletadas em diários de campo, livros de acampamento, em oficinas de escrita ou desenho. O importante é ouvi-los, atendê-los e dialogar com eles.

Com o tempo, evidenciamos que essas produções incentivam muito a escrita infantil. Outro aspecto importante são as ilustrações; em alguns casos, **são utilizados os desenhos feitos pelas crianças, como no primeiro livro**, onde os desenhos são um exercício de tradução artística de leituras de fragmentos filosóficos e cosmogonia indígena da região. Geralmente, as vozes surgem de questionamentos, mas não para verificar se eles sabem o que pensamos que deveria ser conhecido, mas para mobilizar seu pensamento; a pergunta é então material para pensar, de forma que conectem ideias, palavras ou emoções; portanto não se fingem respostas definitivas, ou, como Sara Yelitea (12 anos) diz, “Filosofia é o ato de pensar, pesquisar e interagir com as perguntas que nos fazemos.” (p. 27). E sim, concordamos com ela, filosofia é uma forma de pensar, pesquisar e interagir com as questões.

Assim, nasceu a “coleção expressões da infância”, que, no momento, tem três livros, *Filosofando com o universo: vozes da infância*, *Filosofia pensando: vozes da infância* e *Pergunte-le ao filósofo: preocupações da infância*, onde os autores são os meninos, meninas e adolescentes de várias instituições de ensino rural e urbano de nosso departamento, instituições que participam desta nossa experiência pedagógica.

Esta coleção reflete a posição de reconhecimento e de interlocução com a infância, que exige, em primeiro lugar, uma escuta atenta, não com uma atitude interpretativa ou de reconhecimento de algo conhecido ou intuído, ou com preconceitos que pressupõem o que as crianças sentem, sabem, imaginam ou precisam, ou que prefixam traduções ou interpretações baseadas no que pensamos;

mas é uma escuta literal de sua expressão para entender o significado de seus pensamentos.

Desse modo, com esses textos, estende-se um convite a fazer experiência a partir do encontro com a voz da infância, ou seja, estar em disposição de sonhar com seus sonhos, chorar com suas angústias, pensar a partir do que pensam e transformar-nos como seres humanos de sua voz inquieta, sonhadora e trêmula.



# 19

*Carine Loureiro*

*Maura Corcini Lopes*

**Entrevista com Ana Maria Valle**

Universidade Nacional Autónoma da Cidade do México - UNAM

## **TÉCNICA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: O LUGAR DA FORMAÇÃO E DA ESCOLA NO SÉCULO XXI**

10.31560/pimentacultural/2021.434.179-184

**Carine e Maura:** Ana, teus últimos escritos, pelo menos aqueles a que tivemos acesso no Brasil, neste ano de 2020, estão sendo muito provocadores para tensionarmos conceitos como o de técnica e o de tecnologia. Falar de tecnologia na educação — leia-se aqui na formação de professores e na escola —, até o início da pandemia gerada pela Covid-19, era algo circunscrito a recursos tecnológicos disponíveis para serem utilizados tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância. Da noite para o dia, podemos dizer que fomos atropelados pelo que estamos chamando de “um novo normal” e passamos a entender que as tecnologias não podem ser mais pensadas somente como recursos ou meios disponibilizados para utilizarmos e nos mantermos conectados. Muito mais do que isso, se é verdade que elas constituem um *novo normal*, isso significa que elas integram uma *nova forma de vida*, ou seja, de recursos, elas passaram a ser entendidas como constituintes de nossa forma de estar e de habitar o mundo. Como *habitantes digitais*, requeremos novas formas de ser, de interagir e de sermos educados para podermos participar ativamente do mundo em que estamos. Como você poderia contribuir para a compreensão da relação entre tecnologia e novo normal no contexto da revolução 4.0?

**Ana Maria Valle:** En principio, la nueva normalidad representa una nueva moralidad. Es decir, la nueva moralidad es una transformación acelerada en los usos y costumbres que, desde finales del siglo pasado, se estaban gestando en diversos ámbitos de la vida social y cultural, especialmente en la educación superior. Por ejemplo, con la aparición de instituciones educativas que ofrecen licenciaturas y posgrados en línea en algunos países de América Latina, esto resultó un gran negocio redituable proporcionalmente inverso a la calidad de la educación. La nueva moralidad está referida al negocio que representa la educación en general y la tecnología educativa en particular. Con esto no se quiere decir que las antiguas prácticas educativas, externas al negocio, representaran la excelencia educativa con compromiso

social. No se trata de satanizar el vínculo establecido entre educación y mercado, como si esto fuera algo fatal, y tampoco se pretende santificar las prácticas educativas anteriores a dicho vínculo, como buenas y positivas para la vida. La nueva normalidad no es un evangelio, es decir no es una “buena nueva” que nos anuncia un destino divino; en todo caso esto es otro mito mediante el cual se constituye lo humano.

Cuando se habla de una nueva moralidad, de lo que se está hablando no sólo es de una transformación de los valores, que implica hacer y practicar cosas distintas con los mismos elementos, sino de lo que se trata es la transmutación de los valores que cambian en su sustancia originaria. Es decir, parece que, con esta “nueva normalidad y la revolución 4.0”, acudimos a un giro histórico que no representa un progreso o una evolución de una misma cosa sino algo radicalmente distinto. En suma, la llamada nueva normalidad ni es tan nueva ni tan normal, en el sentido de que desde hace ya varias décadas la presencia de las tecnologías ha sido clara como un valor universal; y tampoco es tan normal si por normal se entiende lo que se acepta como positivo o bueno; lo normal más bien refiere a una regularidad de eventos que van más allá de nuestras decisiones y que pueden ser reglamentados para medir o establecer parámetros de comportamiento. En otras palabras, lo normal no es lo bueno, lo que debiera ser o lo que quisiéramos que fuera, antes bien lo normal es un conjunto de regularidades, de experiencias o de prácticas que sirven de parámetro para comparar diferentes situaciones sociales.

Con la llamada “nueva normalidad” y la “revolución 4.0”, lo que se está enfrentando es una transmutación de los valores a través del vínculo que establecemos con la tecnología. Y aquí es muy importante señalar que, por un lado, hay quienes dividen la relación entre lo humano y lo natural y plantean los dispositivos tecnológicos como un puente, y, por otro lado, están quienes consideran que lo humano y lo natural son técnicas, tanto en su condición destructiva como en

su posibilidad creativa. Considerar que lo natural y lo humano están separados conduce a dos senderos, uno que establece que hay un plan, tanto para la naturaleza como para lo humano, el cual hay que hacer que se lleve a cabo o se cumpla; y dos, que en algún momento se perdió la armonía y el equilibrio entre la naturaleza y la humanidad y que el propósito de las tecnologías es reestablecer esa sincronía. Más bien habría que considerar que lo natural es tan humano como lo humano es natural, y que ambas condiciones son inseparables no sólo por voluntad o deseo, sino precisamente por el papel que juega la técnica como constitutiva de las transmutaciones de los valores. En este sentido, la llamada “nueva normalidad” y “la revolución 4.0” representan tan sólo un síntoma de algo que se está fraguando en lo más profundo de nuestra condición humana.

**Carine e Maura:** Desdobrando a primeira questão que fizemos, como poderíamos pensar conceitos como *autonomia* e *formação*? Diante das aberturas de códigos, inclusive da abertura do conhecimento — este cada vez mais acessível digitalmente —, de que experiência educativa podemos falar?

**Ana Maria Valle:** En primer lugar, es importante no confundir conocimiento con información. Desde hace muchos años, la información en internet, en las redes sociales, en general en los medios masivos de comunicación, se ha incrementado exponencialmente, lo cual no ha sucedido con el conocimiento. Es claro que a mayor información es más difícil discernir entre lo falso y lo verdadero o lo bueno y lo malo, lo cual hace más complicado la toma de decisiones o de elección. Quizás en otras épocas había menos información, pero había, simultáneamente, mayor capacidad de discernimiento. Suponer que, en un mundo lleno de información, se tiene más ventajas que en aquel en donde se tenía muy poco acceso a la información es una comparación poco productiva. Estar más informados o, como ahora se dice, “visibilizar” las desgracias, las tragedias o los crímenes no

conducen necesariamente a una mejora social — esto es evidente, por ejemplo, en los linchamientos digitales. Por otra parte, en medio del exceso y desbordamiento de información, hay la posibilidad de generar algo distinto o alternativo, es decir, de crear conocimiento. En la creación de conocimiento, entre otras cosas, es donde se encuentra la autonomía del sujeto, entendida la autonomía en dos sentidos: uno como la capacidad de darse a sí mismo su propia ley junto con otros; y dos, como la fuerza para pensar en contra de uno mismo, es decir, para establecer la autocrítica.

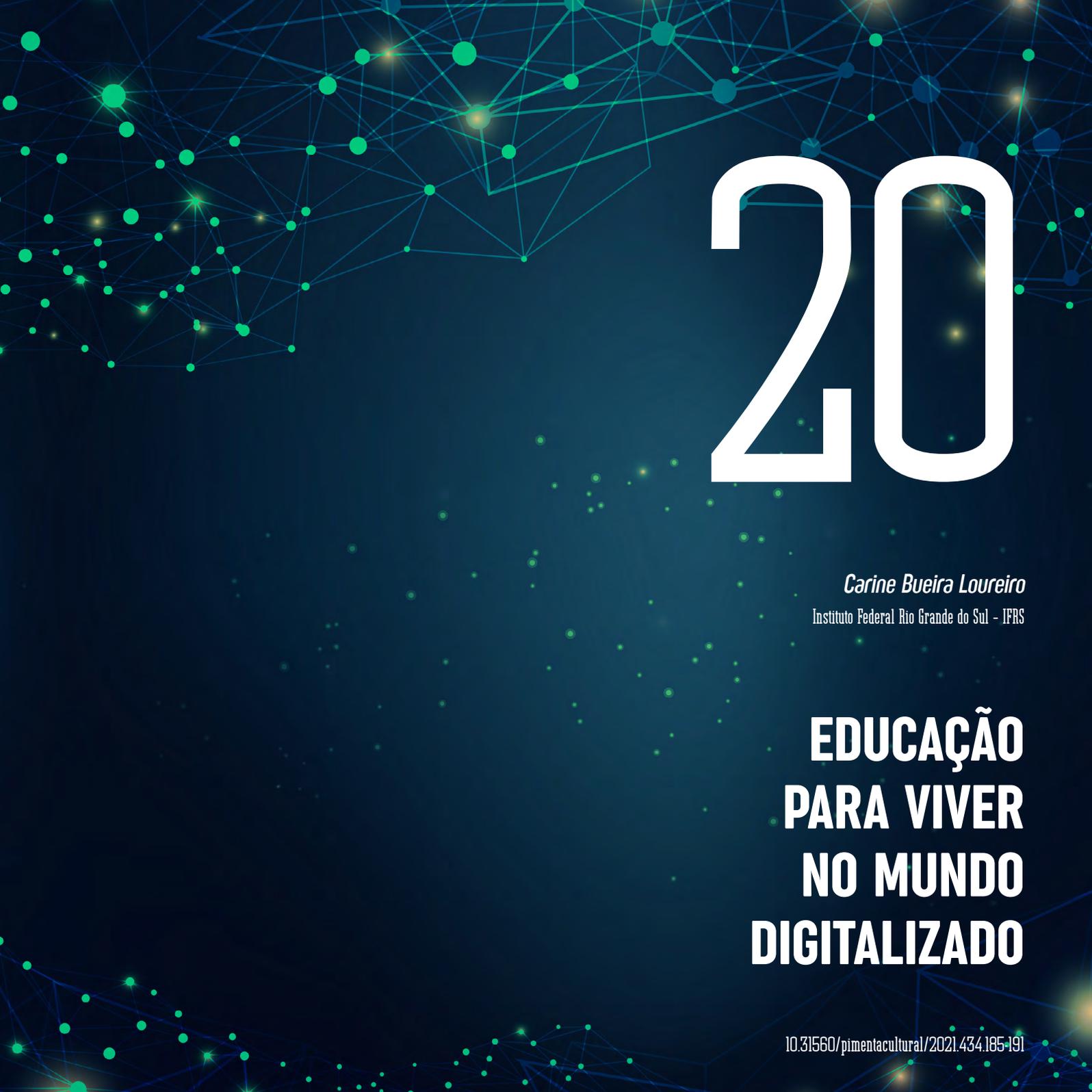
Por otro lado, la formación de subjetividades no es nada sin la percepción, esto es, sin los sentidos, sin la presencia del otro como un cuerpo vivo, de tal forma la experiencia educativa, aún mediada con las tecnologías más avanzadas, se da en función de la expectativa del encuentro entre cuerpos vivos. La experiencia educativa es un acontecimiento en tanto irrumpe y disloca al sujeto, lo cual no quiere decir que toda experiencia educativa no requiera disciplina, práctica, orden o reglas. De tal manera la autonomía y la formación son centrales para provocar cualquier experiencia educativa con o sin el uso de las tecnologías actuales.

**Carine e Maura:** Atualmente, cada vez mais, passamos a falar de governamentalidade algorítmica e conectividade reticular. Como podemos educar para viver, resistir, contracondutuar e mantermos uma atitude ativa nas redes as quais participamos?

**Ana Maria Valle:** Suponer que la gubernamentalidad es un asunto exclusivo de las relaciones de poder en donde unos ejercen control sobre otros, donde los fuertes someten a otros débiles, o en donde algunas instituciones gobiernan, manipulan o conducen a otros, suele representar, sobre todo en América Latina, un reduccionismo que, por una parte, espera la salvación de algún personaje o movimiento político (por ejemplo, el peronismo) o, en contraste, por otra parte, mira todo lo demás como un enemigo de una sola pieza al que hay que

vencer (como por ejemplo, el neoliberalismo). Estas dos concepciones no miran la gubernamentalidad como aquella forma de gobierno que se establece en el cuidado de sí mismo como cuidado del otro. Dicho de otro modo, es importante pensar la gubernamentalidad más allá del gobierno de unos sobre otros y tratarla como el gobierno de sí mismo. Por eso el tema de la gubernamentalidad, aunque algunos no lo acepten, está estrechamente vinculado al neoliberalismo, es decir, a las formas políticas y económicas mediante las cuales los individuos se gobiernan a sí mismos junto con otros, baste revisar los principios de la teoría del capital humano. Esto no quiere decir de ninguna manera que no existan o persistan mecanismos de gobierno centralizados o controlados por el Estado, aunque es evidente que incluso dichos mecanismos están sujetos a una racionalidad neoliberal, en donde por supuesto al Estado se le incluye como una fuerza político-económica participante en el mercado.

Por lo anterior, no se trata de resistencia sino, como bien se señala en la pregunta, de mantener una actitud activa en las redes sociales, y en general con el uso de las nuevas tecnologías. La palabra resistir, de un modo u otro, conduce a una posición de sacrificio, de pasividad, de desventaja o de debilidad; y esto no siempre es así, sólo en algunas excepciones, como en las guerras en donde, en algunos momentos, habrá que resistir como táctica, pero nunca como estrategia. Asimismo, no siempre se combate a contracorriente; muchas veces es fundamental fluir junto aquello que se rechaza para poder, en el momento preciso, hacer un quiebre. Por lo que, no se trata de educar para resistir, sino para combatir; no se trata de la debilidad sino de la fortaleza; no se trata de la armonía sino de la tensión. De tal manera, la llamada gubernamentalidad algorítmica no debe ser el nuevo nombre del enemigo de siempre, sino el reconocimiento de que la gubernamentalidad algorítmica produce nuevas subjetividades; hay que asumirla en su positividad productiva y creativa, y no sólo en su negatividad destructiva.



# 20

*Carine Bueira Loureiro*

Instituto Federal Rio Grande do Sul - IFRS

## **EDUCAÇÃO PARA VIVER NO MUNDO DIGITALIZADO**

10.31560/pimentacultural/2021.434.185-191

Diferentemente do que se pode imaginar ao ler o título deste artigo, ele não está comprometido em elencar técnicas ou recomendações para utilização dos recursos tecnológicos para a aprendizagem. Também não trata da necessidade de investimentos em políticas públicas para a inserção das tecnologias digitais na educação. Tampouco ele discute o papel de “mediador” do professor no processo de ensino e de aprendizagem mediado por recursos tecnológicos. Embora tais questões sejam pertinentes e necessárias, este texto propõe um outro tipo de discussão, mais voltado para a compreensão de como são produzidos os *modos de viver* — os modos de ser, de estar e de se relacionar — no mundo digitalizado. Acrescenta-se que viver em um mundo digitalizado não é uma opção, pois não há dois mundos separados, um da conexão digital e outro fora dela. São espaços e tempos que se sobrepõem, com limites matizados, em que não é possível identificar onde um termina e o outro começa. Neste sentido, a educação escolarizada também precisa atualizar a forma como concebe a relação entre tecnologias e educação para a digitalidade.

A Informática na Educação, desde a sua emergência no Brasil nos anos 1980, tem demonstrado empenho em mobilizar práticas pedagógicas voltadas para inserção das tecnologias digitais na educação como recurso de e para a aprendizagem. Nessa lógica, ao professor fica conferido o papel de mediador do processo de aprendizagem que, via de regra, é protagonizado pelas ferramentas tecnológicas, que têm a função de tornar as atividades pedagógicas mais lúdicas, prazerosas e menos centradas na repetição e memorização. Observa-se um culto à aprendizagem e ao sujeito aprendiz por toda a vida. Neste sentido, a escola deve dotar o “jovem de um ‘pacote de competências de base’[...] e ele deve sobretudo se consagrar a “aprender a aprender” (LAVAL, 2004, p. 49). Tal diagnóstico não exclui a importância das práticas pedagógicas pautadas nas tecnologias digitais; todavia, educar para habitar um mundo digitalizado requer

mais do que o desenvolvimento de habilidades e competências para ser um sujeito aprendiz por toda a vida.

As eleições presidenciais americanas de 2016 foram um marco no que diz respeito às interações nas mídias digitais. Tanto a captura dos dados de usuários de redes sociais quanto a proliferação de notícias falsas — as chamadas *fake news* — podem ter tido influência sobre os resultados das eleições presidenciais daquele país. Na mesma linha, sabe-se que, a partir das nossas atividades na internet, algoritmos complexos atuam analisando os caminhos que percorremos em *sites* e as relações que estabelecemos nas redes sociais. As análises, relações e predições feitas a partir do rastreamento das nossas informações são utilizadas para modelar nossas preferências e personalidade. Cada vez mais, nossa atividade no meio digital vai sendo restringida ao que nos é mais familiar e semelhante a nós mesmos; a tal ponto que sofreremos uma espécie de imunização informacional favorável a “uma radicalização das opiniões e ao desaparecimento da experiência comum” (ROUVREY, 2015).

