

Revista de **E**ducación



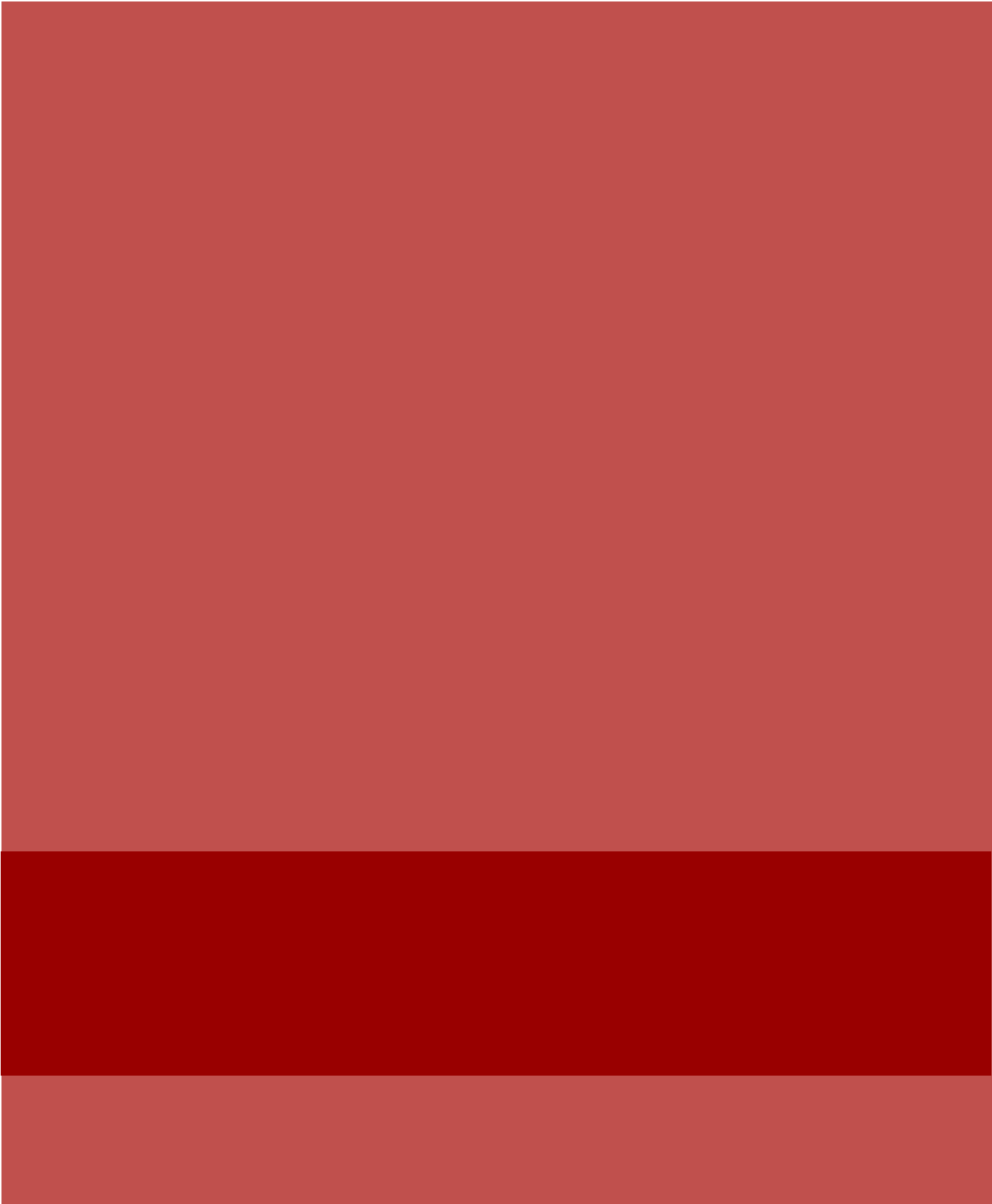
35.1

ISSN 1853-1318
ISSN 1853-1326 (en línea)
Año 16 - Número 35.1
Mayo-agosto 2025



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





Revista *de Educación*



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



eudem



REVISTA DE EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata

Grupo de Investigaciones en “Educación y Estudios Culturales”

Autoridades:

Decano: Dr Enrique Andriotti Romanin

Vicedecana: Dra. Gladys Cañueto

Secretaria Académica: Esp. Gladys Cañueto

Secretaría de Investigación y Posgrado: Dr. Luis Porta

Secretaria de Coordinación: Lic. Marcela Luca

Secretaria de Extensión y Bienestar Estudiantil: Dr. Braian Marchetti

Coordinadora Área Posgrado: Dra. María Marta Yedaide

Director del Departamento de Ciencias de la Educación: Dr. Jonathan Aguirre

AÑO XVI – N° 35.1

Mayo - Agosto 2025

ISSN 1853-1318 (Versión impresa)

ISSN 1853-1326 (Versión en línea)

Dirección:

Departamento de Ciencias de la Educación

Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata

Funes 3350 - Nivel +6

7600 - MAR DEL PLATA - Argentina

Telefax: 54-223-4752277

Mail: reveduc@mdp.edu.ar

La REVISTA DE EDUCACIÓN es una publicación cuatrimestral, dirigida a profesores, investigadores, estudiantes y público en general. En ella se promueve la difusión de investigaciones multidisciplinares en el campo de la educación. Publica trabajos de investigación inéditos, ensayos, entrevistas y reseñas de libros, eventos y tesis. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales (según revisión del Equipo Editorial y en atención a las orientaciones publicadas) y sin otra restricción que la evaluación positiva de los referatos externos.

La REVISTA DE EDUCACIÓN ha sido incorporada a:



La REVISTA DE EDUCACIÓN no hace necesariamente suyas las opiniones y criterios expresados por los autores de los artículos.