Deste modo, é um equívoco acreditar que os meios digitais “abrem totalmente as portas da inteligência, da cultura e da reflexão” (LIPOVETSKY, 2019, p. 352); e este entendimento também demonstra que lançar mão das tecnologias na educação apenas como ferramenta de e para a aprendizagem não é suficiente para formar sujeitos para viverem a digitalidade. Cabe, portanto, à educação escolarizada propor “às gerações futuras novos horizontes, uma ambição superior, um modelo de vida para além dos negócios, do consumível infinito e do entretenimento perpétuo” (LIPOVETSKY, 2019, p. 429); e isso tem a ver

com a possibilidade de que crianças e jovens não adotem apenas uma identidade particular, não sejam apenas parte de comunidades e tradições específicas, apenas objetos das intenções e ações de outras pessoas, mas existam como (um sujeito) por direito próprio, capaz de suas próprias ações e

disposto a assumir a responsabilidade pelas consequências dessas ações (BIESTA, 2018, p. 24).

Em outras palavras, a educação escolarizada precisa contemplar três dimensões: da qualificação, da socialização e da subjetivação. Neste caso, pensar uma educação mais voltada para a formação de sujeitos capazes de compreender a sua atuação na sociedade digitalizada, de refletir e se responsabilizar por elas, requer uma formação com rigor intelectual, capaz de fornecer conhecimentos básicos para saber ler, escrever, analisar e refletir sobre informações, expressar-se corretamente, argumentar e “expor com correção e rigor as ideias” (LIPOVETSKY, 2019, p. 354). Isso implica um reposicionamento do conhecimento. Se antes a ênfase recaía sobre a aprendizagem, agora é o conhecimento que se sobrepõe, pois é por meio dele que será formado o repertório necessário ao sujeito para habitar de forma ativista o mundo digitalizado.

Com o intuito de *pensar de outro modo* a presença das tecnologias digitais na educação, de promover uma “inversão de perspectiva” (TOURAINÉ, 2010, p. 13), destacam-se pelo menos três pontos a serem problematizados. O primeiro está relacionado com a ideia de educar sujeitos que não são mais somente receptores de informação, mas também produtores. O segundo ponto tem a ver com a necessidade de condução pedagógica como construção de uma formação para o acesso às informações dispersas na internet. Por fim, o terceiro foca na importância do conhecimento na sociedade digital.

A conexão digital constitui-se em uma grande rede formada por nós e arestas que os conectam. Computacionalmente, é um modelo matemático, chamado de rede neural artificial, que modela essa rede e possibilita que sejam executados algoritmos complexos. Cada sujeito presente nas redes conectadas pela internet é representado por um dos nós; e cada um destes nós é emissor e receptor de inúmeras arestas que se ligam a outros nós. A rede digital ultrapassa todos os

limites geográficos. Isso significa que regular o que é compartilhado por meio delas se torna uma tarefa bastante complexa e quase impossível. Os sujeitos que fazem uso das redes digitais estão ligados a outros sujeitos de forma alheia às suas escolhas pessoais, conscientes e reflexivas, pois a emissão e a recepção de informações não são totalmente controladas pelas ações humanas desempenhadas na rede. Ao contrário, há uma participação decisiva dos algoritmos, que definem o que é visto por cada um dos sujeitos interconectados. É a governamentalidade algorítmica (ROUVROY; BERNS, 2014) atuando sobre a produção e recepção de informações. O matemático David Sumpter (2019, p. 20) explica que “o Google coleta informações dos sites que você visita e usa esses dados para decidir que anúncios lhe mostrar”. Com o tempo, o Google “constrói um quadro de seus interesses e os classifica” (SUMPTER, 2019, p. 20), o que permite que seus algoritmos façam deduções a nosso respeito.

O segundo ponto, e que está ligado ao primeiro, diz respeito à forma de estruturação da informação disponível nos ambientes digitais, pois elas não estão organizadas de forma hierarquizada e disciplinar. As informações, via de regra, estão dispersas em diferentes *sites* na internet. Quando estão concentradas em um único *site*, a organização se dá em forma de hipertextos. A maneira como a informação é disponibilizada na internet exige uma outra forma de leitura e estruturação mental das informações que acessamos, pois se difere do formato hierarquizado e disciplinar que aprendemos a acessar, aprender, estudar e ler nos artefatos que compõem o nosso acervo físico. Em especial, quando se trata de crianças e adolescentes, estar mergulhado numa profusão de dados caóticos, não hierarquizados, “produz mais dispersão do que reflexão, mais desorientação do que compreensão profunda se o indivíduo não dispuser de saberes básicos e de uma formação com rigor intelectual” (LIPOVESTKY, 2019, p. 353). Assim, o uso de tecnologias digitais para a aprendizagem não é algo que se dê de

forma espontânea e sem a necessidade da condução pedagógica — e este argumento leva à terceira razão, que tem a ver com a necessidade de investimentos em conhecimento.

O poder de atração da internet exige um reposicionamento do conhecimento para o centro do processo educativo, e este é o terceiro ponto. Segundo Lipovetsky (2019, p. 353), “embora o poder de atração da internet seja inegável, também é verdade que o seu uso está longe de ser sempre portador de um progresso da aprendizagem, da argumentação e da formação com rigor intelectual”. Em outras palavras, o conhecimento adquire centralidade neste processo de formação para os modos de ser e de estar da sociedade digital, que necessita de uma “prática inteligente, autorreflexiva e crítica” (LIPOVESTKY, 2019, p. 353). Assim, tanto o acesso à comunicação quanto a sua produção requerem a construção de um repertório intelectual que forme o lastro que nos dá condições de sermos não apenas sujeitos ativos no mundo digital, mas ativistas — ou seja, de sermos capazes de desenvolver uma “prática efetiva de transformação da realidade em detrimento da atividade exclusivamente especulativa”<sup>23</sup> (HOUAISS, 2009).

Em síntese, procurou-se demonstrar, neste artigo, que viver em um mundo digitalizado não é uma opção, pois não há dois mundos separados — um da conexão digital e outro fora dela. São espaços e tempos que se sobrepõem, com limites matizados, em que não é possível identificar onde um termina e o outro começa. Os três pontos aqui elencados e brevemente problematizados demonstram que o professor, neste processo de formação para a vida digitalizada, deixa de ser o mediador de uma aprendizagem via uso de ferramentas tecnológicas. Ele, enquanto sujeito da sociedade digitalizada, também está imerso neste processo de entendimento das formas de ser e de estar deste tempo. No entanto, o conjunto de conhecimentos de

23 Uma das definições de designam o verbete “ativismo”, conforme o Dicionário Houaiss.

que dispõe lhe permite ir além e exercer a condução pedagógica da educação para a digitalidade.

## REFERÊNCIAS

BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. *Educação*. Porto Alegre, v. 41, n. 1:21-29, janeiro/abril 2018.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Planta, 2004.

LIPOVETSKY, Gilles. *Agradar e tocar: ensaio sobre a sociedade da sedução*. Lisboa: Edições 70, 2019.

ROUVROY, Antoinette; BERNS, Thomas. Governamentalidade algorítmica e perspectivas de emancipação: o díspar como condição de individuação pela relação? In: *Revista Eco-Pós*. Rio de Janeiro, v. 18, n. 2: 36-56, 2015.

SUMPETER, David. *Dominados pelos números: do Facebook e Google às fake news, os algoritmos que controlam nossa vida*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.



# 21

*Maura Corcini Lopes*

*Carine Bueira Loureiro*

**Entrevista com Marco Antonio Jiménez**

Universidade Nacional Autônoma da Cidade do México - UNAM

## **DIFERENÇAS CULTURAIS, GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL E ALGORÍTMICA**

**Maura e Carine:** As pesquisas que circulam na Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias em Educação (RIIATE) mostram que, cada vez mais, as palavras *crise*, *desigualdade*, *identidade*, *diversidade*, *violência* e *tecnologia* aparecem nas escolas como problemas a serem enfrentados. Considerando sua área de formação e as realidades constitutivas da América Latina, mas, mais especificamente, a realidade de seu país, o México, como você entende a recorrência enunciativa de tais palavras no presente educacional?

**Marco Jiménez:** Hace relativamente poco tiempo, quizás una o dos generaciones, los infantes no se preguntaban si habían sido niños deseados, es decir no se interrogaban si sus padres habían decidido o elegido conscientemente traerlos al mundo. No fue sino hasta más reciente que los niños o adolescentes empezaron a cuestionarse a sí mismos y a sus padres si habían querido procrearlos o simplemente habían llegado al mundo incluso en contra del deseo de sus progenitores. En aquellos años, todavía a mediados del siglo pasado, nacían los hijos que dios o la naturaleza enviaba y se les criaba más o menos de acuerdo con las posibilidades de cada familia; también era muy frecuente que, en el camino, algunos niños murieran por enfermedades. Hoy todo eso ha cambiado; un valor muy importante es desear a los hijos que se tendrán y por supuesto saberse un hijo deseado.

Algo semejante pasaba en las escuelas: pocos maestros o alumnos se cuestionaban temas como la violencia, la identidad, la desigualdad, la crisis, la diversidad o el uso de las tecnologías, todo eso se asumía y se daba como algo natural. No es que no se reconocieran las desigualdades o las formas de violencia que se gestaban al interior de las instituciones escolares; sin embargo, se asumían como naturales. Si la escuela reproducía u homogenizaba, apenas era algo que se percibía en el trato entre unos y otros.

A pesar de que, en la actualidad, a la violencia se le mira como un asunto de salud pública, es decir como si fuera una especie de enfermedad que es susceptible de contagio, cura y erradicación, se sabe que, por lo contrario, la violencia es constitutiva de la condición humana, y que por supuesto no se trata de un asunto biológico que pudiera ser tratado por médicos en laboratorios. Por ejemplo, todavía en los años 60 en Inglaterra, entre otros tantos países, la homosexualidad era atendida como una enfermedad y como una falta moral grave. De hecho, hasta muy recientemente la Organización Mundial de la Salud, más específicamente la psiquiatría, consideró a la homosexualidad como una enfermedad mental. Y qué decir de la diversidad y el reconocimiento de la otredad o de las identidades. Ya bien avanzado el siglo 20, Estados Unidos y Sudáfrica mantenían apartada a la población blanca de los negros y otras razas. La lucha contra el racismo y el reconocimiento a los derechos políticos o electorales de las mujeres fue algo que caracterizó el siglo pasado.

En fin, se pudiera hacer un recuento más o menos pormenorizado de aquella época, quizás haya quien vea en la situación actual, comparada con aquella, un gran progreso. Otros, por lo contrario, podrían argumentar en el sentido de que las cosas hoy están peor que antes. Ni una ni otra cosa. Hoy quizás sea muy relevante reconocerse como un hijo deseado, sobre todo si se es hijo único de una familia de padres divorciados. Hace 60 años o más, en una familia con diez hermanos, junto con abuelos, tíos, primos y sobrinos, eso no parecía ser lo más importante. Incluso hoy no sería extraña la consigna, la demanda de tener derecho a ser un hijo deseado. El siglo anterior cerró con un conjunto de derechos universales, derechos humanos, derecho al trabajo, derechos de las mujeres, derecho al agua o derecho a la salud; sin duda todo aquello por lo que se luchó en una época, hoy, aquí y ahora, se ha convertido en problemas, pues ¿qué significa que, para tener acceso al agua, por ejemplo, esto tenga que constituirse en un derecho?

En apariencia, tener derechos es positivo, es una mejora, es un beneficio comparando con la falta de derechos de otras épocas. Sin embargo, ¿qué es lo que el derecho garantiza o posibilita? Dicho de otro modo, el derecho a tener derechos representa un problema social muy importante de nuestra época que se encuentra íntimamente relacionado con la violencia, la desigualdad, la identidad, la crisis, la diversidad e incluso el uso de tecnologías. Por ejemplo, se puede tener derecho a vivir en un mundo sin violencia. Tener derecho a una identidad propia. Tener derecho al reconocimiento de la diversidad. Derecho al acceso de las tecnologías.

La escuela puede contribuir al reconocimiento de esos derechos, pero también la escuela tendría que hacer que los sujetos se cuestionen qué problemas y qué conflictos provoca tener esos derechos. Suponer que por el hecho y el derecho del reconocimiento a la diversidad sexual, a la lucha contra la violencia hacia las mujeres, el derecho a tener los hijos deseados, el derecho a la igualdad de razas e incluso el derecho al uso de tecnologías, eso conduce a los sujetos automáticamente a la erradicación última y definitiva de la violencia, a la eliminación del racismo, etcétera, es sin duda, y con mucho, una forma de alienación, de olvido de la tensión y el conflicto que produce el movimiento permanente de lo social. Por así decirlo, la presencia en los discursos escolares, el uso constante de palabras como diversidad, violencia, crisis, desigualdad o identidad puede convertirse en algo hueco, políticamente correcto, superficial o formal que termina favoreciendo de manera perversa a unos en contra de otros con métodos más enajenantes y opresores que los usados por la Santa Inquisición o los regímenes totalitarios. Dicho metafóricamente, el uso de esas palabras puede producir veneno, pero simultáneamente el antídoto. La enfermedad y la cura.

**Maura e Carine:** As palavras anunciadas na primeira questão possibilitam trazer ações derivadas de políticas afirmativas que

visam minimizar os efeitos de anos de história de discriminação negativa de pessoas negras, homossexuais, com deficiência, entre outras. Possibilitam, também, diante das estatísticas crescentes de feminicídio, racismo, homofobia, entre outras que são produzidas no Brasil, questionar a efetividade de tais práticas políticas. Como têm se dado os processos de implantação de tais políticas no México? É possível dizer que vivemos, em parte, uma forma de governo identitário da população? Ainda, é possível anunciar o risco de gerarmos o acirramento das lutas entre comunidades que disputam direitos, produzindo fissuras profundas no conceito de sociedade e a geração de mais violência?

**Marco Jiménez:** En México, el uso de esas palabras ha “visibilizado” y simultáneamente ocultado otro tipo de conflictos. Una palabra muy utilizada en México es “visibilizar”, por ejemplo, la violencia contra las mujeres, la violencia en las escuelas, la discriminación, la falta de oportunidades de algunos grupos sociales y las discapacidades individuales. Sin embargo, todas esas denuncias, quizás sin proponérselo, contribuyen a otras formas de violencia más complejas y profundas.

Pretender eliminar las diferencias y la exclusión sin duda producen formas de violencia. En México, el proyecto de escuelas inclusivas, que integró en un mismo espacio a niños con condiciones intelectuales y motrices diferentes a otros, resultó de una profunda violencia y generó grandes conflictos para padres de familia, autoridades, profesores y niños. Otra palabra usada mucho en México es la de equidad, por ejemplo, la gobernadora de la Ciudad de México recientemente anunció que los niños pueden elegir cómo vestirse para ir a la escuela, de tal manera que, si un niño hombre quiere usar falda, debe permitirle, lo cual generó muchas confusiones y conflictos para todos los involucrados. En México, con respecto a las palabras y acciones que persiguen “buenos” propósitos, se utiliza un dicho muy adecuado: “El camino al infierno está empedrado de buenas intenciones”.

En suma, el lenguaje inclusivo, las perspectivas de género, los derechos humanos, los derechos de los animales, los derechos de los discapacitados, etcétera, no es algo que se resuelve modificando las palabras de manera artificial. Los fascistas sabían muy bien esto y utilizaban la publicidad con palabras e imágenes seductoras que llegaron a atrapar a millones de hombres y mujeres de muchos niveles económicos y culturales. Dejar de decirle “puta” a una mujer a cambio de “sexo servidora” puede ser pernicioso y ofensivo en ambos casos dependiendo cómo se dice, dónde se dice y para qué se dice. O decirle “invidente” o “con capacidad diferente” a un ciego no hace mejor ni a quien lo dice ni a quien recibe el adjetivo. No hay una lógica pura en el uso de las palabras. Como diría Freud, “quien empieza cediendo en las palabras termina cediendo en los hechos”; esto aplica tanto para las expresiones de moda como para las palabras tradicionales. Por eso las palabras no modifican los hechos por decreto. Es decir, incluso las propias palabras son hechos que, si se modifican artificialmente, producen una gran violencia.

**Maura e Carine:** No Brasil, a educação e a escola estão amplamente implicadas nas lutas contra qualquer forma de discriminação negativa. No entanto, formas de violência como o *bullying*, por exemplo, seguem presentes nas escolas, assim como discussões sobre por que enviamos as crianças e os jovens à escola parecem cada vez mais apontar para a incapacidade de essa instituição realizar a positivação das experiências de discriminação vividas na sociedade. Diante de tudo que é apontado como sendo compromisso da escola, dos sucessivos fracassos atribuídos a ela, bem como diante do desempenho que a instituição está tendo neste momento difícil de pandemia, perguntamos: a escola tem futuro? Por quê?

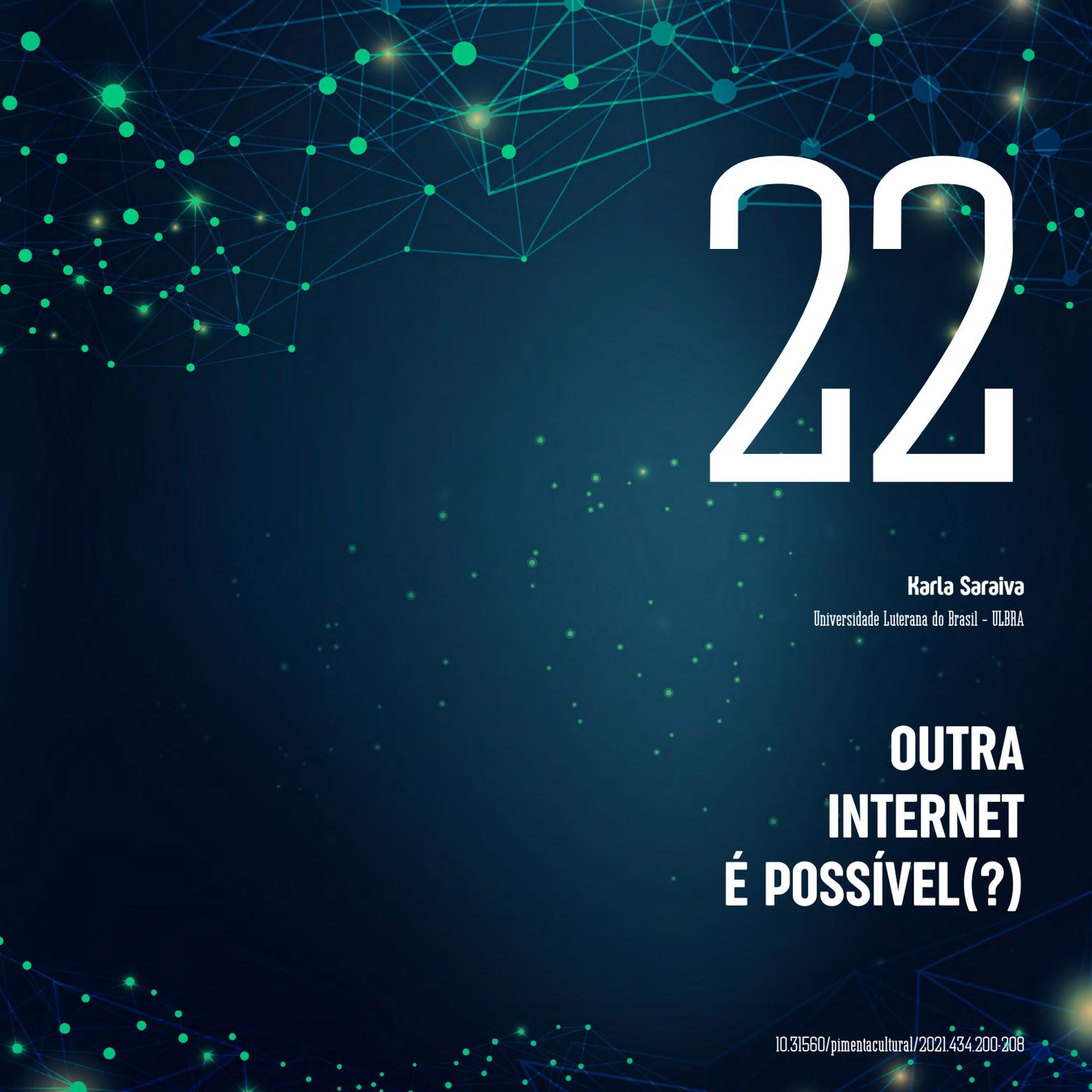
**Marco Jiménez:** En principio, la escuela no tiene como propósito solucionar problemas sociales y tampoco es ajena a los conflictos que se producen en la sociedad. Imaginar la escuela como un espacio de

armonía, purificación, de bien, de progreso e inmaculada no contribuye a pensarla. La escuela, como otras tantas instituciones sociales, es un espacio de conflicto, de tensiones, movimientos y confrontaciones de diversos niveles y complejidades. La escuela no está hecha como un instrumento para la reproducción de las diferencias sociales y tampoco para la homogenización social, aunque produce ambas cosas. La escuela no es una institución de blanqueamiento ni de higiene social. La pandemia ha mostrado que muchas cosas de las instituciones, no sólo de las escuelas, aparecen como innecesarias; incluso los propios burócratas se han percatado de eso, porque, de muchas maneras, se puede prescindir de ellos debido a cierta horizontalidad y facilidad para establecer ciertas relaciones sociales con muchas personas, gracias a los medios de comunicación virtual. Quizá los hospitales sean hoy la única institución que ha demostrado su necesidad y vigencia, aunque de manera muy acotada.

El futuro de la escuela no depende de nuestros deseos como tampoco de que el sol vuelva a brillar. Si se sigue viendo a la escuela como un bien universal absoluto, nunca se podrá preguntar por lo que es la escuela y menos por lo que nuestras prácticas hacen de la escuela y lo que las prácticas de la escuela hacen de nosotros. La escuela seguirá existiendo siempre y cuando se transforme junto con la realidad a la que obedece. Si esta realidad ha cambiado y ya no se puede explicar con las mismas herramientas de antes, eso mismo sucede con la escuela. Si la escuela innova, entonces crea y destruye, y si es capaz de producir y ajustarse a otros mitos, entonces la escuela será posible. Por lo que hay que entender que la palabra escuela y lo que provoca nunca ha significado lo mismo en diferentes momentos históricos.

Por ejemplo, en México, como en otros lugares, se ha intentado cambiar la letra del himno nacional por su explícita referencia a la guerra, a la sangre y a la violencia. ¿Será suficiente si cambiamos la frase

“mexicanos al grito de guerra” por la frase “mexicanos y mexicanas al grito de paz e inclusión”? ¿Ese cambio en el uso de las palabras hará mejores a las personas? Se sabe que esas modificaciones también se quieren hacer con la Marsellesa por considerarlo un himno racista y bélico. Volviendo a la escuela, pensar a ésta en el mundo azteca, como el calmécac y el telpochcalli, es hablar de cosas radicalmente extrañas y distintas para esta época, que, para poder entenderlas, se interpretan desde parámetros propios. Por eso la escuela sólo será posible si, de algún modo, deja de ser lo que ha sido para ser algo diferente, con todas las tensiones y contradicciones que esto implica. Quizás una de las cosas fundamentales que está sucediendo en esta época es dejar de mirar a la escuela como un bien o como una panacea que está hecha para curar todo mal social.



# 22

**Karla Saraiva**

Universidade Luterana do Brasil - ULBRA

## **OUTRA INTERNET É POSSÍVEL(?)**

Em 2020, enfrentamos a pior pandemia em um século. Se a internet já vinha ocupando um lugar central nas sociedades contemporâneas, com a necessidade de isolamento social causada pela crise sanitária, sua importância passou a ser ainda mais destacada. Utilizando tecnologias digitais, foi possível continuarmos trabalhando, estudando, realizando compras e encontrando amigos e familiares sem sair de casa.

Portanto, são inúmeros os benefícios que a internet trouxe para atravessarmos este momento. Em especial, as escolas se reorganizaram para prover ensino emergencial remoto, o que escancarou que ainda persiste no nosso país um contingente de indivíduos excluídos das condições de acesso. Frente a isto, considero que o acesso à internet deva tornar-se um serviço a ser universalizado, como energia elétrica e saneamento básico.

Contudo, reconhecer os inúmeros benefícios da internet, que se tornaram mais evidentes durante o período de isolamento social, não significa desconhecer o que ela tem de prejudicial. É necessário construir uma crítica ao modo como atualmente a internet está estruturada. Se é urgente universalizar o acesso à rede, também é urgente incluir de forma ampla a população na discussão sobre os efeitos da internet e pensar como a escola pode contribuir neste sentido.

## A INVISÍVEL ALIANÇA ENTRE NEOLIBERALISMO E *BIG DATA*

Desde o final do século passado, o neoliberalismo vem se espalhando pelo mundo. Mais do que uma ideologia de governo, tornou-se uma lógica naturalizada que cria modos de vida, valores e percepções de mundo. Em geral, identifica-se o neoliberalismo com discursos que enaltecem o mercado e a concorrência e que pregam

a minimização da ação estatal. Em decorrência destes princípios, diversos Estados vêm precarizando serviços públicos, reduzindo redes de proteção social das camadas mais vulneráveis, fazendo regredir direitos trabalhistas e privatizando o patrimônio nacional.

Neste mesmo período, aconteceu a popularização da internet, com um acentuado crescimento no número de usuários. À medida que a internet cresce, ela passa a ser loteada por algumas grandes empresas que se tornam responsáveis por grande parte do trânsito de dados. Entre estas, destacam-se o Google e o Facebook, notando-se que este último detém também a propriedade do Messenger, do Instagram e do WhatsApp. Por outro lado, o Google constitui-se em um conglomerado de aplicações tão forte que é necessário que se tenha uma conta Google para acessar diversos serviços. Entre os aplicativos associados à empresa, o Gmail e o YouTube estão entre os mais populares.

O que faz do Google, do Facebook e dos produtos associados a eles um sucesso é que fornecem diversos serviços úteis sem custo para o usuário. Deste modo, eles são muitas vezes percebidos como tecnologias que reduzem as desigualdades, pois podem ser acessados igualmente por ricos e pobres. Em troca da gratuidade, tais corporações capturam dados de bilhões de usuários. De acordo com Morozov (2018), estas empresas buscam converter todos os aspectos de nossa existência em dados que constituem um ativo altamente rentável. Estes aplicativos, que têm como base a inteligência artificial, aprendem e se reconfiguram com o uso. Ou seja, quanto mais utilizarmos aplicativos capazes de capturarem nossos dados, mais conhecimento sobre nós haverá na *big data*. São os algoritmos inteligentes que nos indicam novos amigos para serem acrescentados ao Facebook, perfis a serem seguidos no Twitter ou no Instagram, músicas para escutar no Spotify ou séries para assistir na Netflix. E estas indicações serão tanto mais adequadas quanto maior for o nosso uso destes produtos.

Porém, os dados alimentam não apenas estas indicações, mas também são mobilizados para negócios. Entre outras possibilidades de lucro, as empresas que capturam estes dados podem utilizá-los para fins de *marketing*, otimizando a alocação de recursos por serem capazes de detectar, de forma eficiente, os possíveis compradores, ou de vendê-los para que outras empresas extraíam informações que permitam melhorar seus produtos e aproximar-se de seus consumidores.

De acordo com Boutang (2012), estes dados constituem-se em uma produção coletiva da multidão que habita a internet e que é apropriada pelas empresas para geração de receitas. O *big data* desempenha um papel cada vez mais importante na economia, porém sem que seus produtores sejam remunerados. Se, no capitalismo industrial, haveria uma apropriação de parte do trabalho dos empregados, as novas formas de capitalismo apropriam-se de um trabalho realizado por uma multidão que não tem relação direta com a empresa, nem recebe por seu trabalho. Para o autor, os produtores destes dados deveriam receber uma remuneração que ultrapassa o direito de uso gratuito dos aplicativos, o que poderia levar a uma redução das crescentes desigualdades, redistribuindo a renda concentrada nestes conglomerados.

Para Morozov (2018), têm surgido diversos aplicativos tendo como finalidade a solução de problemas sociais, produzindo o que ele denomina de solucionismo, ou seja, produzindo a ideia de que o Vale do Silício será capaz de prover soluções eficientes e baratas para nossos problemas — grande parte deles associados a um Estado que seria pesado e burocrático. Como já comentei, um princípio do neoliberalismo é a ineficácia do Estado, assumindo ser recomendável delegar ao mercado cada vez mais responsabilidades. Este processo é facilitado pelas chamadas plataformas digitais, negócios capazes de conectar produtores e consumidores por meio da tecnologia.

As verbas para a cultura minguaram? O artista usa uma plataforma de *crowdfunding* (financiamento coletivo), como Catarse ou Vakinha, para arrecadar dinheiro para seu projeto. As universidades estão caras? Plataformas como a Udemy oferecem MOOCs (*massive open online courses*) a preços módicos<sup>24</sup>. Os táxis são um monopólio caro e ineficaz, em uma sociedade com grande desemprego? Uber e outras plataformas congêneres proporcionam transporte individual barato e geram renda. Precisa de renda extra? Airbnb permite alugar um quarto de sua casa.

O chamado “capitalismo de plataforma” reforça a ideia de vantagens individuais e de que as soluções dos problemas sociais virão da iniciativa privada. Contudo, é importante destacar que boa parte dos problemas que estas plataformas visam a solucionar foi causada pelos avanços do neoliberalismo, que precarizou as condições de trabalho, achatou a renda, reduziu os investimentos em educação e cultura.

As plataformas também se fazem presentes em outras áreas da vida, que não envolvem diretamente recursos financeiros, mas doação de dados pelos usuários. O Google tem oferecido seus serviços gratuitamente para governos, desenvolvendo plataformas para que os cidadãos reportem problemas como buracos nas vias, para integrar sistemas de saúde e outros utilitários. A empresa assume funções que deveriam estar a cargo dos Estados, recebendo como pagamento dados de alto valor.

Durante a pandemia, muita visibilidade foi dada aos produtos Google for Education, como o Google Classroom ou o Google Meet. Embora efetivamente eles tenham permitido que muitos estudantes ao redor do mundo tenham dado continuidade a seus estudos, é

24 Em agosto de 2020, o Google anunciou que começará a promover cursos de formação profissional de curta duração, com certificação. Segundo um executivo da empresa, “você não deveria precisar de um diploma para ter sua segurança financeira”. <https://braziljournal.com/o-desafio-do-google-as-faculdades-tradicionais>.

necessário notar que a empresa terá em sua posse dados de milhões de alunos e professores, bem como de escolas e sistemas de ensino do mundo todo — um ativo de valor inestimável para empresas que lidam com produtos educacionais.

Por todas estas razões e outras mais que não foi possível discutir aqui, existe uma estreita aliança entre neoliberalismo e *big data*. Ficamos encantados pelos benefícios que recebemos e não conseguimos perceber o preço que pagamos por eles. Porém, o *big data* se articula não apenas com os princípios do neoliberalismo. Efeitos tão ou mais nefastos podem ser percebidos sobre os processos políticos.

## *BIG DATA ATROPELANDO A POLÍTICA*

Deslocando um pouco nossa discussão, outra relação que é necessário problematizar é aquela entre tecnologias digitais e política. Nos primórdios da internet, imaginou-se que ela poderia ser uma ferramenta para aprofundar a democracia. Gradativamente, esta ilusão foi se desfazendo, na medida em que tal ferramenta era apropriada pelas grandes empresas. Contudo, se a democracia não poderia se dar na rede, pelo menos ela poderia ser uma ferramenta para alavancar movimentos pró-democracia e até anticapitalistas. Movimentos como a Primavera Árabe, onda de protesto em diversos países árabes iniciada em 2010; Occupy Wall Street, protestos estadunidenses contra a desigualdade que aconteceram em 2011; e outros movimentos de protesto surgidos mais ou menos nesta época, na Europa e nas Américas, tinham em comum o fato de serem articulados por meio de tecnologias digitais.

As tecnologias digitais também propiciaram a popularização e o fortalecimento do feminismo e do movimento negro no século

XXI. Campanhas como #BlackLivesMatter e #MeToo, entre outras, foram realizadas com suporte de redes sociais e contribuíram para a disseminação dessas ideias. Todavia, essas apropriações em prol de lutas contra a desigualdade, a opressão e o preconceito são apenas uma parte dos usos políticos da rede. Assim como os bancos de dados são usados para vender produtos, também se prestam a finalidades políticas, muitas vezes de modo escuso.

O caso mais escandaloso foi a intervenção da empresa Cambridge Analytics no processo eleitoral que culminou com a eleição de Trump, em 2016<sup>25</sup>. Esta empresa comprou dados de 87 milhões de usuários do Facebook nos EUA, a fim de utilizá-los para influenciar a opinião política. Os usuários não foram informados pelo Facebook de que seus dados foram coletados com esta finalidade, resultando em um processo por violação de privacidade. Esta empresa também se envolveu em outras causas políticas, como o Brexit, em geral defendendo posições conservadoras de direita ou extrema direita, havendo evidências de financiamento por grandes bilionários.

Também há evidências de que Bolsonaro, assim como outros líderes de extrema direita, tenha utilizado, durante a campanha eleitoral, a disseminação massiva de desinformação, com a utilização de *robots* para impulsionar o compartilhamento de notícias falsas, principalmente em grupos de *WhatsApp*, mas também por canais de YouTube que receberam polpudas verbas publicitárias.

A disseminação das chamadas *fake news* é uma ameaça para a democracia. Hoje, existe um movimento de pressão sobre o Facebook e o Google para que implementem políticas que evitem a disseminação de notícias falsas. É importante notar que as *fake news* são, em geral, mais impactantes do que as notícias reais, o que faz com que elas atraiam mais visualizações e, portanto, sejam mais lucrativas. Assim,

25 Sugestão de filme: Privacidade hackeada (Netflix).

difícilmente estas empresas que vivem de cliques irão se importar com a veracidade dos conteúdos postados, a menos que sofram sanções.

## A ESCOLA FAZENDO OUTRA INCLUSÃO DIGITAL

Como já foi apontado no início, a exclusão digital por falta de acesso retornou como uma pauta forte em 2020, por conta do ensino remoto. Porém, quero trazer aqui a proposta de outra inclusão digital, que não se destinaria apenas aos alunos mais vulneráveis, mas que atravessaria o currículo de todo tipo de escola. Neste sentido, a inclusão seria pensada como uma forma de cidadania digital, uma capacitação dos alunos a compreenderem o funcionamento da rede de forma mais profunda e prepará-los para participar de debates acerca das políticas do digital.

Na Contemporaneidade, o conhecimento técnico é cada vez mais da ordem do político. Não basta ter acesso à internet e desenvoltura para utilizar as ferramentas. É necessário compreender a arquitetura da rede, os processos de *data mining*, os modos como são escolhidos os *sites* para alocar publicidade, os modos de verificação das informações. Isto implica reconhecer que mesmo crianças e jovens de alto poder aquisitivo podem estar em situação de exclusão dos processos de cidadania digital.

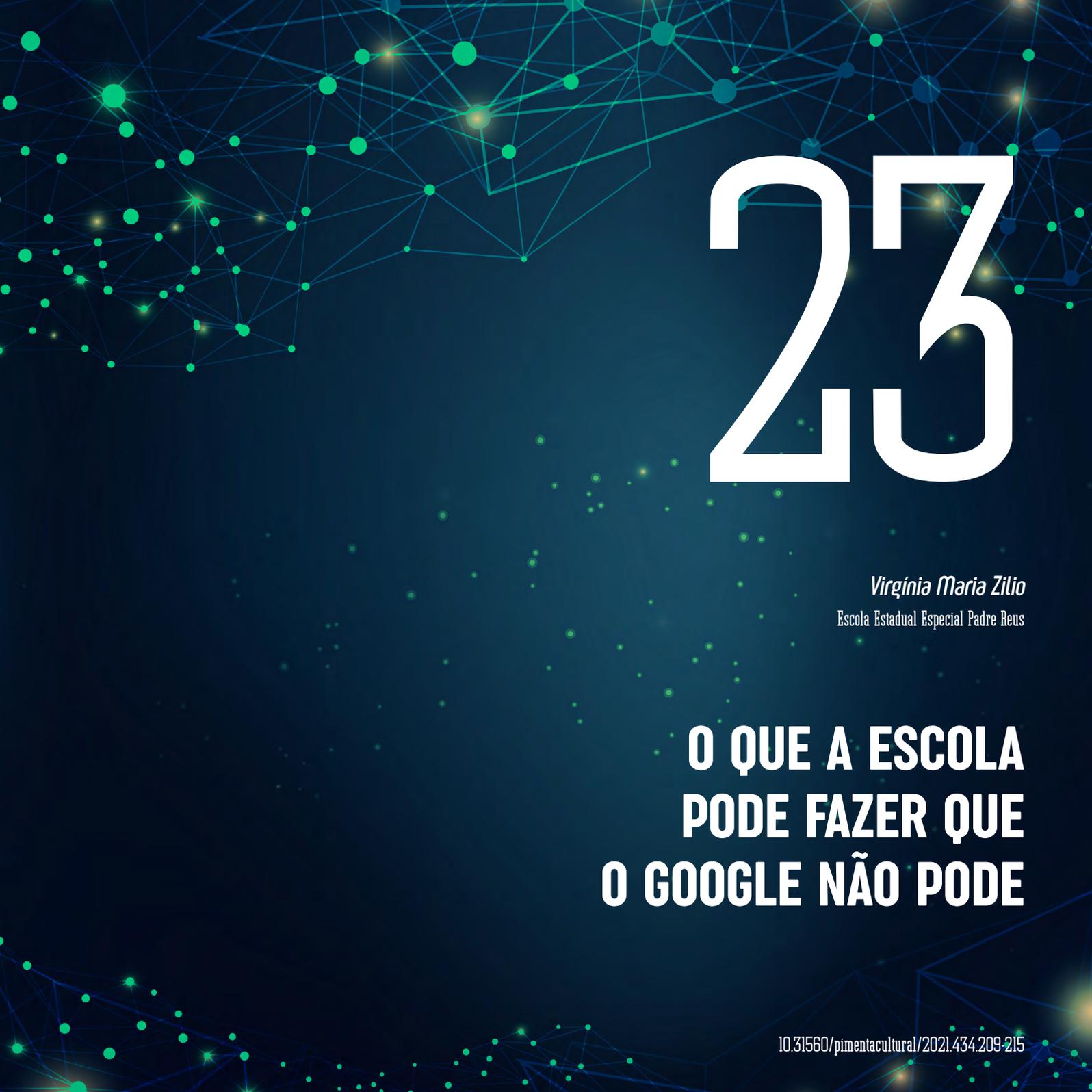
A problematização destas tecnologias não visa a criar uma geração tecnofóbica, que rejeite o uso da internet, mas, sim, que seja capaz de criticar sua situação atual e se proponha a inventar outro modo de habitar o digital. Como coloca Morozov (2018), não existe a internet, mas os usos que dela fazemos. É necessário acreditar que outra internet é possível — uma outra internet que funcione não para

precarizar a vida e estimular a concorrência e o individualismo, mas para promover a igualdade e estimular a solidariedade e a empatia.