DIRECTORA

Dra. María Marta Yedaide , Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

EQUIPO EDITORIAL

Prof. Bárbara Bequiu, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Prof. Nadia Rodríguez, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Lic. Luciana S. Berengeno, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. Luis Porta, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Sonia Bazán, Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Dra. Cristina Martínez, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Prof. María Teresa Alcalá, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Sonia Araujo, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Enrique Bambozzi, Universidad Nacional de Villa María / Universidad Católica de Córdoba, Argentina

Antonio Bolívar Botía, Universidad de Granada, España

Dra. María Borgström, Södertörn University - Estocolmo, Suecia

Dra. Ana Cambours de Donini, Universidad Nacional de General San Martín, Argentina

Alicia Camilloni, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Liliana Campagno, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Ana Candreva, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Susana Carena, Universidad Católica de Córdoba, Argentina

Ana Elvira Castañeda Castillo, Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia

Susana Celman, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

Susana M. Cordero, Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Adela Coria, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Valentín Cricco, Universidad de Morón, Argentina

Ángel Díaz Barriga, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Manuel Fernández Cruz, Universidad de Granada, España

Gustavo Fischman, Arizona State University, Estados Unidos

Enrique Gervilla Castillo, Universidad de Granada, España

Dra. Ana Graviz, Södertörn University - Estocolmo, Suecia

Dra. Violeta Guyot, Universidad Nacional de San Luis, Argentina

José Luis Jiménez Hurtado, Universidad Santo Tomás, Bogotá, Argentina

Oresta López Pérez, El Colegio de San Luis, México, México

Manuel Lorenzo Delgado, Universidad de Granada, España

Carina Kaplan, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Miguel Martín-Sánchez, Universidad de Extremadura, España, España

Dr. Antonio Medina Rivilla, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Graciela Merino, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Mg. María Cristina Nosei, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Dra. Marta Osorio Malaver, Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia

Ángel Pérez Gómez, Universidad de Málaga, España

Dra. Mónica Eva Pini, Universidad Nacional de General San Martín, Argentina

Dra. Vilma Pruzzo, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Lázaro Rodríguez Oliva, Universidad de Buenos Aires - Instituto de investigación Cultural Juan Marinello, Cuba

María Soledad Ramírez Montoya, Tecnológico de Monterrey, México, México

Dra. Liliana Sanjurjo, Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Jesús Domingo Segovia, Universidad de Granada, España

Margarita Sgró, Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

María Teresa Sirvent, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Tomás Sola Martínez, Universidad de Granada, España

Dr. Pablo Daniel Vain, Universidad Nacional de Misiones/CONICET, Argentina

Delfina Veirave, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Claudia Vélez de la Calle, Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia

Silvia Vilanova, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Dr. José Yuni, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina

DISEÑO

Lic. Rosario Belén Barniu, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Soporte técnico - Plataforma OJS

Prof. Luciana González, Secretaría de Investigación y Posgrado, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

• ENTREVISTAS

“Accesibilizar las instituciones en todas sus dimensiones”, una conversación con Andrea Verónica Perez
“Making Institutions Accessible in All their Dimensions”, a Conversation with Andrea Verónica Perez
Lelia Schewe..... 17

Sumario

• ARTÍCULOS

Inclusión de alumnos con discapacidad en la Universidad Estatal de Paraná desde el punto de vista de los profesores del curso de Pedagogía
Inclusion of Students with Disabilities at the University of Paraná in the View of Teachers in the Pedagogy Course
Andreia Nakamura Bondezan, Jean Pablo Guimarães Rossi, Sasuke Ribeiro de Almeida..... 31

Tecnología, equidad y aprendizaje: un análisis de la inclusión y exclusión educativa en la enseñanza universitaria mediada por TIC
Technology, Equity and Learning: An Analysis of Educational Inclusion and Exclusion in ICT-Mediated University Education
Oscar Alberto Estigarribia, Luis Justo Le Gall, Rubén Alberto Morenate..... 47

Docencia, emociones e inclusión: un diálogo pertinente y necesario en la formación docente

Teaching, Emotions and Inclusion: a Pertinent and Necessary Dialogue in Teacher Training

Docência, emoções e inclusão: diálogo pertinente e necessário na formação docente

Lucimar Pertille, Vania Carbonera..... 75

Reflexiones sobre las actividades lúdicas en la Educación Infantil como recurso didáctico para niños autistas

Reflections on the Playful Activities in Early Childhood Education as a Didactic Resource for Autistic Children

Reflexões acerca das atividades lúdicas na Educação Infantil como recurso didático para crianças autistas

Isabel Follmann Thomas, Cleusa Inês Ziesmann, Jeize de Fátima Batista..... 103

Intencionalidades formativas orientadas a la agroecología en la educación primaria: la experiencia de dos escuelas rurales en el contexto de la reforma agraria en Brasil

Training Intentionalities Agendated to Agroecology in Basic Education: The Experience of two Countryside Schools in the Context of Agrarian Reform in Brazil

Intencionalidades formativas voltadas à agroecologia na educação básica: a experiência de duas escolas do campo no contexto da reforma agrária no Brasil

Janaine Zdebski da Silva, Marcos Gehrke..... 127

• RESEÑA tesis

La Impronta Intercultural. Sistematización de experiencias de la Escuela Agrotécnica Eldorado con comunidades originarias de Misiones
The Intercultural Imprint. Systematization of Experiences of the Eldorado Agrotechnical School with Communities Originating from Misiones
 Viviana Irene Reyes, Sharim Cynthia Lobo..... 155

El empoderamiento de los jóvenes-adultos: participación ciudadana y derechos en las comunidades Mbya de Misiones (Argentina)
The Empowerment of Youth-Adults: Citizen Participation and Rights in the Mbya Communities of Misiones (Argentina)
 Gabriel Horacio Leal, Mirta Gladis Piriz..... 169