## REFERÊNCIAS

BOUTANG, Yann Moulier. Revolução 2.0, comum e polinização. In: COCCO, Giuseppe; ALBAGLI, Sarita. *Revolução 2.0 e a crise do capitalismo global*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 75-93.

MOROZOV, Evgeny. *Big tech*. São Paulo: Ubu, 2018.



# 23

*Virgínia Maria Zilio*

Escola Estadual Especial Padre Reus

**O QUE A ESCOLA  
PODE FAZER QUE  
O GOOGLE NÃO PODE**

Das diversas questões que a presença da digitalidade tem gerado em nossas vidas, em nossas formas de educar e aprender, de comunicar e de nos relacionar, inicio levantando uma que é gerada por aquelas figuras bem-sucedidas digitalmente, conhecidas como influenciadores digitais. Conforme Tomaz (2017), esses jovens acabam dispensando a busca por um emprego, pela segurança de uma carreira profissional e por uma formação acadêmica e escolar. Eles servem de modelo para seus seguidores e para qualquer um que acompanhe sua bem-sucedida trajetória replicada nas diversas mídias.

Existe uma autonomia sendo desenhada em relação aos processos de educação formal, o que, em si mesmo, não é um problema, mas poderá vir a ser, se a escola, especialmente a pública, for esvaziada de seu sentido histórico de uma instituição pautada pela formação do cidadão, a quem oferece ferramentas que promovem a inserção e a ascensão social de modo democrático. (TOMAZ, 2017, p. 164).

A autora destaca um problema que tem sido pauta entre professores e pesquisadores da educação. Há uma ausência, uma lacuna deixada pela escola, que acusa a incompatibilidade desta instituição com seus alunos, a obsolescência da escola. (CASTELLS, 2014). É inevitável que essa instituição se repense diante de novas perspectivas que surgem nas mudanças das formas de narrar-se e, conseqüentemente, da forma de vida que assumimos. Vivemos um tempo em que o conhecimento está “ao alcance de um google”, contexto que produz o *Homo oeconomicus discentis accessibilis*, um sujeito que está sempre conectado, que está acessível o tempo todo e que aprende permanentemente (LOUREIRO; LOPES, 2019).

Se qualquer um pode aprender sozinho por meio de seu *smartphone* ou computador pessoal a partir do acesso via *wi-fi* ou de seus dados móveis, é pertinente perguntar-se o que a escola pode fazer pelo estudante que o Google não pode. O sociólogo Manuel Castells, ao abordar a obsolescência da escola, reflete que ela não precisa

mais dar a informação, pois toda a informação já está disponível e é facilmente acessada. Porém, o que não está estabelecido, e que falta a nossos alunos, são os critérios para buscá-la e combiná-la em projetos de todos os âmbitos: profissionais, intelectuais, pessoais.

Para além dos critérios e dos modos de combiná-los, outra reflexão importante sobre as funções de que a escola não deve esquecer-se é proporcionada pelo filme Bacurau, de 2019. Das possíveis leituras sobre o filme, observo um aspecto que talvez passe despercebido sob muitos olhares, mas que para nós, professores, pode ser um sinal de alerta.

No fictício povoado de Bacurau, onde faltam recursos básicos, a tecnologia está presente e é utilizada por todos da cidade, independentemente de geração. O aclamado filme, dirigido por Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles, apresenta-nos um contexto possível e recorrente. “Bacurau é, na verdade, um lugar de mentira, criado para o cinema e que não existe no mundo real. [...] Contudo, a cidade tem história, tem passado e tem herança, como tantas outras do sertão, do Brasil e do mundo”. (CARVALHO, 2019). Há regiões que sofrem com a falta de água, assim como Bacurau, mas a conexão em rede é possível. Na escola do povoado, o professor Plínio quer mostrar aos alunos onde está Bacurau no mapa. Usa primeiramente um tablet no pátio da escola. Ao abrir o mapa online, o professor não localiza Bacurau. Passa então para dentro da sala de aula, onde se contrastam a simplicidade das paredes e classes antigas e a imponência de um monitor digital. Acessa o mapa e não encontra o povoado. O sumiço percebido no mapa online não foi por erro.

Logo os moradores do local, bem como nós, espectadores, percebemos uma intenção explícita de extermínio das pessoas daquele lugar. Os alunos questionam onde está Bacurau e por que não aparece no mapa. O professor, um pouco perdido, comenta que

Bacurau devia estar “bem ali”, em determinado ponto do mapa online, o qual vai aumentando na busca por sua cidade. Ao não encontrar Bacurau, conclui: “não tá aqui, mas nesse mapa aqui tá!”; e abre um mapa que repousa sobre a lousa, em que aparece o desenho de Bacurau. O que Plínio nos ensina, ao abrir o mapa analógico, é que a tecnologia nem sempre pode ensinar-nos tudo aquilo que precisamos saber; que as redes em que ela nos coloca sempre têm um sentido, têm intencionalidade. Plínio, na referida cena, é a memória do povoado — não apenas a memória: ele é parte daquela comunidade. Na cena, é o mais velho; é aquele capaz de transmitir o conhecimento aos mais jovens: o povoado existe. Bacurau ainda nos ensina que, para aquele problema, não adiantaria a tecnologia; ele só poderia ser resolvido em conjunto, com a colaboração de cada membro daquela comunidade.

Para Beard (2020), mesmo que exista a inteligência artificial, nascemos para aprender em sociedade; portanto, a educação depende da interação humana. Conforme o professor, os maiores desafios da educação se concentram em conscientizar os alunos de que são membros de uma comunidade, comprometidos com a sociedade, além de formá-los como pessoas criativas, pois os problemas que enfrentamos só podem ser superados por meio de colaboração e imaginação humana. Há um frequente embate que surge em discussões de vários âmbitos que opõem humanidade e tecnologia. Nessa discussão, a escola é uma peça imprescindível, por ter a humanidade e a criatividade necessárias. Conforme Silva (2019), há um desafio, que deve ser tratado com cautela, sobre a necessidade de preservar uma pauta formativa comum e de posicionar o conhecimento escolar, acessível a todos, como ferramenta de combate às desigualdades. Nesses termos, o autor evidencia que as relações entre educação e tecnologias digitais implicam a valorização da escola como espaço em que se aprende a pensar. Para seguir tal discussão, cabe enfatizar a reflexão do filósofo Michel Serres:

Não existe mais uma razão da história que nós devemos apenas acompanhar [...]. Somos nós que devemos inventar a história, esta é a nossa nova responsabilidade. Além disso, às nossas costas, não existe somente a história nascida com a escrita, mas toda a história do planeta, cujos códigos estão inscritos em todas as coisas. (SERRES, 2017, p. 3).

A partir disso, é possível refletir sobre o dever de inventar nossa história; e, para tanto, não é suficiente apenas ler o que está escrito — como diz o autor, precisamos aprender a ler outros códigos, outras linguagens. Realizar as propostas de Silva (2019) e de Serres (2017), além de tantas outras coisas, também significa ir contra uma tendência individualizante a que estamos sujeitos, e que nos coloca em uma lógica de buscar *likes* e seguidores.

Outra frequente questão que a digitalidade tem feito surgir se refere ao papel da escola na sociedade contemporânea. Para o pedagogo Gert Biesta (2018), a aprendizagem vem se popularizando dentre respostas a essa questão, o que se observa na linguagem atinente a esse processo que tem dominado o âmbito educacional. O autor diz que não há nada de errado na aprendizagem. O problema está no vazio de conteúdo e propósito que reside na linguagem da aprendizagem, visto que “o objetivo da educação nunca é que as crianças e jovens aprendam, [...] mas sim que aprendam alguma coisa, que aprendam isso por um motivo e que aprendam isso de alguém”. (BIESTA, 2018, p. 23).

A linguagem da educação, de forma distinta da linguagem da aprendizagem, precisa se engajar com questões de conteúdo, propósito e relações, o que não nos impede de fazer uso da tecnologia e de tudo que ela nos permite ver, conhecer, alcançar. Não é preciso deixar de usar a tecnologia — e nem poderíamos fazê-lo, visto que a digitalidade já é parte das nossas formas de vida. Bem como o artigo de Biesta, este texto se endereça principalmente aos professores;

e é fundamental destacar as diversas complexidades do trabalho docente, que exige “cuidado, julgamento situado e disposição para se comprometer com a abertura e com o risco que a educação sempre carrega”. (BIESTA, 2018, p. 29).

Desse modo, considero imprescindível, enquanto docente, que entendamos as tecnologias e mídias digitais como ferramentas que podem impulsionar a educação. Não há mais como pensar a educação sem estar diretamente ligado à digitalidade. Este texto provavelmente está sendo lido por meio dela. Sendo assim, partimos dela para pensar nossas práticas, com vistas a alcançar horizontes para além dela, a explorar o que ela pode fazer por nós, por nossas práticas, pela educação.

## REFERÊNCIAS

TOMAZ, Renata. *O que você vai ser antes de crescer: Youtubers, Infância e Celebridade*. 232 f. Tese (Doutorado em Comunicação) - Programa de Pós Graduação em Comunicação, Escola da Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

CASTELLS, Manuel. Fronteiras do Pensamento. Manuel Castells - *A obsolescência da educação*. [S. l.: s. n.], 07 abr. 2014. 1 vídeo (4 min 14 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eb0cNrE3I5g>. Acesso em: 09 ago. 2020.

LOUREIRO, Carine Bueira; LOPES, Maura Corcini. Aprendizagem: o imperativo de uma nova ordem econômica e Social para o desenvolvimento. *Pedagogia y Saberes*, v. 51, p. 89-102, 2019.

CARVALHO, Gabriel. *Crítica | Bacurau*. In: Plano crítico. [S. l.] 20 ago. 2019. Disponível em: <https://www.planocritico.com/critica-bacurau/>. Acesso em: 07 ago. 2020.

BEARD, Alex. Ser professor deve ser o trabalho mais importante do século 21, diz especialista que estudou ensino em mais de 20 países, [Entrevista cedida a] Alejandro Millán Valencia. *BBC News*. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-51457665>. Acesso em: 12 fev. 2020.

SERRES, Michel. “Não só progresso. É preciso outra utopia.” Entrevista com Michel Serres, [Entrevista cedida a] Fabio Gambaro publicada no jornal La Repubblica 06 jun. 2017. Tradução: Moisés Sbardelotto. *IHU On-line*. Revista do Instituto Humanitas. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/568444-nao-so-progresso-e-preciso-outra-utopia-entrevista-com-michel-serres>. Acesso em: 15 jan. 2020.

SILVA, Roberto Dias da. Os riscos da “gourmetização” na Educação 4.0, [Entrevista cedida a] João Vitor Santos 04 nov. 2019. *IHU On-line*. Revista do Instituto Humanitas. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7705-os-riscos-da-gourmetizacao-na-educacao-4-0>. Acesso em: 05 ago. 2020.

BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade, *Educação*, v. 41, n. 1, p. 21-29. Porto Alegre. jan.-abr. 2018.



# 24

*Deise Andréia Enzweiler*

Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos

*Caroline Birnfeldt*

Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos

## **ESCOLA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: CONSIDERAÇÕES PARA UM DIÁLOGO**

10.31560/pimentacultural/2021.434.216-223

A pandemia que o mundo vive neste ano de 2020 tornou a discussão sobre as tecnologias uma urgência: trabalho, escola e família necessitaram readaptar-se. Entretanto, a discussão que nos mobiliza aqui — sobre *escola* e *tecnologias digitais*<sup>26</sup> — certamente é anterior à crise sanitária que levou a novas relações com as telas, as redes e os dispositivos móveis. Afirmamos isso porque a escola, assim como demais espaços e instituições sociais, já mostrava sinais de necessária readequação frente ao duplo impacto das *tecnologias digitais*: se, por um lado, a escola se vê ante a necessidade de levar as tecnologias para as salas de aula — desde a discussão de seus usos na atualidade até a exploração de dispositivos e equipamentos conectados —, por outro lado, o próprio ato de ensinar e aprender mostra-se cada vez mais marcado por novos elementos, já que a tecnologia tem impactos sobre a cognição, o tempo e o espaço das crianças e dos jovens.

Frente a isso, propomos uma pergunta não tão nova, mas absolutamente urgente: qual o papel da escola no século XXI? Em outras palavras, que aspectos ela deve levar em consideração para o diálogo com as tecnologias digitais? Cientes de se tratar de uma pergunta ampla e com múltiplas respostas, escolhemos um caminho dentre os possíveis para refletir sobre o problema colocado. Assim, desdobraremos nossas reflexões pelo seguinte caminho: indicando aspectos a serem considerados no uso e exploração pedagógica das tecnologias digitais; e apontando elementos do diálogo entre a escola e as demandas colocadas pelo contexto tecnológico.

Esta reflexão está centralmente pautada no estudo de Sibilía (2012). Ao definir a escola como uma tecnologia de época, a autora afirma que recentemente foi possível vislumbrar uma *metamorfose*. De acordo com suas análises, “trata-se de uma transformação tão intensa que costuma despertar toda sorte de perplexidades, especialmente naqueles que não nasceram imersos no novo ambiente, mas atravessaram essa mutação e agora sentem seus efeitos na própria

pele”. (SIBILIA, 2012, p. 16). Nesta perspectiva, grupos que viveram outro tipo de escola, marcada por aspectos mais disciplinares e hierárquicos, tendem a sentir tais mudanças de forma mais intensa, com maiores doses de estranhamento. Todavia, para outros grupos, nascidos e ligados às tecnologias digitais desde os primeiros anos de vida, as relações sociais e a própria escola modificam-se, pois adquirem outros e novos sentidos. É a partir de tal *incompatibilidade*, como nomeia a autora, que nos interessa construir nossa reflexão.

Nesse contexto, a escola se vê na urgência de dialogar e de compreender alguns aspectos da metamorfose em curso. Dentre os elementos que caracterizam esta metamorfose, o lugar do saber é um dos mais afetados. Assim, com os artefatos móveis e a possibilidade de conexão em qualquer lugar, o saber encontra-se “inteiro. À disposição. Na mão. Acessível pela *internet*, *Wikipédia*, celular, em inúmeros sites. Explicado, documentado, ilustrado, sem maior número de erros do que nas melhores enciclopédias”. (SERRES, 2013, p. 45). Certamente, trata-se de uma possibilidade que pode ser positivamente aproveitada por professores e alunos. Além de permitir a comunicação, *smartphones* e *tablets* possibilitam a realização de pesquisas, utilização de aplicativos de todas as áreas de conhecimento, jogos com finalidade didática, leitura de revistas, de textos e livros, sem precisar de locomoção até um laboratório de informática.

Com essa afirmação, não desconsideramos que a realidade da conexão à *internet* com bons artefatos não é universal e que sua qualidade não é a mesma para todos, inclusive nas escolas. Entendemos que isso requer discussão, pesquisa, políticas públicas e investimentos generalizados por parte do governo brasileiro. No entanto, por pensarmos que as crianças e adolescentes que hoje frequentam as escolas recebem costumeiramente a “exitosa expressão ‘nativos digitais’ e outras no mesmo estilo” (SIBILIA, 2012, p. 14), pois nasceram no *boom* da *internet*, a escola, sendo uma instituição que

emerge em outro momento histórico, não pode ser considerada como externa ou impermeável às novas lógicas em jogo. Nesse sentido, é inegável o aumento da possibilidade de contato com informações que esses recursos permitem.

Apesar de essas crianças habitarem o meio virtual, a inserção nesse contexto de saberes não é tão tranquila e natural. Mesmo que tenham o atestado de pertencentes à geração dos *nativos digitais* e demonstrem capacidade de “manipular várias informações ao mesmo tempo” (SERRES, 2013, p. 19), a escola vem sendo convocada, dentre outras possibilidades, a refletir sobre o processo de ensinar a navegar nessa imensidão de saberes e informações. A “bagagem genética” que torna as gerações mais jovens seres digitais, conforme argumentado por Beck (2018), pode dar conta de torná-los hábeis a manusear as ferramentas digitais com muita rapidez e facilidade. Além disso, a capacidade de ordem técnica pode ser adquirida de forma muito rápida, em tutoriais e cursos *on-line*.

Com isso, a questão não é apenas distribuir computadores, *tablets* ou *smartphones*, possibilitar o acesso à *internet* e incorporar esses recursos nas práticas escolares. Entendemos que esse é um primeiro passo e que, apesar de ser imprescindível, ainda não está democratizado em nosso país. Portanto, um ponto a ser levado em conta pela escola é a importância de ensinar a ocupar esse espaço de saberes que a *internet* possibilitou. Precisamos pensar em estratégias de ensino que possibilitem o não afogamento nesse “oceano de (não) conhecimento” (BECK, 2018, p. 244). No contexto digital, os estudantes podem desenvolver habilidades para construir critérios para selecionar o que é mais relevante, bem como o que é oriundo de uma fonte confiável.

Por outro lado, há responsabilidades da escola que são imprescindíveis para que as mudanças em curso sejam democratizadas. Dessa forma, aponta-se que a garantia das funções escolares e o diálogo necessário com as demandas sociais e tecnológicas também

dependem de tais condições democratizadas. Entretanto, a realidade brasileira mostra-se ainda bastante elementar e precária.

Conforme dados retirados do CETIC<sup>27</sup>, dentre os domicílios pesquisados, 71% têm acesso à *internet*. Esse número sobe para 99% considerando-se somente a classe social A, enquanto é de 80% na classe C e, nas classes D e E, é de 50%. Na mesma pesquisa, pontua-se que 38% dos domicílios não possuem banda larga fixa: 59% nas classes D e E, e apenas 7% na classe A. As condições de conexão e acesso das instituições escolares mostram-se igualmente precárias<sup>28</sup>, evidenciando-se disparidades em termos de localização, de condições materiais e do próprio investimento público na sua democratização. Assim, apesar de apontarmos a necessidade de diálogo entre a escola e as tecnologias digitais, a conexão com qualidade à *internet* e os dispositivos apropriados, tanto nas instituições quanto nos domicílios, são imprescindíveis para a necessária democratização de tais premissas. Esse poderia ser um primeiro ponto crucial das possibilidades da escola frente às demandas tecnológicas.