Deserción en la educación superior: personas con discapacidad en la Universidad Federal de la Frontera Sur
Evasion in Higher Education: Persons with Disability at the Federal University of the Frontera sur
Evasão na educação superior: pessoas com deficiência na Universidade Federal da Fronteira Sul
 Verônica Rosemary de Oliveira..... 193

• RESEÑA libro

Ziesmann, C.; Batista, J.; Lepke, S. (2019). Formação humana, práticas pedagógicas e educação inclusiva (1 ed.). Pontes Editores. 283 págs.
 Carline Santos Borges..... 201

• RESEÑAS
eventos

Sumario

• EVENTOS

V Seminario Internacional de Inclusión en Educación Superior: “Diálogos entre la inclusión, la humanización, la formación y la investigación: un espacio para la producción y reflexión conjunta”. Eldorado-Misiones, 06, 07 y 08 de noviembre de 2024
Carla Verónica Duarte, Carolina Ester Reckziegel..... 207

Eventos..... 213

Educación Superior e Inclusión: miradas para una enseñanza transformadora

El presente dossier es un entramado de voces y miradas que convergen en torno a la inclusión educativa en el nivel superior, abordada desde diversas perspectivas. En sus páginas, se articula un conjunto de textos que sitúan el derecho a la educación como un principio irrenunciable, subrayando la necesidad de promover políticas y prácticas inclusivas que aseguren el acceso, la permanencia y el éxito académico de todas las personas, especialmente de aquellas que históricamente han enfrentado barreras para su plena participación en la vida universitaria.

Para sumergirnos en el recorrido de una referente en los estudios sobre discapacidad y educación inclusiva en Argentina, la entrevista a **Andrea Verónica Pérez** por parte de **Lelia Schewe** revela el compromiso y la vasta experiencia de una referente en el ámbito de la discapacidad e inclusión educativa en Argentina. A través de sus reflexiones, Pérez invita a repensar la universidad como un espacio ético y accesible, donde las diversidades humanas sean reconocidas y celebradas. Su relato destaca que la inclusión no se limita a la supresión de barreras físicas, sino que requiere transformar las culturas institucionales para que la participación de las personas con discapacidad sea activa y significativa. Sus aportes trazan un horizonte en el que la accesibilidad es una responsabilidad colectiva que interpela a toda la comunidad educativa.

La propuesta reúne también seis artículos, tres en portugués, que abordan, desde diversas perspectivas, los desafíos y avances en la construcción de una educación más inclusiva, equitativa y socialmente comprometida. Los textos aquí presentados invitan a la reflexión sobre prácticas educativas que favorecen la participación plena de todos los actores del sistema educativo, en especial aquellos que se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad. Los mismos formaron parte de las ponencias presentadas en el V Seminario Internacional de Inclusión en la Educación Superior, realizado en Eldorado (Misiones-Argentina). En correspondencia con la problemática central del evento, los artículos ponen en territorio los análisis sobre experiencias particulares en el campo de la docencia, mediatizadas por conocimientos adquiridos en un trabajo de campo continuo relevados en el aula y que, por esa experticia de poner en práctica la docencia como profesional, como ciudadano y como ser humano nos posicionan como lectores-hacedores de una compleja realidad cambiante que requiere adecuaciones permanentes para que la Inclusión y la Equidad se efectivice en el Sistema de Educación Superior.

En este sentido, este conjunto de artículos se posiciona desde una perspectiva que orienta la mirada y aporta estrategias para la efectivización de la inclusión en el ámbito de la Educación Superior, con espacios participativos tendientes a reorientar prácticas para la integración de los estudiantes como de los demás componentes de la comunidad educativa; es decir que “la inclusión debiera revisarse para todos

los sujetos y no solamente para los excluidos, preguntándonos de qué modo la educación sirve para abrir y no solo para insertar a los alumnos en lo ya existente” (Wigdorovitz de Camilloni, 2008, p. 8).

El artículo de **Andreia Nakamura Bondezan, Jean Pablo Guimarães Rossi y Sasuke Ribeiro de Almeida**, titulado *Inclusión de alumnos con discapacidad en la Universidad Estatal de Paraná desde el punto de vista de los profesores del curso de Pedagogía*, trata sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad que participan del curso de Pedagogía en Campo Mourão de la Universidad Estatal de Paraná (Unespar). A través de una investigación bibliográfica y trabajo de campo -con cuestionarios aplicados a docentes, focalizado en el Plan Educacional Individualizado (PEI) como una herramienta clave- examinan las estrategias implementadas para garantizar la educación inclusiva. El estudio identifica avances significativos, como la colaboración del Núcleo de Educación Especial Inclusiva (NESPI) integrado por profesores, estudiantes y familias, cuyo objetivo es adaptar los métodos de enseñanza y mejorar la accesibilidad de personas con discapacidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, señalan que persisten variados desafíos en torno a la necesidad de recursos y equipamiento, como así también en actualización de la formación docente ya que, a pesar de los avances logrados en inclusión, la efectividad de las políticas depende de un compromiso continuo y sostenimiento permanente por parte de dichos actores.

La propuesta de **Oscar Alberto Estigarribia, Luis Justo Le Gall y Rubén Alberto Morenate**, denominada *Tecnología, Equidad y Aprendizaje: un Análisis de la Inclusión y Exclusión Educativa en la Enseñanza Universitaria Mediada por TIC*, presenta una reflexión sobre el impacto ocasionado por la tecnología en relación con la puesta en práctica de la enseñanza universitaria mediada por tecnologías. Recurren a un estudio de caso, centrando la indagación en la Carrera de Bibliotecología de la Extensión Áulica de Eldorado (Misiones-Argentina), dependiente de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS-UNaM). A partir de encuestas a estudiantes activos e inactivos, se explora el acceso a las TIC y su impacto en la experiencia educativa antes, durante y después de la pandemia de COVID-19, constatando que, si bien la mayoría posee acceso a internet y tiene competencias digitales, las desigualdades persisten, especialmente en áreas rurales con mala conectividad. Este estudio destaca la necesidad de políticas que mejoren la infraestructura tecnológica y promuevan un diseño pedagógico inclusivo, a fin de garantizar la equidad en la educación superior en la era digital.

El trabajo de **Lucimar Pertile y Vania Carbonera**, escrito en portugués, *Docencia, emociones e inclusión: un diálogo pertinente y necesario en la formación docente*, centra la atención en cuestiones más particulares, ya que explora la interconexión entre la enseñanza, las emociones y la inclusión en el ámbito educativo. Desde un

enfoque cualitativo y mediante un análisis bibliográfico, las autoras entienden que las emociones impactan en el aprendizaje y las relaciones en el aula, de manera que su gestión favorece o dificulta la inclusión. Destacan que la docencia es más que transmisión de conocimientos, ya que es una práctica atravesada por sentimientos que generan vínculos positivos o negativos; por ello subrayan la importancia de la educación emocional en la formación docente, basada en ambientes más empáticos e inclusivos. Desde esta forma, el texto invita a repensar la educación desde una perspectiva holística, donde la dimensión emocional y la inclusión son pilares fundamentales para la construcción de una enseñanza transformadora.

Por su parte, **Isabel Follmann Thomas, Cleusa Inês Ziesmann y Jeize de Fátima Batista**, en el artículo escrito en portugués y titulado *Reflexiones sobre las actividades lúdicas en la Educación Infantil como recurso didáctico para niños autistas*, desarrollan una argumentación sobre la utilización del juego en el aprendizaje de las infancias con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Los resultados obtenidos en las entrevistas a las madres enfatizan que las actividades lúdicas favorecen el desarrollo social, emocional y cognitivo, lo que facilita la inclusión de tales estudiantes en el entorno escolar. Sin embargo, a pesar de que el juego está subestimado en muchas instituciones educativas, es una metodología clave para mejorar la comunicación y la autonomía de estos niños; por lo tanto, su abordaje es fundamental en la formación docente especializada y en las políticas inclusivas adaptadas a la diversidad. Este estudio invita a repensar la educación infantil, en general, desde una perspectiva más humanizada, donde la ludicidad es una herramienta educativa esencial.

El texto de **Janaine Zdebski da Silva y Marcos Gehrke**, escrito en portugués, *Intencionalidades formativas orientadas a la agroecología en la educación primaria: la experiencia de dos escuelas rurales en el contexto de la reforma agraria en Brasil*, examina el papel de la agroecología en la educación básica a partir de la experiencia de dos escuelas rurales integradas en asentamientos de la reforma agraria. La investigación destaca que estas instituciones fomentan un aprendizaje enraizado en la realidad del campo e integran la agroecología en sus proyectos pedagógicos. En ese sentido, a través del análisis de documentos educativos identifican similitudes y particularidades en los enfoques, evidenciando el potencial transformador de la educación agroecológica como herramienta de inclusión educativa. Este modelo promueve la participación activa de las comunidades rurales, integrando saberes populares con el conocimiento científico, favoreciendo así la construcción de una educación más justa y contextualizada. En las conclusiones, los autores estiman que más que una simple metodología, estas escuelas -que representan un modelo de resistencia y afirmación de la identidad rural- crean y aplican técnicas y estrategias que orientan a conectar el conocimiento científico con los saberes populares para la construcción de un futuro sostenible.

Por su parte, **Irene Viviana Reyes** y **Sharim Cynthia Lobo**, en *La Impronta Intercultural. Sistematización de experiencias de la Escuela Agrotécnica Eldorado con comunidades originarias de Misiones*, comparten sus aprendizajes sobre la formación de jóvenes a través de experiencias interculturales con comunidades originarias de Misiones. Asumen que a partir de proyectos de extensión, la escuela ha promovido el diálogo entre culturas, integrando pedagogías críticas para transformar el currículo y fomentar una educación más inclusiva. Además, afirman que estas prácticas demuestran que se está consolidando una visión educativa que reconoce la diversidad cultural y fortalece los vínculos comunitarios. En ese sentido, más allá de la enseñanza tradicional, este enfoque impulsa el protagonismo estudiantil, la conciencia social y la preservación del conocimiento ancestral, y la escuela se convierte en un espacio de intercambio que desafía estructuras hegemónicas y fomenta una sociedad más equitativa y plural.

Finalmente, **Gabriel Horacio Leal** y **Mirta Gladis Piriz**, en *El empoderamiento de los jóvenes-adultos: participación ciudadana y derechos en las comunidades Mbya de Misiones (Argentina)*, también ponen la mirada en las experiencias de desarrolladas desde el proyecto de extensión “La Participación Ciudadana de los Jóvenes-Adultos en el marco de los 40 años de Democracia”. En esta ocasión, el propósito es visibilizar el protagonismo de las juventudes en la vida democrática y remarcar la importancia del acceso a los derechos fundamentales mediante talleres y actividades en Escuelas Interculturales Bilingües donde, mediante el diálogo con los representantes del Estado, se promueven acciones para la construcción de una ciudadanía activa e inclusiva. Los autores entienden que esta iniciativa no solo refuerza el reconocimiento de los derechos de las comunidades en conjunto, sino que, también, otorga voz a los jóvenes, quienes se constituyen en agentes de cambio en la sociedad.