Um segundo ponto em relação às demandas tem a ver com os modos de ensinar e aprender. Conforme indica Sibilia (2012), pode-se inferir que, na atualidade, o aluno é uma figura em possível *extinção*. Segundo suas análises, “as múltiplas figuras midiáticas da garotada de hoje subvertem o dispositivo pedagógico e o tornam anacrônico, não só porque a criança atual se nega a assumir seu papel de pequeno adulto inacabado, mas porque nesse gesto são também redefinidos os papéis dos pais e dos professores”. (SIBILIA, 2012, p. 113). Apontando uma *cultura escolar disciplinar e moderna*, Sibilia (2012) a diferencia de

27 Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC).

28 De acordo com o *Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2020*, elaborado a partir dos microdados do Censo Escolar Brasileiro de 2019, apenas 32,1% das escolas de Ensino Fundamental dispõem de acesso à *internet* para uso dos alunos. Esse número tem um pequeno aumento quando se analisa a infraestrutura de laboratório de informática, que abrange 40,8% dessas escolas.

uma *cultura midiática*, especialmente porque a primeira está pautada pela lógica da transmissão e do acúmulo de saberes e conhecimento, ao passo que a segunda se mostra envolta pela lógica da informação e da opinião. Nesta perspectiva — da incompatibilidade entre mundos aparentemente distantes —, podem surgir possibilidades concretas de repensar a escola e sua relação com as tecnologias digitais, que, mais do que meras ferramentas, podem incorporar a sua própria lógica de funcionamento nas práticas pedagógicas.

Serres (2013), em *Polegarzinha*, indica que a cognição — em um mundo pautado pelo digital — se configura *externamente*, ao contrário dos pressupostos de gerações anteriores, para as quais a cognição era um movimento *interno*: tinha de se ter a *cabeça cheia*. Para Serres (2013), na descrição do tipo de pensamento que mobiliza sua personagem contemporânea, “não tendo mais que se esforçar tanto para armazenar o saber, pois esse se encontra estendido diante dela, objetivo, coletado, coletivo, conectado, totalmente acessível, (...); ela pode voltar sua atenção para a ausência que se mantém acima do pescoço cortado”. (SERRES, 2013, p. 37). As tecnologias digitais, então, não se configuram somente como novas ferramentas de comunicação e interação, mas alteram as próprias formas de pensar e, conseqüentemente, de aprender destes “novos” sujeitos. Conclui-se, a partir destas reflexões, que estamos diante de novas formas de relação com o conhecimento.

Ao analisar a queda do mito da transmissão, Sibilia (2012) possibilita uma reflexão na mesma perspectiva: o pensamento de base *perceptiva* difere do *reflexivo*. Se, na escola de outrora, a aprendizagem requeria memorização e acúmulo, os múltiplos estímulos aos quais as crianças e jovens são submetidos pelo contexto digital os levam a outros tipos de interação, marcados pela percepção: simultâneos, rápidos, imediatos. Entretanto, apesar de evidenciar e analisar tais mudanças nas subjetividades escolares, Sibilia (2012) propõe uma

interação profícua entre estes mundos — *disciplinar e midiático* — aparentemente tão distantes. Este novo tipo de pensamento, de base perceptiva, fortemente presente nas novas subjetividades, “entra em choque com o dispositivo escolar por prescindir de duas operações primordiais: a explicação e a transmissão”. (SIBILIA, 2012, p. 120). Na contramão do dispositivo escolar disciplinar, o aprender mostra-se diretamente relacionado não com a capacidade de reter, memorizar ou reproduzir conteúdo, mas talvez com a capacidade de *incorporar experiências* (SIBILIA, 2012).

Indo além de colocarmo-nos a favor ou contra tais perspectivas formativas, interessa-nos pensar as *possibilidades* a partir das quais a escola pode pensar em soluções frente a esta suposta *incompatibilidade*. Primeiramente, destaca-se que as múltiplas dimensões da desigualdade são fatores a serem repensados como condições mínimas para a participação de todos no mundo digital. Além desta ressalva, também se mostra fundamental o diálogo da escola com as tecnologias como algo mais do que ferramentas ou propulsoras de metodologias.

O que procuramos brevemente argumentar é que as tecnologias digitais têm impacto no pensamento e nas formas de aprender das crianças e jovens que hoje frequentam a escola. Seguindo a reflexão proposta por Sibilía (2012), a reinvenção necessária frente à metamorfose do mundo e, conseqüentemente, da instituição escolar passa por algo até então impensável: a alquimia de tempos e espaços das paredes disciplinares e das redes hiperconectadas.

## REFERÊNCIAS

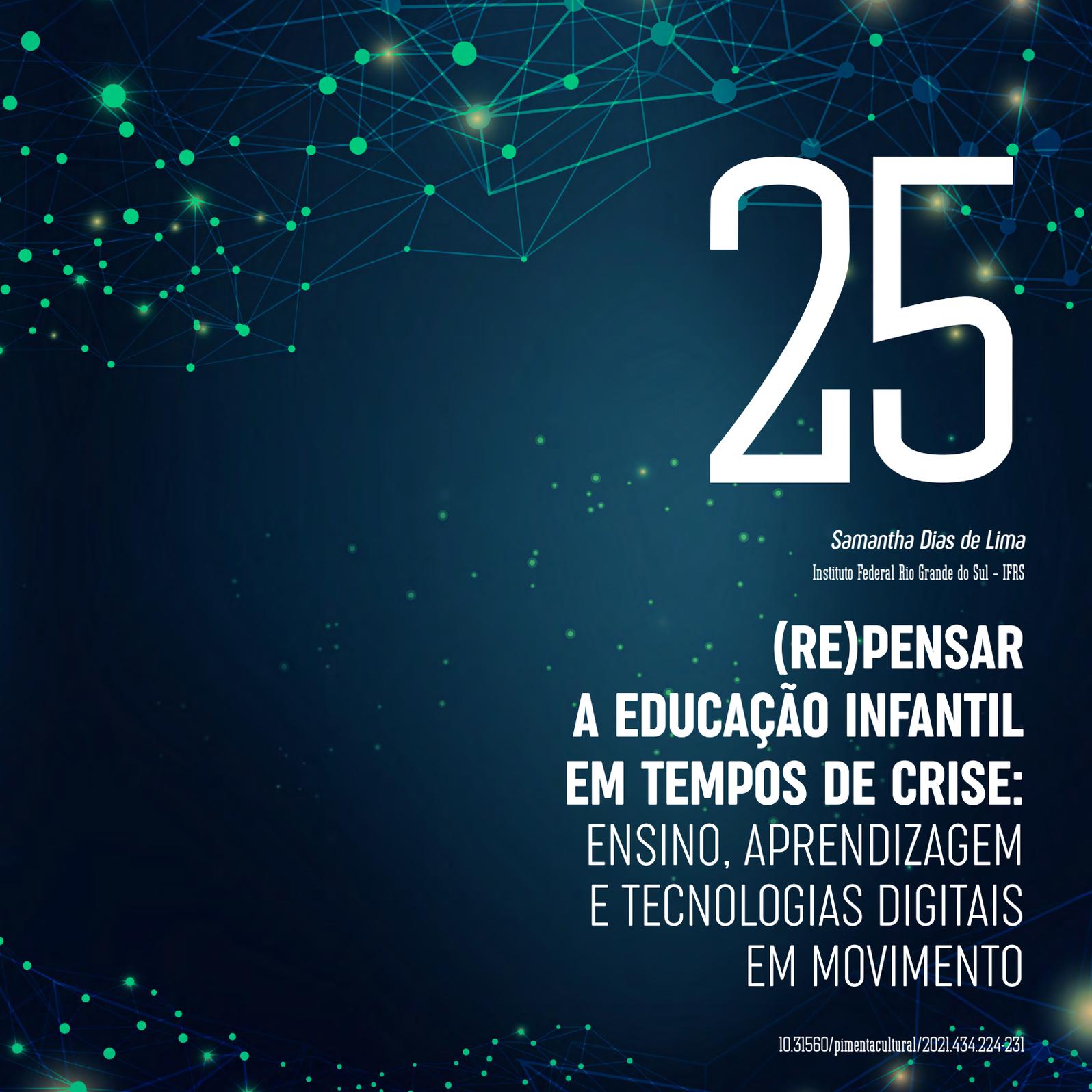
BECK, Ulrich. *A metamorfose do mundo: novos conceitos para uma nova realidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

CETIC – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. *TIC domicílios 2019 – Acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação*. [São Paulo], 2019. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/indicadores/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SERRES, Michel. *Polegarzinha*. Uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SIBILIA, Paula. *Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica – 2020*. São Paulo: Todos Pela Educação; Editora Moderna, 2020.



# 25

*Samantha Dias de Lima*

Instituto Federal Rio Grande do Sul - IFRS

**(RE)PENSAR  
A EDUCAÇÃO INFANTIL  
EM TEMPOS DE CRISE:  
ENSINO, APRENDIZAGEM  
E TECNOLOGIAS DIGITAIS  
EM MOVIMENTO**

10.31560/pimentacultural/2021.434.224-231

*Cabe a mim escolher também: hoje, trata-se de fato de uma crise. É preciso, assim, inventar o novo. Seria eu capaz? Nada é tão incerto. Seremos capazes de traçar outros caminhos? Espero que sim. Mas quais? Ninguém sabe ainda. Seja como for, não há busca mais apaixonante.* (SERRES, 2017, p. 12).

Apesar de notoriamente ser de amplo conhecimento que a crise a que me refiro no título deste ensaio seja a pandemia de Covid-19, que assolou o Brasil desde o final de fevereiro, opto, neste texto, por posicionar-me pela utilização do termo *crise*, e não *pandemia*, por entender que a crise ultrapassa os limites da medicina, e seus efeitos são vistos em toda a sociedade. Tal como escreve Michel Serres (2017) na epígrafe que abre este texto, sinto-me convocada a “inventar o novo”, a “traçar outros caminhos” e, principalmente, convidada ao movimento.

O fato é que a crise invadiu em cheio o contexto educacional, e este cenário nem sequer poderia ter sido vislumbrado por qualquer um de nós, professores, no final do ano de 2019. Vivemos atualmente novas práticas de vida, desde as condutas sanitárias às comportamentais, como o distanciamento social. No âmbito da educação, desde março, redesenam-se novas práticas pedagógicas por meio da virtualização do ensino e da aprendizagem. A crise que provocou o distanciamento social como medida de proteção trouxe também novos desafios de fazer educação — como pensar o ensino remoto, inclusive para as crianças pequenas, e como planejar o retorno presencial à escola.

Essa realidade virtual que estamos vivendo desde março de 2020 já vinha sendo estudada anteriormente, e alguns autores, como Luciano Floridi (2019), nomeiam-na de vida “*onlife*”, um tempo-espaço onde a vida *presencial* e *virtual* se (con)fundem. Nesse novo modo de viver, nossa existência cunhada entre os mundos físico e virtual teve um borramento de fronteiras. Não há mais distinções tão claras entre o fazer/estar *online* e *off-line*. Estamos conectados e

interligados constantemente, e horários e espaços da rotina doméstica e profissional fundem-se nesta perspectiva *onlife*. Por mais que esses novos termos pareçam pertencer à gramática do mundo adulto, na contemporaneidade, as crianças ocupam centralidade nas ações das suas famílias, e os problemas tidos como pertencentes aos adultos também as afetam, uma vez que as crianças não estão, nem nunca estiveram, imunes aos regimes das sociedades que integram. Neste tempo de crise, elas também são afetadas pelas consequências da pandemia, seja pelo risco iminente à sua vida, seja pela garantia da sua saúde, ou mesmo pelos efeitos colaterais de tudo isso.

O que pretendo tensionar neste texto a partir de uma *escritura ensaística* é como essas mudanças paradigmáticas, no campo da Educação Infantil (EI), entrelaçadas às tecnologias digitais, impactam tanto neste momento de crise, para repensarmos tanto o ensino e a aprendizagem no ensino remoto como o retorno às salas de aula físicas, considerando as especificidades desta modalidade educacional, que atende a crianças de zero a cinco anos.

## EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONTEMPORANEIDADE

Rapidamente, gostaria de resgatar o lugar que a Educação Infantil ocupa em nossa sociedade. Começo pontuando que, apenas em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, n. 9.394, a Educação Infantil se legitimou como primeira etapa da Educação Básica, e somente a partir deste ano houve a obrigatoriedade legal da atuação de professores habilitados, conforme os dispositivos legais para seu exercício. Trata-se de uma etapa que, em pouco mais de duas décadas, galgou inúmeros avanços, tanto na produção e garantia

dos seus dispositivos legais quanto no investimento na formação de professores e no potente trabalho pedagógico desenvolvido na grande maioria das instituições escolares.

Partindo do pressuposto de que a Educação Infantil tem buscado meios de promover e garantir práticas de ensino e de aprendizagem no seu cotidiano, respeitando todas as características físicas, biológicas e psicológicas do desenvolvimento integral da criança, e ainda considerando a indissociabilidade do cuidar e do educar, entendo que a escola de EI ainda é uma escola — um lugar onde o tempo e o espaço são suspensos para as experiências escolares. “A escola é o tempo onde os alunos podem deixar para trás todos os tipos de regras e expectativas sociológicas, econômicas e relacionadas à cultura. Em outras palavras, dar forma à escola — construir escola — tem a ver com uma espécie de suspensão do peso dessas regras”. (MASSCHELEIN, SIMONS, 2017, p. 35-36).

A escola é o lugar onde crianças e adultos são alunos e professores que lá se encontram para ensinar e aprender, movimentando a intencionalidade pedagógica nesses processos educativos. Ainda que se reconheçam o protagonismo e a potência infantil, assume-se a necessidade da intencionalidade pedagógica por parte do professor.

A Educação Infantil tem se tornado um lugar de excelência no ensino das crianças, envolvendo diferentes arranjos pedagógicos. Contudo, desde o início deste século, tem buscado nas tecnologias tanto uma ferramenta quanto uma estratégia para integrar princípios de inovação, aspecto tão convocado para a educação na contemporaneidade.

Assim, conhecer como as crianças da EI se relacionam com o mundo digital é de grande valia para (re)pensarmos tanto o nosso retorno às salas de aula quanto novas estratégias pedagógicas que se apoiem nas tecnologias digitais — entendidas como estratégias pedagógicas, e não apenas como ferramentas.

## AS CRIANÇAS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Como estou partindo da crise para conhecer mais sobre essa aproximação das crianças com o mundo digital, sinto-me convocada a pensar, tomando o pensamento como um exercício filosófico. Quem sabe, possamos dizer que um momento nunca vivido, nem mesmo imaginado, está sendo experienciado por esta geração entre zero a cinco/seis anos, ou seja, as crianças em idade de EI. Ouso pensar que provavelmente nem seus pais, nem seus professores, viveram situação semelhante e que, por isso, esteja sendo um grande desafio auxiliar as crianças neste momento.

Aponto, ainda, que o meu interesse pelas infâncias se dá porque o tema tem sido meu objeto de pesquisa nas últimas duas décadas; associo-me a Walter Omar Kohan quando diz: “resisto continuamente à tentação de escrever naturalmente sobre a infância” (2010, p. 126). Então, não se trata de um texto que discute as infâncias em perspectivas categóricas, mas de um texto que assume de antemão o protagonismo e a potência presentes nas crianças, bem como reconhece os diferentes modos de viverem suas infâncias — de acordo com o lugar em que estão e com as suas famílias.

Estar em meio à pandemia de Covid-19 implica, além do risco iminente de contrair um vírus de alta periculosidade, a imposição de distanciamento social e o que esta reclusão provoca — estar longe da escola, dos pares, das brincadeiras e de todas as interações que só acontecem na escola física. Para algumas crianças, esse distanciamento ocorre apenas na ordem da presencialidade, pois virtualmente nunca houve tanta conexão — nem tempo de prepará-las para isto, pois, para as crianças da EI, as tecnologias antes eram utilizadas, na maioria das vezes, para o entretenimento. Neste momento de crise, algumas escolas, principalmente as da rede privada, estão utilizando

as tecnologias como ponte para as interações possíveis, com vistas ao ensino-aprendizagem e à manutenção do vínculo professor-aluno.

Cabe pontuar que o mundo virtual oferece muitas possibilidades e que o uso da internet por crianças é também resultado da democratização da tecnologia, que, por meio da popularização de equipamentos como os *smartphones* e da internet por dados móveis, chegou a mais residências nos últimos anos. Corroborando este argumento, apresentam-se dados da pesquisa<sup>29</sup> TIC Kids Online Brasil (2019), que abrange o período de outubro de 2019 a março de 2020, que diz que 58% das crianças e adolescentes que acessam a internet fazem isso exclusivamente por meio de *smartphones*. Além disso, a pesquisa diz que o acesso à internet também é diferente de acordo com a classe social. Os acessos, exclusivamente, por dispositivos móveis são de 25% nos estratos A e B; de 59% no estrato C; e de 73% nos estratos D e E.

Mesmo que tenhamos um crescente de crianças fazendo uso das tecnologias por meio destes dispositivos, sabe-se que esse uso não é generalizado e que ainda é muito desigual, pois se dá conforme as classes sociais de cada família. Isso faz com que tanto a interação para o ensino-aprendizagem quanto o acompanhamento que as crianças recebem das famílias também sejam diferenciados, considerando-se aspectos como o tempo disponível para auxiliar as crianças ou mesmo a desenvoltura tecnológica dos pais. Isso sem contar os fatores técnicos, como a capacidade da internet e a qualidade e memória do aparelho para armazenamento de diferentes aplicativos e/ou jogos a serem usados pelas crianças. Então, embora as escolas pensem em mobilizar as tecnologias como recurso pedagógico no ensino remoto, existem empecilhos, uma vez que a relação com as tecnologias está também atrelada às condições sociais da família que a criança integra.

29 Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/kids-online/indicadores/>. Acesso em: 20 de ago. 2020.

Busco pensar essa experiência digital entendendo “experiência” a partir de Larrosa (2002) como “eso que me pasa”. As crianças vivem de fato esse momento de experiências — no plural — com as tecnologias. A própria infância e as crianças são tidas também como uma experiência (de vida) inaugural aberta à novidade, aberta à criação, aberta à transformação: de si mesmo e das relações que se estabelecem na experiência coletiva (e individual) (KOHAN, 2003).

O que as crianças estão vivendo na crise são renovadas experiências possibilitadas com a abertura de novas estratégias pedagógicas mediadas pelas tecnologias. Isso ocorre mediante o planejamento dos professores, que se utilizam da internet para alcançar as crianças. Tais encontros virtuais não substituem a escola física, mas, neste momento, podem ser tidos como espaços de ampliação do repertório das crianças.

Por fim, retomo que este texto foi escrito durante a pandemia e que as posições de ensino-aprendizagem e aluno-professor, neste momento, estão atravessadas por arranjos tecnológicos e desafios pedagógicos. Muitos têm sido os movimentos de (re)pensar a Educação Infantil, agora e depois. Entendo que todos os recursos tecnológicos são bem-vindos para a manutenção do vínculo entre professores e alunos, mas posiciono-me no sentido de que o ensino e a aprendizagem nesta etapa não possam dar-se somente de modo remoto, em contextos tecnológicos — as crianças precisam de interações mais palpáveis. Desse modo, faz-se ainda mais urgente problematizar o ensino, a aprendizagem e a posição do professor na Educação Infantil em nosso retorno às salas de aula.

Encerro este ensaio com muitas inquietações, e, quem sabe, as mais latentes sejam: que experiências terão sido mais significativas para as crianças da EI em tempos de crise? O que nós, professores, aprendemos sobre a EI neste período? Por fim, perguntem às crianças: do que elas mais sentiram falta em relação à

escola? Porque, se (ainda) sabemos pouco sobre elas, é porque as escutamos (efetivamente) pouco — e, quem sabe, escutá-las possa ser um dos aprendizados desta crise.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)> Acesso em: 12 de ago. 2020.

KOHAN, Walter Omar. *Vida e Morte da Infância, entre o Humano e o Inumano. Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez., 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13083>. Acesso em: 01 de ago. 2020.

FLORIDI, Luciano. Entrevista ao IHU. *A era do Onlife, onde real e virtual se (com)fundem*. Entrevista com Luciano Floridi. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78noticias/593095-luciano-floridi-vou-explicar-a-era-do-onlife-onde-real-e-virtual-se-com-fundem>. Acesso em: 24 de jul. 2020.

KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre a Educação e a Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Jan./fev./mar./abr. 2002, n° 19. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso: 12 jun. 2020.

MASSSCHELEIN, Jan, SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. São Paulo: Autêntica, 2013.

SERRES, Michel. *Tempo de crise: o que a crise financeira trouxe à tona e como reinventar nossa vida e o futuro*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2017.



# 26

*Bruna Flor da Rosa*

Instituto Federal Rio Grande do Sul - IFRS

**MOVIMENTO *MAKER*  
NA ESCOLA:  
(RE)PENSAR  
O APRENDER FAZENDO**

10.31560/pimentacultural/2021.434.232-239

Se as interações com o mundo em que vivemos nos informam e nos inspiram a criar, então somos makers.  
(DOUGHERTY, 2013, p. 11, tradução minha)

Nas últimas duas décadas, presenciamos o surgimento de um movimento que defende, essencialmente, a ideia do sujeito como protagonista no processo de desenvolvimento de projetos e criação de artefatos — digitais ou não —, com base no estímulo da criatividade pessoal, denominado Movimento *Maker*. Alguns acontecimentos marcaram a sua disseminação, como o lançamento da *Make Magazine*<sup>30</sup> em 2005; o sucesso da primeira *Maker Faire*<sup>31</sup> no Vale do Silício, que até hoje é um dos maiores eventos *makers* do mundo; e o lançamento, em 2007, da *RepRap*, a primeira impressora 3D para *desktop*.

O Movimento *Maker* baseia-se na proposta *Do It Yourself* (DIY), traduzida para a expressão em português Faça Você Mesmo (FVM). Tal proposta defende que qualquer pessoa pode projetar, criar, desenvolver, vender ou distribuir o que desejar, tendo como bases principais a autonomia e a criatividade. (MARTINEZ; STAGER, 2013). Nesse sentido, qualquer indivíduo que siga os princípios do FVM, ou seja, pratique o 'mão na massa' ao pôr algum projeto em execução, criar ou compartilhar novos produtos, pode ser considerado um *maker*.

Sendo assim, os sujeitos inseridos nesse movimento formam uma comunidade que partilha de uma mesma cultura — a Cultura *Maker* — e, geralmente, seguem alguns princípios comuns. Dentre eles, estão o uso de tecnologias digitais para o desenvolvimento de projetos e produtos; a prática do compartilhamento de projetos e da colaboração entre comunidades *online*; e a adoção de formatos padronizados de arquivos de projetos, para que qualquer pessoa

30 A *Make Magazine* foi fundada em 2005 por Dale Dougherty (cofundador do O'Reilly Media) e trouxe como inspiração publicações para ajudar as pessoas a iniciar um passatempo ou aprender novas habilidades. Mais informações disponíveis em: <https://makezine.com>.

31 *Maker Faire* é um evento para celebração da comunidade *Maker*, um espaço para compartilhamento de ideias e vitrine para inovação. (ANDERSON, 2012).

possa reproduzir um mesmo projeto em qualquer lugar do mundo. (ANDERSON, 2012). Além disso, utilizam espaços específicos para a realização de atividades *makers*. Tais espaços podem ser categorizados como “*makerspaces* (espaços para a criação de qualquer tipo de objeto, tecnológico ou não); *hackerspaces* (com foco mais voltado para a tecnologia); e *fab labs* (laboratórios com objetivos e equipamentos comuns, conectados em uma rede mundial de labs)”. (PERES *et al.*, 2015, p. 898, grifos do autor).

Com o aumento da popularidade do Movimento *Maker*, ocorre também sua introdução em diferentes ambientes, além daqueles acima citados. Mais especificamente na Educação, por ser considerado como uma estratégia que pode apoiar o processo de aprendizagem (BORGES *et al.*, 2015), existem diversas iniciativas educacionais com propostas *makers* — desde propostas que levam a Cultura *Maker* para dentro das escolas até projetos que inserem os estudantes em contato com *makerspaces*. De qualquer forma, a aproximação do Movimento *Maker* com práticas educacionais tem apresentado crescimento dentro e fora das escolas.

Ao analisar essa aproximação, percebo que o objetivo da inserção do Movimento *Maker* no meio educacional “é desenvolver uma cultura de aprendizagem através da prática” e “permitir aos estudantes a realização de projetos ‘colocando a mão na massa’” (EYCHENNE; NEVES, 2013, p. 18, grifos do autor). Nesse sentido, compreendo que, na Educação, os ideais de aprendizagem *maker* parecem estar relacionados à metodologia de ‘aprender fazendo’.

O conceito de aprender fazendo na Cultura *Maker*, também chamado de aprendizagem ‘mão na massa’, é originário da pedagogia do “*Learn by Doing*”, idealizada por John Dewey (DUARTE, 2001, p. 35), que problematizava a importância da aprendizagem por meio da experimentação. O aprender fazendo está relacionado à abordagem de resolução de problemas e não é uma novidade no campo educacional.

Nessa abordagem, o indivíduo aprende por meio da execução de atividades práticas que o conduzam a encontrar soluções que atendam às necessidades impostas pelo problema.

Compreendo assim que, para a comunidade *Maker*, a idealização do aprender fazendo está imbricada na relação do fazer como criação, dada a defesa do potencial dos *makerspaces* como lugares “[...] onde os alunos podiam fazer, construir e compartilhar suas criações.” (BLIKSTEIN, 2013, p. 209, tradução minha). Desse modo, percebo que, no âmbito da Cultura *Maker*, a criação de algo novo não objetiva somente inserir um objeto no mundo, mas materializar os processos criativos e inventivos de um *maker*. Assim, a criação de algo novo pode estar atrelada à aprendizagem.

Na concepção de Biesta (2017, p. 47), “[...] poderíamos ver a aprendizagem como uma reação a um distúrbio, como uma tentativa de reorganização e reintegração em resposta a uma desintegração”. Como resposta a algo que incomoda o aprendiz, a aprendizagem se torna “[...] uma criação ou uma invenção, um processo de introduzir algo novo no mundo: a resposta única de alguém.” (BIESTA, 2017, p. 97). Neste sentido, a criação de algo novo corresponde à própria ação de aprender, na qual os indivíduos operam quando não são capazes de copiar ou reproduzir algo existente. Esse processo de criação demanda dos aprendizes o exercício do pensamento. Assim, considero que pensar também é fazer. Em síntese, a criação da aprendizagem, que se difere da simples construção de um objeto, envolve pensamento e reflexão. Não quero, com isso, dizer que as atividades *makers* para a construção de um objeto não possam envolver aprendizagem; mas busco problematizar que a prática do FVM, por si só, não gera a aprendizagem. Em outras palavras, penso que a aprendizagem pode decorrer do aprender fazendo, mas ela não acontece de forma natural a partir da ‘mão na massa’. Ela pode ser potencializada se houver reflexão sobre esse fazer e quando existir uma condução pedagógica desse processo.

Nesse contexto, é importante evitar confundir o FVM, no qual o indivíduo passa por um processo que envolve planejamento, reflexão e pensamento para atingir um objetivo final, com um 'se vire você mesmo', no qual o aprendiz não tem condução alguma e desenvolve seus projetos na base da tentativa e erro. Considero que o principal problema com abordagens de tentativa e erro é que, muitas vezes, o produto final acaba sendo mais valorizado do que o processo; e, quando o sujeito finalmente 'acerta', muitas vezes ele nem ao menos sabe quais caminhos executou para atingir seu objetivo. Nesse cenário, talvez não tenha havido reflexão e nem aprendizado. Por isso, entendo que se faz necessário repensar a ideia do 'fazer' para além da mera execução e da tentativa e erro.

Idealizo um 'fazer' que estimule a autonomia do sujeito aprendiz. Cabe salientar que, ao utilizar o termo autonomia, não me refiro à autonomia pregada pela racionalidade neoliberal, que dita que os sujeitos devem ser autônomos na medida em que precisam ser, unicamente, responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso. Nesse sentido, o estímulo à autonomia conduz o sujeito a administrar sua vida, "[...] otimizando seus próprios recursos e minimizando a necessidade de intervenção pública" (SIBILIA, 2012, p. 139), o que inclui "assumir para si a responsabilidade por seu aprendizado" (LOUREIRO, 2017, p. 179). Assim, o sujeito autônomo é responsável por realizar constantes investimentos em si mesmo e tomar a si como seu próprio capital. De outro modo, penso na autonomia como um recurso que proporcione caminhos e condições para a reflexão e a autorreflexão; que dê condições ao sujeito para pensar, refletir e, assim, questionar as verdades estabelecidas como absolutas; que permita que ele opere sobre si mesmo e possa contestar aquilo que lhe é imposto.

Considero, então, que, em tempos de utilitarismo na educação — isto é, em tempos em que os conhecimentos julgados como úteis

são considerados mais importantes (ORDINE, 2016), e se exige uma escola que eduque para o mercado de trabalho, preparando os indivíduos de acordo com as demandas que este reivindica (LAVAL, 2004) —, ser *maker* requer uma postura muito além de apenas a de protagonista do ‘mão na massa’. Ser *maker* envolve pensar, porque pensar também é fazer. Para isso, faz-se necessário desconstruir a ideia de que a prática é o oposto da teoria e de que o ‘mão na massa’ não precisa ser embasado em conhecimentos científicos.

Em outras palavras, o ‘mão na massa’ exige estudo. E é justamente isso que a educação escolarizada proporciona: espaços para pensar o pensamento, onde é possível estudar algo de perto (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017). Por isso, considero que, para a Educação, o Movimento *Maker* e a aplicação do aprender fazendo necessitam estar atrelados a práticas da educação escolarizada. Com isso, quero dizer que o ‘mão na massa’ pode ser mais eficaz para a aprendizagem de crianças e jovens se for acompanhado de uma condução pedagógica, que auxilie os indivíduos durante o percurso. A condução pedagógica representa o ato específico do professor de conduzir o aprendiz no processo de aprendizagem a partir de ações intencionais. Diferentemente de outros tipos de condução, ela é marcada por certa intencionalidade pedagógica (EINZWELER, 2017), que estabelece que os sujeitos devem aprender de/com alguém a partir de propósitos determinados.

Por fim, pressuponho que o aprender fazendo deve ser visto para além da simples construção de um objeto físico que foi impresso em uma impressora 3D. Ele necessita envolver condução pedagógica, estudo e reflexão, que potencializam uma aprendizagem que pode, por fim, proporcionar a autonomia de que os aprendizes de tempos atuais carecem.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Chris. *A nova revolução industrial: Makers*. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.
- BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- BORGES, Karen Selbach *et al.* Possibilidades e desafios de um espaço maker com objetivos educacionais. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 31, p. 22-32, jul./set. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2YuT2lf>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- BLIKSTEIN, Paulo. Digital fabrication and 'making' in education: the democratization of invention. In: WALTER-HERRMANN, Julia; BÜCHING, Corinne (Eds.). *FabLabs: Of Machines, Makers and Inventors*. Bielefeld: Transcript Publishers, 2013. p. 203-222.
- DOUGHERTY, Dale. The Maker Mindset. In: HONEY, Margaret; KANTER, David. *Design, Make, Play: Growing the Next Generation of STEM Innovators*. New York: Routledge, 2013. p. 7 -12.
- DUARTE Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 18, p. 35-40, set/dez. 2001.
- ENZWEILER, Deise Andréia. Intencionalidade pedagógica: relações entre ensinar e aprender. In: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Lemos (orgs). *Inclusão e aprendizagem: contribuições para pensar as práticas pedagógicas*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. p. 33-51.
- EYCHENNE, Fabien; NEVES, Heloisa. *Fab Lab: a vanguarda da nova revolução industrial*. São Paulo: Editora Fab Lab Brasil, 2013.
- LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.
- LOUREIRO, Carine Bueira. Aprendizagem a qualquer tempo e em qualquer lugar. In: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Lemos (orgs). *Inclusão e aprendizagem: contribuições para pensar as práticas pedagógicas*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. p. 169-187.
- MARTINEZ, Sylvia Libow; STAGER, Gary S. *Invent to learn: making, tinker and engineering in the classroom*. Santa Bárbara, CA: Constructing modern Knowledge Press, 2013. *E-book*.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

ORDINE, Nuccio. *A utilidade do inútil: um manifesto*. Rio de Janeiro: Zahar, 2016. *E-book*.

PERES, André *et al.* Redes sociais e fabricação digital na construção de objetos para apoio a atividades educacionais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO – CBIE 2015, 4., 2015, Maceió. *Anais* [...] Maceió: UFAL, 2015. p. 898907. Disponível em: <http://www.brie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/6136/4304>. Acesso em: 15 mar. 2018.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.



# 27

*Silvia de Castro Bertagnolli*

Instituto Federal Rio Grande do Sul - IFRS

**FLUÊNCIA DIGITAL:  
COMPREENDENDO  
SUAS CARACTERÍSTICAS  
E RELAÇÕES COM  
EDUCADORES E APRENDIZES**

10.31560/pimentacultural/2021.434.240-246

As expressões “Era da Informação” e “Sociedade da Informação” começaram a ser utilizadas na década de 1990, com a disseminação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Conforme argumenta Castells (1999), nessa época ocorreu uma revolução tecnológica, onde o foco não era somente o conhecimento, ou somente a informação, mas a sua aplicação para gerar novos conhecimentos, através das TDICs:

O que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso. (CASTELLS, 1999, p. 69).

Essa revolução tecnológica se distribuiu pelos diversos setores da sociedade, constituindo uma “sociedade em rede”, alterando o modo como os indivíduos pensam, agem, comunicam-se, compartilham experiências e aprendem. Nesse novo modelo, a rede passou a ser usada para aproximar e para propiciar a interação entre os indivíduos (LÉVY, 2001), conduzindo à geração de inúmeros conhecimentos e habilidades que são produzidos pela convivência em rede. Além disso, os avanços tecnológicos ampliaram o acesso e a manipulação da informação através dos mais diversos tipos de dispositivos eletrônicos, como computadores, *tablets*, *smartphones*, entre outros. Da mesma forma, novos termos passaram a fazer parte do cotidiano, como redes sociais, plataformas computacionais, aplicativos, computação na nuvem (de dados, fotos, arquivos etc.), enfim, um conjunto muito amplo de tecnologias, o que pode fazer com que os sujeitos fiquem imersos e até sobrecarregados de tanta informação (PALFREY e GASSER, 2011).

No contexto educacional, várias políticas públicas direcionadas à Informática na Educação foram propostas, assim como documentos norteadores da educação básica, como a LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 2017) e

as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), abordando a valorização da tecnologia e estabelecendo que a sua adoção não deve preconizar somente estudantes adultos, mas deve permear todos os níveis da educação:

As tecnologias da informação e comunicação constituem uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer as aprendizagens. Como qualquer ferramenta, devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais e como tecnologia assistiva; desenvolvidas de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso [...] (BRASIL, 2013, p. 25).

Porém, o uso massivo das tecnologias sem uma intencionalidade pedagógica pode conduzir os estudantes para um caminho em que o foco seja apenas o uso pelo uso, sem a devida curiosidade pelos conceitos e funcionamento das TDICs. Da mesma forma, Valente (2016) e Sibília (2012) argumentam que, dependendo da forma como a tecnologia é inserida na sala de aula, tende a desenvolver nos estudantes um perfil apenas de consumidor da informação, e não de produtor; ou, ainda, favorecer um posicionamento que não contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico, do pensamento crítico, da resolução de problemas e da criatividade.

Diante desse contexto, é necessário perceber que não há mais espaço apenas para a alfabetização digital, a qual compreende saber usar computadores/celulares para acessar a internet; e onde a autoria restringe-se à criação de *posts* em redes sociais, ou à elaboração de um e-mail. Segundo Tarouco (2018), é essencial apontar que “tanto os alunos quanto os professores, embora ‘alfabetizados’ no mundo digital, necessitam de ‘algo mais para efetivamente atuar na sociedade da informação’” — o que pode ser definido como fluência digital.

A fluência digital pode ser definida como a capacidade que um indivíduo possui para transformar seus conhecimentos, expressar-se

com criatividade, construir e sistematizar recursos digitais, não sendo suficiente apenas utilizá-los (TAROUCO, 2018; TAROUCO, 2013). Da mesma forma, Resnick (2002) argumenta que a fluência digital consegue favorecer a geração de conhecimentos se ela envolver o processo de construção e criação de recursos tecnológicos significativos.

Schneider, Franco e Sabrito (2017) sintetizam a fluência digital da seguinte forma: ela possibilita “criar, corrigir, modificar, avaliar diferentes ferramentas e artefatos” tecnológicos; além de viabilizar o gerenciamento das informações no contexto do ensino e da aprendizagem. Ela potencializa a “problematização de conteúdos” usando recursos tecnológicos diversos e que possibilitem explorar a informação, valorizando, também, a interação; possibilita a “construção de coisas significativas”, visto que o “ensino não é a transferência do conhecimento, mas a criação das possibilidades para a sua produção ou para sua construção” (FREIRE, 1996); além da aplicação e exploração de diversos tipos de mídias e fontes de informação.

Assim, percebe-se que a fluência digital, no contexto educacional, deve ser estimulada tanto nos educadores quanto nos aprendizes. No caso dos docentes, a fluência em TDIC tem impacto no planejamento, porque, quanto maior a fluência digital do professor, menos complexo é para ele estabelecer associações entre os recursos tecnológicos e as suas práticas pedagógicas. Considerando os discentes, a fluência digital pode viabilizar outras formas de aprendizagem, além de modificar a visão de que apenas consumir não é suficiente — é necessário buscar a produção autoral.