Para conocer sobre las causas que inciden en la deserción de estudiantes con discapacidad en la Universidad Federal de Fronteira Sur, la reseña de la tesis “Evaluación en la Educación Superior: Personas con Discapacidad en la Universidad Federal de la Frontera Sur”, de **Sheila Marques Duarte Brassoli** presenta un análisis exhaustivo sobre las mismas. Con un enfoque cualitativo, recurriendo a entrevistas a estudiantes que abandonaron la universidad, la autora revela la urgencia de reestructurar el Núcleo de Accesibilidad de la institución, incorporar docentes formados en educación inclusiva y brindar un acompañamiento sostenido a quienes enfrentan mayores desafíos para permanecer en el sistema educativo. El trabajo se destaca por ofrecer una propuesta concreta: el manual “Docente Inclusivo”, una herramienta que orienta a los educadores en la construcción de prácticas pedagógicas que fomenten la inclusión y la equidad.

Por su parte, Carline Santos Borges nos acerca el libro *Formación humana, prác-*

ticas pedagógicas y educación inclusiva, coordinado por **Cleusa Inês Ziesmann, Jeize de Fátima Batista y Sonize Lepke**, una obra coral que invita a repensar la educación desde una mirada inclusiva. Los artículos que lo componen exploran cuestiones fundamentales como la formación docente, la gestión escolar y la inclusión en la educación superior, proponiendo prácticas pedagógicas que promuevan la equidad. La obra invita a reimaginar las instituciones educativas como espacios de convivencia democrática, donde la diversidad sea reconocida como un valor que enriquece la experiencia educativa.

Finalmente, se presenta la reseña del “**V Seminario Internacional de Inclusión en Educación Superior**”, el cual se erigió como un escenario propicio para el encuentro y la construcción de saberes colectivos. Realizado en la ciudad de Eldorado, Misiones, este evento reunió a investigadores, docentes y estudiantes de Argentina, Brasil y Portugal, quienes compartieron experiencias y reflexiones en torno a la inclusión educativa. Conferencias, conversatorios y presentaciones de libros conformaron una agenda plural que permitió visibilizar prácticas inclusivas y proyectar nuevas acciones para garantizar una educación superior más equitativa y accesible.

Este dossier es, en definitiva, una invitación a la reflexión y a la acción. Las voces aquí reunidas evidencian que la inclusión educativa no es un hecho aislado ni automático, sino un proceso que demanda compromiso político, institucional y humano.

Norma Oviedo¹, Carla Verónica Duarte², Gabriel Horacio Leal³
Misiones, Argentina, Marzo 2025

Equipo Coordinador

Carolina Ester Reckziegel - Facultad de Ciencias Forestales, Universidad Nacional de Misiones, Argentina

Carla Verónica Duarte - Facultad de Ciencias Forestales, Universidad Nacional de Misiones, Argentina

Norma Oviedo - Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones, Argentina

Gabriel Horacio Leal - Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones, Argentina

Comité de Revisión

Jonathan Aguirre - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Alexander Yarza de los Rios - Universidad de Antioquia, Brasil

Alexandre Bergamin Vieira - Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Andrea Verónica Pérez - Universidad Nacional de Quilmes / CONOCET, Argentina
Andreia Sangalli - Universidade Federal Grande Dourados, Brasil
Angelise Fagundes Da Silva - Universidade Federal da Fronteira Sul, Brasil
Dirceu Benincá - Universidade Federal do Rio Grande / Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil
Jorgelina Kolodzinski - Instituto Superior de Profesorado N° 1 "Manuel Leiva", Argentina
Kamila Madureira Da Silva - Universidade Federal Grande Dourados, Brasil
Karen Baukloh - Universidad Nacional de Misiones, Argentina
Lelia Schewe - Universidad de Antioquia, Colombia
Sonize Leptke - Universidade Federal da Fronteira Sul, Brasil
Valdete Oliveira Santos - Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto, Brasil
Yamila Irupé Nuñez - Universidad Nacional de Misiones, Argentina
Luis Ricardo Penz – Universidad Nacional de Misiones, Argentina
Raúl Demetrio Roznicki - Universidad Nacional de Misiones, Argentina
Gabriela Saslavsky - Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 24 "Bernardo Houssay", Argentina
Delia Ester Sotniecruk Stasiuk - Universidad Nacional de Misiones, Argentina
María Florencia Isaurralde - Universidad Nacional de Rosario / Instituto Superior de Formación Docente N° 22 y N° 59, Argentina

Notas

¹ Profesora y Licenciada en Historia (FHyCS - UNaM); Mestre em História Iberoamericana (PUCRS-Brasil) y Doctora en Ciencias Humanas y Sociales (UNaM). Docente e investigadora y Secretaria de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. E-mail: noviedo@fhycs.unam.edu.ar

² Profesora de Biología (FCF-FCEQyN-UNaM), Especialista en docencia Universitaria (FHyCS-UNaM), Doctora en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Docente e investigadora y Secretaria de Posgrado de la Facultad de Ciencias Forestales de la Universidad Nacional de Misiones. E-mail: carla.duarte@fcf.unam.edu.ar ORCID:<https://orcid.org/0009-0000-2399-7702>

³ Profesor y Licenciado en Historia (FHyCS - UNaM); Especializando en Gestión Curricular en el Sistema Educativo (FHyCS - UNaM). Docente e investigador de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. E-mail: ghleal@fhycs.unam.edu.ar ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8582-9808>

Referencias

Wigdorovitz de Camilloni, A. (2008). El Concepto De Inclusión Educativa: Definición y Redefiniciones. *Revista Políticas Educativas – Campinas*, 2(1), 1 - 12.

Revista de **E**ducación



ENTREVISTA



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



“Accesibilizar las instituciones en todas sus dimensiones”, una conversación con Andrea Verónica Pérez¹

“Making Institutions Accessible in All their Dimensions”, a Conversation with Andrea Verónica Pérez

Lelia Schewe²

Resumen

La entrevista con Andrea Verónica Pérez aborda la accesibilidad en la educación superior desde una perspectiva crítica y comprometida con la inclusión. Pérez es investigadora y docente en la Universidad Nacional de Quilmes y CONICET, destaca la necesidad de transformar las instituciones en todos sus niveles, no solo eliminando barreras físicas y comunicacionales, sino también desafiando estructuras culturales y actitudinales que perpetúan desigualdades. Señala avances en políticas públicas y redes universitarias de accesibilidad, pero advierte sobre los retrocesos en derechos bajo el actual gobierno. Subraya el rol fundamental de docentes y personal administrativo en la construcción de entornos inclusivos y resalta la importancia de una mirada ética y colectiva para garantizar el derecho a la educación sin exclusiones.