Do ponto de vista do docente, a sua fluência está relacionada não só à tecnologia, mas também ao conteúdo, à intencionalidade pedagógica, ao contexto da experiência de aprendizagem. Pode-se afirmar que o professor que possui fluência tecnológica tem a capacidade de criar, alterar e customizar atividades pedagógicas, compartilhando suas experiências (SCHNEIDER, FRANCO e SABRITO, 2017). Além

disso, é possível afirmar que a sua fluência digital está relacionada com (TAROUÇO, 2013): (i) as “habilidades contemporâneas”, ou seja, a capacidade de conseguir usar sistemas computacionais (aplicativos, plataformas, objetos de aprendizagem, entre outros recursos tecnológicos); (ii) conceitos essenciais, que correspondem aos conceitos básicos vinculados à tecnologia e ao Direito Autoral; e, por fim, “capacidades intelectuais”, que correspondem à habilidade de aplicar a tecnologia no contexto da educação, manipulando as TDIC de modo a resolver problemas de aprendizagem, incentivando a colaboração e a interação entre os pares e com o docente.

Considerando o contexto dos aprendizes, a fluência digital relaciona-se ao emprego das TDIC de forma criativa, autoral e colaborativa, incentivando uma postura investigativa e adaptativa perante as mudanças tecnológicas. Conforme argumenta Resnick (2012), a aquisição do conhecimento ocorre através da aprendizagem, da autonomia e da autoria; e a adoção em sala de aula de ferramentas computacionais que permitam aos estudantes interagir, compreender e construir tecnologias é essencial para desenvolver a sua fluência digital. Uma das maiores barreiras para se ter uma fluência tecnológica é, hoje em dia, a educacional, pois os estudantes não são mobilizados para criar, mas sim apenas para usar TDICs (RESNICK, 2012). O ambiente escolar tradicional, onde os alunos ficam enfileirados, onde a sala de aula serve apenas para a replicação de conteúdos disciplinares e onde os laboratórios de informática servem apenas para a edição de um texto, não favorecem o desenvolvimento da fluência digital.

A fluência digital só é obtida através de experiências que são decorrentes dos processos de ensino e de aprendizagem, com base no uso e na exploração dos recursos tecnológicos, seja em sala de aula, seja em formações docentes específicas. Além disso, só é desenvolvida através do uso de recursos tecnológicos de forma integrada, onde o docente utiliza ferramentas e produz conteúdo/

material pedagógico que possibilita ao estudante pensar de modo crítico, reflexivo e criativo — e, em alguns casos, de maneira colaborativa. Assim, quanto maior a familiaridade do docente/discente com as TDIC, maiores serão as suas possibilidades de adoção e de aplicação no contexto escolar. Ao desenvolver um certo nível de fluência, o docente modifica suas práticas pedagógicas, sendo que, à medida que o seu conhecimento é ampliado, o foco deixa de ser a tecnologia em si, e passa a ser a elaboração e a proposição de práticas pedagógicas apoiadas nas TDICs.

É importante destacar que uma tecnologia, por si só, não é responsável por provocar mudanças cognitivas nos sujeitos; o que realmente é capaz de transformar o espaço escolar é a intencionalidade docente. A adoção de tecnologias nos processos de ensino e de aprendizagem deve ser realizada com “planejamento e objetivos claros no uso” (TAROUÇO, 2018), de modo a desenvolver o protagonismo, a autoria e a autonomia dos aprendizes.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC-SEB. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). 12 mar., 2019.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LDBEN. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). 17 ago., 2020.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

PALFREY, John.; GASSER, Urs. *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

RESNICK, Mitchel. *Rethinking Learning in the Digital Age*. In: KIRKMAN, G. S.; CORNELIUS, P. K.; SACHS, Jeffrey. D.; SCHWAB, Klaus. (Orgs). *The Global Information Technology Report: Readiness for the Networked World*. Oxford: Oxford University Press, 2002. Disponível em: [http://www.caribbeanelections.com/eDocs/development\\_reports/gitr\\_2001\\_2002.pdf](http://www.caribbeanelections.com/eDocs/development_reports/gitr_2001_2002.pdf). 08 abr., 2019.

RESNICK, Mitchel. Sowing for a More Seeds the Creative Society. *Learning & Leading with Technology*, v. 35, n. 4, p. 18-22 Dec. 2007-Jan. 2008. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ779952.pdf>. 08 abr., 2019

SCHNEIDER, Daniele. Rocha.; FRANCO, Sérgio. Roberto. K.; SABRITO, C. Eduardo. Santos. Atividades de Ensino no Moodle: Implicações da Fluência Tecnológica Digital do Professor. *RENOTE*, v. 15, n. 1, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/75162/42594>. 17 ago., 2020.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

TAROUÇO, Liane. M. R. *Um panorama da fluência digital na sociedade da informação*. In: BEHAR, P. A. (Org.). *Competências em Educação a Distância*. Porto Alegre: Penso, 2013.

TAROUÇO, Liane. M. R. *Competências Digitais Dos Professores*. In: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras – TIC Educação 2018. Disponível em: [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic\\_edu\\_2018\\_livro\\_eletronico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic_edu_2018_livro_eletronico.pdf) . 10 jul., 2020.

VALENTE, José. Armando. Integração do pensamento computacional no currículo da educação básica: diferentes estratégias usadas e questões de formação de professores e avaliação do aluno. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.14, n.03, p. 864 – 897 jul./set. 2016.

## SOBRE AS ORGANIZADORAS

### **Carine Bueira Loureiro**

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Mestre em Ciência da Computação e Licenciada em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora EBTT e do Mestrado Profissional em Informática na Educação do Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Matemática e Tecnologias (GEPEMAT/IFRS/CNPq). Integrante da Rede de Investigação em Aprendizagem e Tecnologias em Educação (RIIATE).  
*E-mail: carine.loureiro@poa.ifrs.edu.br*

### **Maura Corcini Lopes**

Doutora e Mestre em Educação (UFRGS); Graduada em Educação Especial (UFSM). Decana da Escola de Humanidades e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/Unisinos/CNPq). Integrante da Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologia em Educação (RIIATE). Pesquisadora PQ/CNPq.  
*E-mail: maura@unisinos.br*

## SOBRE AUTORES E COAUTORES

### **Alfredo Veiga-Neto**

Graduado em História Natural e em Música, mestre em Genética, doutor em Educação. Professor Titular da Faculdade de Educação da UFRGS. Coordenador do GPCC (Grupo de Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade/UFRGS).

### **Ana Maria Valle-Vázquez**

Doutora em Pedagogia pela Universidade Nacional Autónoma da Cidade do México (UNAM). Professora da Faculdade de Filosofia e Letras e da Faculdade de Estudos Superiores de Acatlán da Universidade Nacional Autónoma da Cidade do México (UNAM). Integrante da Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias em Educação (RIIATE). *E-mail: anavallev@gmail.com*

### **Betina Schuler**

Pós-doutorado pela Universidade de Lisboa, Portugal. Pós-doutorado em Ciências Humanas pela Griffith University, Austrália. Doutora e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Graduada em Pedagogia pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Docente na Escola de Humanidades e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

### **Bruna Flor da Rosa**

Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Rio Grande do Sul (IFRS), na área de informática. Mestrado em Informática na Educação pelo IFRS. Possui graduação em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Matemática e Tecnologias (GEPEMAT/IFRS/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Educação, Trabalho e Cidadania (GPETC/IFRS/CNPq). *E-mail: bruna.rosa@osorio.ifrs.edu.br*

### **Caroline Birnfeldt**

Mestranda (bolsista CNPq) em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Licenciada em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologias do Rio Grande do Sul (IFRS). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS/CNPq) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Matemática e Tecnologias (GEPEMAT/IFRS/CNPq). *E-mail: cbirnfeldt@gmail.com*

### **Deise Andréia Enzweiler**

Mestre (Bolsista CNPq) e doutoranda (bolsista PROEX/CAPES) em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tem experiência docente com jovens e crianças, especialmente na área de alfabetização e educação inclusiva. Foi bolsista do Programa Erasmus Mundus Brasil na Universidade Técnica de Dresden (Alemanha). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (GEPI/Unisinos/CNPq). *E-mail: deiseandrea@gmail.com*

### **Dora Lília Marin-Díaz**

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Universidade Distrital Francisco José de Caldas – Facultad de Artes-ASAB. Pesquisadora colaboradora do grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPq/Unisinos). Integrante da Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias em Educação (RIIATE). *E-mail: dlmarind@udistrital.edu.co*

### **Eliana P. Menezes**

Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), possui Mestrado em Educação pela mesma instituição e Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Atualmente é Professora Assistente do Departamento de Educação Especial da UFSM e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Pesquisadora do GEPI/Unisinos e do DEC/UFSM. Integrante da Rede de Investigação em Aprendizagem e Tecnologias em Educação (RIIATE). *E-mail: elianacpm@hotmail.com*

### **Elí T. Henn Fabris**

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos e das licenciaturas na graduação. Líder do Grupo Interinstitucional em Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI/CNPq). Pesquisadora de Produtividade Pq2/CNPq. *E-mail: efabris@unisinos.br*

### **Graciele Marjana Kraemer**

Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada em Educação Especial: Deficientes da Audiocomunicação, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Educação e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (GEPI/Unisinos/CNPq) e membro da Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias em Educação (RIIATE). *E-mail: graciele.kraemer@gmail.com*

### **Isabela Dutra**

Doutora em Educação (PPGEdu/UFRGS). Atualmente é Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil do Colégio Metodista Americano. Atua também como professora convidada no Programa de Curso de Especialização em Gestão da Educação (PUCRS). É integrante do Grupo de Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade (GPCC/UFRGS). Seus interesses de pesquisa concentram-se nos estudos sobre a infância. *E-mail: isabeladutra25@gmail.com*

### **Júlio Xandro Heck**

Doutor em Biologia Celular e Molecular, mestre em Microbiologia Agrícola e do Ambiente (UFRGS), graduado em Química Industrial de Alimentos. Fez Estágio Pós-Doutoral em Biotecnologia com bolsa do CNPq. É professor do Campus Porto Alegre do Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS), atuando nos cursos técnicos de Biotecnologia e de Química, na Licenciatura em Ciências da Natureza e no Mestrado Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação (Profnit). Foi Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do IFRS e atualmente é Reitor desta Instituição. *E-mail: julio.heck@ifrs.edu.br*

### **Kamila Lockmann**

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciada em Pedagogia pela Universidade FEEVALE. Professora do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e In/Exclusão (GEIX) e é integrante da Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias em Educação (RIIATE). Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq – nível 2. *E-mail: kamila.furg@gmail.com*

### **Karla Saraiva**

Doutora em Educação e Mestre em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora e pesquisadora na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Atua no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Integra o Grupo de Pesquisa Currículo e Contemporaneidade (GPCC/UFRGS/CNPq). Participa do Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura e Estudos do Currículo na Contemporaneidade. É editora da Revista Textura. *E-mail: profa.karla.saraiva@gmail.com*

### **Lucas Coradini**

Pró-reitor de Ensino do Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS). Doutor em Ciências Políticas, Mestre em Sociologia e Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal Rio Grande do Sul (UFRGS). Líder do Núcleo de Estudos em Políticas Públicas e membro do Grupo sobre Políticas Governamentais, Elaboração, Monitoramento e Avaliação de Políticas Públicas, Políticas Públicas em Educação, Gênero e Juventude e Processos Sociais Agrários Contemporâneos.

### **Marco Antonio Jimenez**

Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Autônoma do México – Xochimilco. Professor da Faculdade de Estudos Superiores de Acatlán, da Universidade Nacional Autônoma da Cidade do México (UNAM). Integrante da Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias em Educação (RIIATE). *E-mail: marcoacatlan@gmail.com*

#### **Maria Teresa Suárez Vaca**

Mestre em Educação pela Universidade Pedagógica e Tecnológica da Colômbia (UPTC). Professora da UPTC. *E-mail: mariate.234@gmail.com*

#### **Morgana Domênica Hattge**

Pedagoga pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), especialista em Gestão Educacional pela Faculdades de Taquara (FACCAT), Mestre e Doutora em Educação pela Unisinos. Professora adjunta no Curso de Pedagogia e no PPGEnsino na Universidade do Vale do Taquari (Univates), Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (GEPI/Unisinos/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq). *E-mail: mdhattge@univates.br*

#### **Patrícia Graff**

Doutora em Educação. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul. Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas de Inclusão (GPPPIIn/UFFS). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão e da Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias Educacionais. *E-mail: patricia.graff@uffs.edu.br*

#### **Pedro Henrique Witchs**

Doutor e mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), com estágio doutoral na Universidade do Porto; graduado em Ciências Biológicas pela Unisinos. É professor do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo, onde desenvolve trabalhos sobre políticas de línguas de sinais e educação linguística de surdos. *E-mail: pwitchs@gmail.com*

#### **Raquel Fröhlich**

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Mestre em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Professora do Centro de Ciências Humanas e da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Integrante da Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias (RIIATE). *E-mail: raquelfro@terra.com.br*

### **Rejane Ramos Klein**

Rejane Ramos Klein é Doutora, Mestre em Educação e Pedagoga pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Atuou como professora na Educação Básica e no Ensino Superior. Atualmente realiza pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação na ULBRA-CAPES/PNPD. Desenvolve pesquisa na área de inclusão, currículo e formação de professores, vinculada ao Grupo de Pesquisa Cultura e Educação (GPCE/CNPq) e ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPq). *E-mail: rrklein1@gmail.com*

### **Samantha Dias de Lima**

Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Tem pós-doutorado em Educação (Unisinos), é Doutora em Educação (UFRGS), Mestre em Educação e Pedagoga (Unisinos). Integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (Gipedi/Unisinos) e do Grupo de Pesquisas em Educação, Sociedade e Trabalho (IFRS/Farroupilha). Possui trabalhos publicados na área da formação inicial em Pedagogia, infâncias e Educação Infantil. *E-mail: samantha.lima@farroupilha.ifrs.edu.br*

### **Sandra de Oliveira**

Doutora e Mestra em Educação; Pedagoga; Professora da Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha (FETLSVC), em estágio pós-doutoral (Pós-Doc Júnior CNPq) no PPG Educação – Unisinos. Coordenadora da Mostratec Júnior (2016-2017/2019-2020), evento integrado à MOSTRATEC (Mostra Internacional de Ciências e Tecnologias). *E-mail: sandradeoliveira.rs@gmail.com*

### **Sílvia de Castro Bertagnolli**

Possui graduação em Informática pela UFSM, mestrado e doutorado em Computação pela UFRGS. Atualmente, é professora do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), campus Porto Alegre, atuando em disciplinas vinculadas ao desenvolvimento de software e aplicativos, bem como no Mestrado Profissional em Informática na Educação, onde realiza pesquisas sobre tecnologias na educação, metodologias ativas, jogos educacionais e robótica educacional. *E-mail: silvia.bertagnolli@poa.ifrs.edu.br*

### **Silvia Grinberg**

Doutora em Educação e Mestre em Ciências Sociais. Especialista em Sociologia da Educação e da pedagogia. Pesquisadora do Centro de Estudios de Desigualdades, Sujetos e Instituciones (CEDESI), atua como professora de graduação e pós-graduação na Universidade Nacional de San Matin.

### **Tatiana Luíza Rech**

Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPq), vinculado à Unisinos. É Professora Adjunta do Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), na Unidade em Cruz Alta. *E-mail: tatianarech@yahoo.com.br*

### **Virgínia Maria Zilio**

Mestra em Educação e Licenciada em Letras-Português/Espanhol pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Desenvolve trabalhos relacionados à Língua Brasileira de Sinais (Libras), à educação de surdos e à inclusão escolar. Integra o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES) e o Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI). Atualmente ministra aulas de Língua Espanhola em cursos livres e é professora em Escola Especial de Surdos. *E-mail: maria.zilio@gmail.com*

### **Viviane Weschenfelder**

Mestra e doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Licenciada em História e Pedagogia. Integra do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (GEPI) e o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GEPEDI). Professora na Unisinos, coordena o setor de Formação Docente no Núcleo de Inovação, Avaliação e Formação (NIAF). *E-mail: vivianeweschenfelder@gmail.com*

A Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias em Educação – RIIATE – interliga grupos de pesquisa de diferentes instituições nacionais e latino-americanas. Nesta obra estão envolvidos os grupos de pesquisa descritos a seguir.

## INSTITUIÇÕES BRASILEIRAS

### **Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão - GEPI**

O Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão, está credenciado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos e no CNPq. Iniciou suas atividades em 1999, como grupo de estudo e registrou-se no cnpq, em 2006, quando assumiu a temática da inclusão como identidade de pesquisa. Desdobra a temática em diferentes frentes, fazendo dialogar perspectivas sociológicas e filosóficas no campo da educação.

Coordenação: Maura Corcini Lopes e vice-coordenadora: Morgana Domênica Hattge.  
Blog: [gepinclusao.blogspot.com](http://gepinclusao.blogspot.com)

### **Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Matemática e Tecnologias – GEPEMAT**

O Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Matemática e Tecnologias está vinculado ao Instituto Federal Rio Grande do Sul, registrado no CNPq em 2014. Foca nos estudos relacionados à Educação, Educação Matemática e à Educação e Tecnologias por meio das linhas práxis educativa na sociedade digital e educação matemática e tecnologias.

Coordenação: Carine Bueira Loureiro  
Instagram: GEPEMAT

### **Grupo de Estudo e Pesquisa Diferença, Educação e Cultura - DEC**

O Grupo de Estudo e Pesquisa Diferença, Educação e Cultura, está credenciado na Universidade Federal de Santa Maria e no CNPq. Iniciou suas atividades em 2011, como grupo de estudo e registrou-se no cnpq, nesse mesmo ano, com o objetivo de produzir pesquisas sobre educação e suas articulações com as questões contemporâneas sobre a centralidade da cultura e da diferença.

Coordenação: Márcia Lise Lunardi-Lazzarin e vice-coordenadora: Eliana da Costa Pereira de Menezes  
Site: <http://www.grupodec.net.br/>

#### **Grupo de Estudo e Pesquisa Educação e In/Exclusão - GEIX**

O Grupo de Estudo e Pesquisa Educação e In/Exclusão (GEIX) está credenciado na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e no CNPq, tendo iniciado suas atividades em 2012. O Geix é um grupo interinstitucional que congrega pesquisadores de diferentes universidades, assim como professores da Educação Básica que preocupam-se em pensar a escola, as políticas e as práticas de in/exclusão a partir da perspectiva pós-estruturalista.  
Coordenação: Kamila Lockmann  
Site: [www.geix.com.br](http://www.geix.com.br) Instagram: [geixfurg](https://www.instagram.com/geixfurg) Twitter: [@GEIX\\_FURG](https://twitter.com/GEIX_FURG)

#### **Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas de Inclusão**

O Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas de Inclusão, está credenciado na Universidade Federal da Fronteira Sul e no CNPq. Iniciou suas atividades em 2017, quando foi registrado no CNPq. Desdobra a temática da inclusão a partir de duas frentes principais: as políticas educacionais e as práticas pedagógicas.  
Coordenação: Patrícia Gräff e vice-coordenadora: Jane Teresinha Donini Rodrigues.

#### **Grupo de Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade – GPCC**

Criado em 2008, este Grupo está ligado à UFRGS e congrega 12 pesquisadores e pesquisadoras do campo da Educação, pertencentes a 6 universidades brasileiras e 2 universidades colombianas. Como o nome do grupo indica, os estudos, as discussões e as publicações ali produzidas problematizam as relações entre as rápidas, amplas e profundas transformações sociais, econômicas, políticas e culturais da Contemporaneidade e a educação escolar, com especial atenção ao campo do currículo.  
Coordenação: Alfredo Veiga-Neto.

#### **Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças – GIPEDI**

O Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI/CNPq/Unisinos) está credenciado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos e no CNPq. Iniciou suas atividades em 2015,

assumindo ações de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidas em rede por pesquisadores nacionais e estrangeiros e tendo como foco investigativo o exercício da docência em sua complexidade em articulação com os temas das pedagogias e diferenças.

Coordenação: Elí Terezinha Henn Fabris e vice-coordenadora: Maria Cláudia Dal'Igna. Site: <http://www.unisinus.br/gjpedi/>

### **Grupo de Estudo e Pesquisa Práticas Curriculares de escrita e leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e os modos de subjetivação**

O Grupo de Estudo e Pesquisa “Práticas Curriculares de escrita e leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e os modos de subjetivação” está vinculado à Universidade do Vale do Rio dos Sinos e foi iniciado em 2015. Foca no estudo das práticas de leitura e escrita nas escolas e na universidade em suas implicações com a produção de modos de subjetivação, entrecruzando estudos da literatura, da filosofia e da história para pensar as infâncias contemporâneas.

Coordenadora: Betina Schuler

### **Grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento - CEM**

O Grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/Univates/CNPq) assume o currículo como conceito central de seus estudos, subdividindo-se em três linhas de pesquisa: 1) GT1 – Aprendizagem, diferença e inclusão; GT2 – Aprendizagem, pensamento e criação; GT3 – Processos de subjetivação em práticas educativas e artísticas, de modo que cada uma integra pesquisadores e bolsistas em torno de estudos, investigações e produções acerca das temáticas.

Coordenação: Angélica Vier Munhoz

### **Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Básica - GPEDEB**

O Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Básica está credenciado no Instituto Federal Rio Grande do Sul e no CNPq desde 2020. Considera as aproximações teóricas e pesquisas já realizadas no campo da Educação.

Coordenação: Samantha Dias de Lina e vice-coordenação: Carine Bueira Loureiro

# INSTITUIÇÕES LATINO-AMERICANAS

**Laboratorio de investigaciones en ciencias humanas**, CONICET/  
Universidade Nacional de San Matin – UNSAN – Buenos Aires/Argentina

**Sociología y Filosofía de la educación y la cultura** – Universidade Nacional  
Autônoma da Cidade do México – UNAM – Cidade do México/México

**Arte Danzario** – Universidad Distrital Francisco  
José de Caldas – Bogotá/Colômbia

**AlIÓN tiempo de la infancia** – Universidade Pedagógica y  
Tecnológica da Colômbia – UPTC – Tunja/Colômbia

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

acessibilidade 19, 108, 134, 159  
agenda 109, 113, 114, 120  
aprendizagem 16, 17, 18, 20, 23, 26, 27, 29, 37,  
44, 45, 46, 50, 51, 70, 95, 107, 108, 109, 111,  
115, 116, 123, 124, 125, 126, 127, 131, 132, 139,  
144, 145, 152, 165, 166, 167, 168, 169, 186, 187,  
188, 189, 190, 213, 221, 224, 225, 226, 227, 229,  
230, 234, 235, 237, 238, 243, 244, 245  
aprendizes 235, 237, 240, 243, 244, 245  
atualização 14, 86  
autonomia 16, 27, 30, 62, 69, 145, 167, 169, 182,  
210, 233, 236, 237, 244, 245

### C

carências 14, 40  
colaboração 14, 19, 30, 37, 38, 39, 123, 125, 126,  
212, 233, 244  
coletividades 19  
comunidades 17, 29, 163, 187, 196, 233  
conectividade 14, 27, 183  
conquistas 15, 60  
Conselhos 44  
constituição 86, 109, 111, 112, 122, 124, 126,  
128, 131, 139, 140, 141, 143, 144, 170, 173  
conteúdos 15, 26, 28, 37, 43, 70, 114, 141, 207,  
243, 244  
contexto 20, 52, 53, 54, 69, 76, 90, 110, 114,  
116, 120, 141, 143, 160, 165, 167, 168, 169, 180,  
210, 211, 217, 218, 219, 221, 225, 236, 241, 242,  
243, 244, 245  
convivência 19, 65, 74, 168, 175, 176, 241  
cooperação 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 115,  
118, 119, 126, 127, 129  
crianças 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 49, 55, 69,  
76, 78, 79, 83, 84, 85, 87, 141, 142, 149, 152,  
154, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 172, 173, 174,  
175, 176, 177, 187, 189, 197, 207, 213, 217, 218,  
219, 221, 222, 225, 226, 227, 228, 229, 230,  
237, 249

crise 24, 29, 30, 32, 33, 34, 63, 70, 71, 74, 81,  
90, 142, 145, 193, 201, 208, 217, 224, 225, 226,  
228, 230, 231  
Crise 73, 74  
cuidado 58, 61, 62, 63, 69, 93, 95, 144, 169,  
184, 214  
cultura 14, 26, 55, 85, 87, 100, 140, 141, 145,  
152, 153, 162, 166, 187, 204, 220, 221, 227, 233,  
234, 255, 258

### D

debate 18, 83, 106, 113, 114, 115  
demanda 38, 105, 106, 109, 110, 111, 132,  
194, 235  
desenvolvimento 18, 19, 24, 25, 37, 107, 109,  
110, 123, 125, 132, 173, 174, 187, 214, 227, 233,  
242, 244, 253  
Desigualdades 82, 89, 105  
Desigualdades sociais 82, 89, 105  
diálogo 110, 111, 127, 151, 154, 173, 216, 217,  
219, 220, 222  
Diferenças 192, 250, 253, 254, 256  
digital 27, 28, 77, 100, 102, 186, 187, 188, 190,  
207, 211, 219, 221, 222, 227, 228, 230, 239, 240,  
242, 243, 244, 246, 255  
digitalidade 14, 15, 186, 187, 191, 210, 213, 214  
direitos 68, 108, 133, 134, 164, 165, 166, 168,  
196, 202  
docente 14, 54, 81, 92, 97, 98, 99, 100, 106, 110,  
120, 121, 124, 139, 144, 148, 163, 214, 243, 244,  
245, 249

### E

educação 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 25, 26, 28,  
29, 33, 34, 37, 40, 51, 54, 55, 56, 57, 59, 70, 71,  
72, 73, 76, 81, 82, 85, 89, 90, 95, 106, 107, 108,  
109, 110, 114, 121, 122, 123, 124, 125, 128, 131,  
132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142,  
143, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154,  
155, 159, 160, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 175,  
179, 180, 186, 187, 188, 191, 197, 204, 210, 212,

SUMÁRIO

- 213, 214, 225, 227, 236, 237, 238, 241, 242, 244,  
245, 246, 249, 252, 253, 254, 255, 256  
educação básica 14, 17, 54, 55, 135, 138, 139,  
140, 141, 142, 143, 168, 241, 246  
educação infantil 164, 165, 166  
educadores 21, 145, 240, 243  
efetividade 20, 36, 133, 196  
empatia 19, 39, 208  
engajamento 15, 138, 141  
engajamento social 138, 141  
ensino 15, 16, 17, 19, 20, 23, 29, 46, 54, 55, 56,  
59, 68, 81, 88, 107, 108, 109, 114, 115, 123, 124,  
125, 126, 127, 131, 132, 133, 134, 139, 144, 145,  
160, 165, 166, 168, 169, 175, 177, 180, 186, 191,  
201, 205, 207, 214, 219, 224, 225, 226, 227, 229,  
230, 238, 243, 244, 245, 257  
escola 14, 15, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27,  
28, 29, 30, 42, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 54, 55, 56,  
64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 76, 77, 82, 83, 84,  
87, 88, 89, 90, 95, 110, 113, 114, 115, 116, 117,  
118, 119, 120, 121, 123, 125, 131, 132, 140, 141,  
143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153,  
165, 167, 168, 169, 172, 174, 175, 179, 180, 186,  
191, 197, 201, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 217,  
218, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 227, 228, 230,  
231, 232, 237, 238, 239, 246, 256  
escola inclusiva 113  
estratégia 23, 64, 67, 71, 90, 162, 227, 234  
estudante 19, 119, 140, 141, 142, 143, 145,  
210, 245  
exclusão 20, 25, 115, 117, 118, 119, 121, 149,  
207, 256  
exercício 47, 48, 61, 64, 65, 67, 70, 108, 124,  
127, 128, 134, 139, 140, 142, 144, 161, 162, 167,  
176, 177, 226, 228, 235, 257  
êxito 20  
experiência 14, 15, 16, 22, 23, 24, 29, 47, 50, 51,  
119, 120, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 151, 152,  
154, 166, 174, 175, 176, 177, 178, 182, 187, 230,  
231, 243, 249  
experiência escolar 15, 22, 152  
expulsão 25, 26, 73, 74, 75, 76, 78, 79
- F**  
ferramentas 17, 71, 86, 186, 190, 207, 210, 214,  
219, 221, 222, 227, 243, 244
- Fluência digital 240  
formação 14, 15, 16, 17, 20, 25, 28, 29, 51, 69,  
83, 85, 86, 87, 88, 106, 108, 110, 111, 115, 116,  
119, 120, 124, 125, 128, 133, 138, 140, 141, 143,  
145, 148, 153, 159, 160, 163, 172, 179, 180, 182,  
188, 189, 190, 193, 204, 210, 227, 246, 253  
formação continuada 14, 15, 125
- G**  
Google 189, 191, 202, 204, 206, 209, 210  
governamentalidade 74, 162, 166, 183, 189, 192
- I**  
ideal 19  
inclusão 16, 17, 18, 19, 20, 21, 26, 68, 107, 108,  
109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119,  
124, 125, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 137,  
146, 156, 158, 159, 161, 162, 173, 207, 253, 254,  
255, 256, 257  
Inclusão 16, 18, 71, 105, 107, 108, 109, 112,  
115, 121, 128, 130, 134, 135, 136, 193, 238, 247,  
248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256  
inclusão escolar 18, 19, 107, 109, 110, 112, 114,  
115, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 254  
Inclusão escolar 121, 130  
individualidades 19  
instituições 14, 15, 16, 17, 74, 87, 107, 110, 150,  
151, 158, 167, 175, 176, 177, 217, 220, 223,  
227, 255  
intelectual 21, 65, 107, 188, 189, 190  
internacionalização 14  
internet 69, 78, 141, 182, 187, 188, 189, 190,  
200, 201, 202, 203, 205, 207, 218, 219, 220, 229,  
230, 242  
invisibilidade 15, 16  
Isolamento 58  
Isolamento social 58
- L**  
leitura 17, 23, 27, 47, 50, 106, 126, 172, 189,  
218, 257  
Língua 72, 108, 123, 156, 254  
Língua de sinais 156  
Lógica 52
- M**  
Maker 144, 146, 232, 233, 234, 235, 237, 238

SUMÁRIO

memorização 16, 186, 221  
Movimento 232, 233, 234, 237, 252, 257  
mundo digitalizado 185, 186, 188, 190

**N**

naturalização 130, 131, 134, 135, 157  
neoliberal 48, 57, 60, 61, 62, 69, 70, 71, 72, 74,  
83, 90, 91, 184, 192, 236  
notas 16

**O**

operacionalização 60, 127, 130, 131, 133, 135

**P**

pandemia 15, 20, 23, 24, 25, 29, 30, 33, 34, 39,  
42, 52, 53, 54, 57, 59, 63, 66, 68, 70, 71, 74, 76,  
77, 78, 81, 90, 114, 120, 145, 151, 164, 165, 180,  
197, 198, 201, 204, 217, 225, 226, 228, 230  
paradigmas 18  
Pedagogia 15, 30, 108, 214, 245, 248, 249, 251,  
252, 253, 254  
pedagógica 22, 23, 29, 86, 92, 93, 95, 111, 116,  
125, 145, 149, 153, 159, 174, 175, 177, 188, 190,  
191, 217, 227, 235, 237, 238, 242, 243  
performatividade 52, 54, 55, 57  
permanência 20, 66, 108, 131, 132, 153  
pesquisa 16, 51, 77, 128, 138, 139, 140, 141,  
142, 143, 144, 145, 146, 149, 175, 218, 220, 223,  
228, 229, 250, 253, 255, 257  
política 26, 55, 64, 67, 71, 72, 74, 75, 94, 107,  
109, 110, 111, 117, 134, 137, 154, 155, 158,  
205, 206  
possibilidades 18, 30, 50, 59, 66, 78, 79, 111,  
135, 138, 148, 152, 172, 173, 175, 203, 219, 220,  
221, 222, 229, 243, 245  
prática 23, 43, 47, 63, 70, 76, 83, 85, 86, 88, 110,  
111, 120, 138, 140, 141, 142, 143, 190, 233, 234,  
235, 237, 245  
práticas 15, 17, 23, 26, 35, 39, 60, 61, 62, 63, 65,  
66, 67, 68, 70, 71, 75, 76, 77, 83, 90, 95, 106,  
110, 111, 114, 117, 118, 120, 122, 123, 124, 125,  
126, 127, 128, 129, 131, 133, 135, 139, 140, 142,  
143, 146, 148, 153, 159, 163, 166, 167, 168, 169,  
173, 186, 196, 214, 219, 221, 225, 227, 234, 235,  
237, 238, 243, 245, 256, 257

práticas colaborativas 122, 123, 124, 125, 126,  
127, 128, 129  
professoras 14, 15, 16, 17, 23, 49, 83, 86, 149, 152  
professores 14, 15, 16, 17, 18, 23, 25, 29, 45, 54,  
55, 57, 67, 69, 77, 78, 83, 85, 86, 87, 108, 114,  
116, 119, 120, 121, 123, 124, 126, 127, 128, 129,  
133, 145, 148, 150, 152, 153, 160, 165, 172, 174,  
175, 176, 180, 191, 205, 210, 211, 213, 215, 218,  
220, 225, 226, 227, 228, 230, 242, 246, 253, 256

**Q**

qualidade 20, 36, 49, 56, 142, 172, 218, 220, 229

**R**

racializados 147, 148, 150, 154  
Racismo 147, 149, 154  
rankings 16, 26  
realidades 17, 68, 78, 193  
reclusão 15, 23, 29, 228  
recursos 16, 17, 20, 24, 35, 38, 39, 68, 77, 84,  
91, 92, 108, 109, 110, 111, 116, 125, 132, 133,  
134, 135, 136, 175, 180, 186, 203, 204, 211, 219,  
230, 236, 243, 244  
recursos públicos 16, 17  
relações 16, 17, 18, 20, 23, 33, 38, 60, 65, 68,  
95, 118, 119, 125, 128, 148, 149, 151, 153, 154,  
155, 166, 175, 187, 212, 213, 217, 218, 230, 238,  
240, 256  
respeito 19, 37, 68, 85, 110, 119, 135, 148, 167,  
168, 187, 189  
reticularização 14

**S**

segregação 20  
Sêneca 44, 45, 48, 49, 51  
sentidos 21, 30, 55, 65, 102, 103, 106, 159, 166,  
175, 183, 218  
significados 21, 66, 106  
silenciamento 15, 16, 150, 151  
sinais 25, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162,  
163, 217, 252  
sociedade 18, 19, 20, 21, 38, 55, 56, 57, 60, 65,  
68, 69, 71, 95, 106, 107, 142, 146, 150, 151, 152,  
157, 162, 166, 188, 190, 191, 196, 197, 204, 212,  
213, 215, 225, 226, 238, 241, 242, 245, 246, 255  
sociologia 19

sujeitos 28, 36, 61, 62, 66, 70, 76, 77, 87, 106,  
110, 111, 116, 117, 118, 119, 135, 137, 140, 142,  
143, 144, 147, 148, 150, 152, 153, 154, 157, 161,  
163, 169, 173, 174, 175, 187, 188, 189, 190, 213,  
221, 233, 236, 237, 241, 245

## T

Técnica 138, 139, 179, 249, 253  
tecnologia 49, 179, 180, 193, 203, 211, 212, 213,  
217, 229, 234, 242, 243, 244, 245  
tecnologias assistivas 19  
tecnologias digitais 27, 69, 114, 186, 188, 189,  
201, 205, 212, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 224,  
226, 227, 228, 233  
transformação 21, 67, 71, 84, 141, 143, 144, 154,  
162, 172, 190, 217, 230

## U

universidades 14, 15, 17, 55, 143, 172, 204, 256

## V

vida 19, 23, 24, 32, 37, 39, 43, 47, 48, 50, 51, 53,  
54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 68, 70, 74, 75,  
76, 78, 81, 83, 84, 85, 86, 90, 98, 102, 109, 110,  
126, 142, 145, 148, 150, 151, 152, 157, 160, 165,  
166, 169, 170, 172, 174, 176, 180, 181, 186, 187,  
190, 191, 201, 204, 208, 210, 213, 218, 225, 226,  
230, 231, 236  
vínculos 19, 20  
vulnerabilidade 82, 89, 90

## SOBRE A OBRA

Se há algo em que o tempo presente tem sido pródigo é na abundância de temas para textos e escritas. Vivemos uma gravíssima crise de saúde pública, sem precedentes recentes, e cujos efeitos estão se estendendo — de formas diferentes — para a economia, para a vida em sociedade e, por óbvio, para os sistemas educacionais mundo afora. No Brasil, por sua vez, para além do já dito, há uma crescente “onda” conservadora — e retrógrada, invariavelmente — que tem colocado em xeque alguns direitos fundamentais conquistados recentemente.

Neste contexto, ganha importância uma obra que se propõe a “pensar a educação no século XXI”. Vivemos um estado pandêmico, absolutamente inédito para esta geração de professores (e de alunos), e tudo que precisamos fazer se apresenta como novo e desafiador. Nós, professores, não tínhamos receitas prontas para este momento e, muito provavelmente, continuaremos sem tê-las. Neste cenário, temos mais perguntas do que respostas, e não há demérito nenhum nisso, pois é assim que a ciência e o conhecimento avançam.

O coletivo de autores desta obra — oriundos de quatro países da América Latina e que compõem uma “rede de pensar” — não se omite aos desafios da atualidade e enfatiza inúmeras questões que precisam ser discutidas nos ambientes escolares. E aqui está, em minha opinião, o grande mérito desta obra: ela nasce com a intenção manifesta de aproximar a academia das escolas, de fazer com que as nossas produções irrompam os muros das universidades e institutos e possam estar presentes no maior número possível de espaços destinados à formação e à capacitação de professores.

*Júlio Xandro Heck*  
Professor

Reitor do Instituto Federal do Rio Grande do Sul

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)

# Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação

pensar a educação no século XXI