Palabras claves: accesibilidad; inclusión; transformación

Abstract

The interview with Andrea Verónica Pérez addresses accessibility in higher education from a critical perspective committed to inclusion. Pérez is a researcher and professor at the National University of Quilmes and CONICET, and highlights the need to transform institutions at all levels, not only by eliminating physical and communication barriers, but also by challenging cultural and attitudinal structures that perpetuate inequalities. She points out advances in public policies and university accessibility networks, but warns of the setbacks in rights under the current government. She underlines the fundamental role of teachers and administrative staff in building inclusive environments and highlights the importance of an ethical and collective view to guarantee the right to education without exclusions.

Keywords: accessibility; inclusion; transformation

Palabras preliminares

La conocí en la Universidad Nacional de Quilmes. Cuando estaba en mi proceso de tesis de maestría, en el año 2012, la recomendación -como iba a trabajar discapacidad y educación- fue recurrir a ella, porque era la directora del Observatorio de la Discapacidad y referente en la temática en esa universidad.

Me recibió con una generosidad tan profunda que ayudó a transformar las formas de vincularme con otras personas en los espacios académicos. Agradezco a la vida y a la invitación que nos cruzó, por abrirme las puertas de esos espacios colaborativos y colectivos, de mucho trabajo, pero también de afecto y sororidad.

Andrea Pérez es Doctora en Ciencias Sociales graduada de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, con estudios postdoctorales en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. También es Magíster en Gestión Educativa graduada en la Universidad de San Andrés y Licenciada en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes. Actualmente, continúa siendo la directora del Observatorio de la Discapacidad y docente-investigadora de la Universidad Nacional de Quilmes, además de ser investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Ha sido una de las pioneras en investigar el lugar de las otredades en la escuela, enfatizando preguntas profundas sobre la Educación Especial, la inclusión y las formas de concebir las diferencias desde una mirada filosófica y ética. Su tesis doctoral "Alteridad, razón jurídica y ética. Reflexiones acerca de lo Común y lo Especial en la Educación" (Pérez, 2012). Colaboró con las propuestas cercanas a la problematización de parámetros normatizados históricamente como la 'normalidad' dentro del sistema educativo argentino y fue la base para otras producciones como "Acerca de los orígenes históricos de las desigualdades educativas en la Argentina: discapacidad y derecho a la educación hoy" (Pérez, Gallardo y Schewe, 2019) y, más adelante, entre otras, "Narrativas de jóvenes con discapacidad acerca de sus trayectorias educativas, a partir de sus experiencias en la educación superior" (Pérez, 2024). Su prolífera obra también incluye compilaciones como "La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa. Investigación, desafíos y propuestas" (Pérez y Krichesky, 2015) y "Discapacidades, prácticas e intervención: Interpelando a las ciencias sociales" (Pérez y Rapanelli, 2021).

Como queda claro en lo que sigue, Andrea también está comprometida con las luchas sociales de las personas con discapacidad y sus familias, por eso, aparece también la tensión en torno a cómo narramos y cómo nos narramos, siendo parte de complejas tramas relacionales aún atravesadas por violencias. En este sentido, hay esperanza en su relato, la respuesta está en la construcción colectiva.

La decisión de construir esta entrevista radica en el reconocimiento a su labor académica, docente e investigativa, pero también extender un diálogo con ella,

sobre unas formas anticapacitistas, respetuosas y múltiples de habitar los espacios universitarios, creando alternativas. Las preguntas se indican en letra cursiva, para diferenciarlas de la palabra y voz de Andrea, recorren temáticas como la accesibilidad, la inclusión, el acceso y las responsabilidades en educación superior, invitando también a conocer los aportes de Andrea a partir de la investigación y las prácticas docentes en la universidad. Este diálogo se sostuvo durante el caluroso mes de enero del año 2025.

Lelia: *Inicialmente nos gustaría compartir ¿cómo surge tu interés por abordar/ investigar la discapacidad y la inclusión en la educación superior?*

Andrea: Desde que inicié mis estudios en discapacidad, mientras hacía el doctorado, supe que me interesaba abordar la educación considerando aspectos clave sobre la construcción de lo propio y lo “otro” a lo largo de todos los niveles del sistema educativo ya que eso impacta de modo significativo en la cotidianidad de las personas, en las relaciones sociales, en el ejercicio de la ciudadanía, en la conformación de las desigualdades, etc.

Luego de los primeros años en los que traté de comprender las lógicas que acompañan las prácticas educativas en la primaria y la secundaria, advertí que había necesidad de profundizar en el nivel superior, en el cual estaba participando una creciente cantidad de personas con discapacidad en virtud de las políticas públicas promovidas tras la sanción de la Ley de Educación Nacional y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, como también de la actualización de la Ley de Educación Superior. Me generaba mucho dolor e impotencia encontrarme frente a prejuicios naturalizados (entre docentes, estudiantes, personal administrativo, etc.) en torno a las capacidades que se supone que todas las personas deben tener para atravesar los pasillos, las oficinas y las aulas de las universidades. Y por supuesto, se naturalizaban mucho más que ahora, las barreras que las personas con discapacidad, entre otras, debían afrontar para participar de la vida universitaria.

Creía que tenía que utilizar parte de mi energía y de mis posibilidades para estudiar y mostrar evidencia acerca de la falta de accesibilidad, de las desigualdades existentes, etc. a la vez que acompañando y aprendiendo de los espacios que en cada universidad iban generándose para desarrollar políticas institucionales de accesibilidad y acompañamiento de las trayectorias. Por otro lado, siempre me molestó que las decisiones institucionales se tomen sin considerar a quienes protagonizan los procesos cotidianos, y mucho más, la ausencia de confianza en las posibilidades y deseos de parte de docentes hacia estudiantes. En esa línea, traté de aprender de colegas que dejaban de lado la desestimación, el ninguneo, el desprecio que muchas veces se pone en evidencia desde ámbitos científicos hacia los saberes “no científicos”, ejercitando modos de trabajo más atentos a la dimensión ética que al respeto por

las jerarquías tradicionales de los equipos académicos. Menciono todo esto porque creo que también motivó mis inquietudes, mis búsquedas, mis diálogos, no sólo con la cuestión de la discapacidad. Problematicar y revisar los contextos pedagógicos más que a las personas a título individual, de la mano de algunos de mis referentes más cercanos (como colegas, docentes o directores) durante mis estudios de grado y posgrado (Beatriz Greco, Inés Dussel, Sara Pérez Ricardo Baquero, Carlos Skliar, entre otros) colaboró en la orientación de mis intereses académicos.

Lelia: *Desde tu experiencia, ¿cómo evolucionaron las políticas educativas en torno a esta temática?*

Andrea: A pesar de las históricas barreras, los movimientos de personas con discapacidad y sectores aliados lograron poner en agenda la necesidad de desarrollar políticas educativas atentas a la accesibilidad en todos los niveles educativos, aunque se advierte que aún se requiere profundizar en la dimensión ético-político-cultural. En distintas instituciones argentinas contamos con aportes muy valiosos, en particular en el marco de las universidades nacionales que han llevado adelante políticas institucionales trabajando en redes que promueven la capacitación, la gestión de recursos para accesibilizar la bibliografía y la comunicación, los espacios y las prácticas. Hubo financiamiento ministerial específicamente destinado a esto en el marco de políticas de inclusión educativa más amplias y se fueron aceitando mecanismos para acompañar la trayectoria de estudiantes y docentes.

No obstante, quedan pendientes aspectos clave como los referidos a las mencionadas transformaciones culturales (que colaboren, por ejemplo, en naturalizar las diferencias humanas en todos los contextos, que permitan priorizar siempre la singularidad de las personas antes que a las lógicas economicistas o a las tradiciones, que colaboren en la bienvenida de la incertidumbre antes que a las categorías diagnósticas médicas pronosticadoras de procesos pedagógicos). La situación política actual deja mucho que desear, muy particularmente desde la asunción del gobierno de Milei, que viene generando un plan sistemático de desfinanciamiento y demonización de políticas vinculadas a los derechos básicos de las personas: ya ha desfinanciado proyectos científicos; ha eliminado organismos de relevancia para la eliminación de barreras, violencia y discriminación; ha desmantelado espacios para el cuidado de la memoria y los derechos humanos, de las infancias y juventudes, de las políticas de género, de los pueblos indígenas, entre otros. Por tanto, si pensamos en la "evolución" de las políticas, es fundamental resistir y activar para seguir fortaleciendo el trabajo en relación a los derechos de las personas, sin dar nada por obvio ni por resuelto. Hace falta sostener los espacios colectivos de discusión, reclamo y cuidado para que todo lo que se logró, aunque sea insuficiente, no sea eliminado sino difundido y fortalecido.

Lelia: ¿Cuáles serían esas principales barreras que enfrentan los estudiantes

con discapacidad en la educación superior actualmente?

Andrea: Si bien quedan muchos aspectos a resolver según cada institución (algunas son más accesibles que otras en términos físicos y comunicacionales), creo, en línea con los puntos anteriores, que las barreras que siguen generando más obstáculos refieren a los aspectos culturales y actitudinales, como también la dimensión comunicacional. Asimismo, entiendo que la conjunción “soberbia/ignorancia” es uno de los principales problemas, y lamentablemente aun ocurre de modo habitual en los espacios de educación superior cuando hacemos referencia a estos temas.

Lelia: *¿Qué estrategias, acciones o políticas consideras que podrían ser adecuadas para fomentar la inclusión en la educación superior?*

Andrea: Entiendo que lo principal es que, desde todos los ámbitos posibles, pero muy especialmente desde las instancias ministeriales nacionales y jurisdiccionales, se promueva claramente una perspectiva atenta a que el derecho a la educación es de todas las personas y, por tanto, hay que actuar en consecuencia poniendo sobre la mesa cuáles son las barreras y modos de violencia que, de maneras más o menos evidente, propician el capacitismo, la discriminación, la poca participación de ciertos sectores. Esto implica, en primer lugar, garantizar que, en todos los espacios institucionales, trabajen (tanto en cargos jerárquicos, como en docencia, administración, etc.) personas identificadas con colectivos históricamente vulnerados, entre ellos, por supuesto, personas con discapacidad, pero, además, mujeres y del colectivo trans/no binario, personas racializadas, personas provenientes de comunidades indígenas, etc.

Asimismo, implica accesibilizar la institución en todas sus dimensiones, informando al respecto para que el compromiso por la accesibilidad y el acompañamiento a las trayectorias sea compartido por toda la comunidad. Transversalizar temas como los mencionados, entre otros, hace a una cultura más participativa, activa y co-responsable ya que contribuye a un mayor registro de situaciones, a un mayor agenciamiento de lo que nos pasa individual y colectivamente, y, por tanto, a un mayor nivel de interpelación de aquellas certezas que no hacen más que cerrar los caminos hacia la conversación y la participación. Finalmente, y en función de varias experiencias que he atravesado en distintos grupos de discusión y activismo, creo crucial que problematicemos qué implica la violencia, cómo abordar las situaciones en las que nos sentimos víctimas de violencias, cómo avanzar en nuestras problematizaciones sin reproducir esas mismas lógicas.

Lelia: *¿Qué papel juegan los docentes y el personal no docente en la construcción de entornos inclusivos?*

Andrea: El papel de todas las personas que tenemos algún cargo en las instituciones es central, ya que tenemos la obligación de construir entornos accesibles y atentos a la hospitalidad: no es algo que debe depender de las voluntades individuales, ya que el derecho a la educación es un derecho de todas las personas. Se

trata de una cuestión avalada por las normas, pero también es una cuestión ética que debemos asumir de modo irrenunciable y responsable. Si ello no se considera, implica que estamos avalando la existencia de las desigualdades. Esto debe ser parte del cotidiano institucional, y se logra a través de la comunicación, de los modos en que se abordan los espacios, las miradas, las escuchas y las expresiones en general. En aquellas oportunidades en las que la accesibilidad no está garantizada, o que surge alguna situación que obstaculiza algún aspecto de la vida universitaria, tanto docentes como no docentes debemos abordar la situación, sea respondiendo de manera atenta y singularizada a las demandas que surjan, sea convocando a las personas y/o los sectores que, en ese marco, consideremos más oportunos (pueden ser estudiantes, colegas, áreas específicamente dedicadas a estos temas, autoridades, etc.).

Lo importante es saber que no hay protocolos que sirvan para cualquier circunstancia a modo de "manual universal", y también hay que recordar que existen pautas de accesibilidad sumamente interesantes, que colaboran en identificar las barreras habituales en contextos institucionales, que siempre es necesario conocer y co-crear, de manera situada, a la vez que revisar, dada la diversidad de circunstancias que atravesamos los seres humanos según los contextos en los que nos desempeñamos.

Lelia: *Desde tu perspectiva, ¿qué obstáculos persisten en términos de acceso, equidad e inclusión? ¿En qué sectores o hacia qué actores sociales?*

Andrea: Creo que uno de los principales obstáculos tiene su raíz en qué narramos (y cómo) de nuestra historia y de nuestras proyecciones: me refiero tanto a nivel personal como en tanto integrantes de colectivos que habitan estos territorios, estas instituciones y organizaciones. Somos parte de América Latina, de Argentina, de la comunidad compleja y diversa en la que vivimos, y, sin embargo, solemos repetir, de modo acrítico, una historia contada desde perspectivas eurocéntricas, coloniales, normalizadoras.

Concretamente, se siguen naturalizando lógicas de funcionamiento institucional que de naturales no tienen nada. Más bien, son construcciones históricas, culturales, sociales que fueron consolidando estructuras que promueven desigualdad, injusticia, violencia, etc. Entonces si bien por un lado se busca generar prácticas "inclusivas", por el otro siguen vigentes estos aspectos instalados de tal manera en nuestro cotidiano que generan la asociación de políticas de accesibilidad con "la compensación de supuestas faltas" y con intervenciones asistencialistas vinculadas a la lástima o a la obligación, subestimando la co-responsabilidad que tenemos por el solo hecho de formar parte de las instituciones.

Por ejemplo, es habitual que cuando se habla de "universidades prestigiosas" se haga alusión a instituciones poco accesibles, que cumplen con parámetros internacionales y tradicionales de rendimientos académicos individuales, pero dejan

mucho que desear en términos de las barreras que imponen a ciertos sectores. Esta forma tradicional de narrar la historia y nuestras proyecciones de un modo unívoco, naturaliza que existan requisitos muy específicos para transitar los ámbitos académicos: determinadas capacidades intelectuales; determinadas maneras de expresión comunicacional, estética, etc., determinadas formas de estudio, evaluación, acreditación, etc.

Lelia: ¿Cómo se articulan las interseccionalidades en este escenario y qué responsabilidades comparten los distintos actores —gobierno, universidades, sociedad civil— para garantizar el acceso efectivo a una educación superior inclusiva y de calidad?

Andrea: Más allá de la ineludible responsabilidad del Estado y de todas las instituciones en general, cada una de las personas que las habitamos cotidianamente tenemos la obligación de hacer los aportes que hagan falta para que cualquiera se sienta parte de las mismas. Lamentablemente hay mucho trabajo aún por realizar, en la medida en que siguen existiendo situaciones en la que aquellas personas que se identifican con sectores históricamente privilegiados para transitar los espacios académicos (hombres y, más recientemente, mujeres provenientes de sectores acomodados o de “clases medias” y/o familias con algún profesional) aún consideran que tienen más legitimidad para el ejercicio del derecho a la educación superior que otras personas (por ejemplo, que las personas racializadas, las personas trans, las personas con discapacidad, etc.). Estudiar y difundir aspectos históricos que ponen en evidencia que esas desigualdades han sido construidas en favor de ciertos intereses particulares, colabora en un abordaje atento a la revisión de prácticas y perspectivas meritocráticas que muchas veces reproducimos sin darnos cuenta.

Lelia: *Desde tus investigaciones ¿qué contribuciones consideras relevantes para fortalecer las políticas públicas en relación con el derecho a la educación superior?*

Andrea: Creo que son importantes los aportes que realizamos todas las personas que llevamos adelante estudios sobre discapacidad, accesibilidad, inclusión, derecho a la educación, siempre que lo hagamos enfrentando perspectivas tradicionales como las de la rehabilitación, la compensación, la pena, el asistencialismo, el paternalismo, la infantilización, etc.

En mi trabajo a título individual y como parte de un equipo hermoso con base en la Universidad Nacional de Quilmes, se destacan experiencias e interpretaciones de las personas con discapacidad y sectores aliados en relación con el campo de la educación en distintos niveles, brindando un panorama de las vivencias singulares que, como tales, habilitan una reflexión que trasciende los diagnósticos y tecnicismos asociados al discurso biomédico y psicométrico como también al discurso de los derechos.

Asimismo, los aportes buscan poner en evidencia distintas barreras que atraviesan

muchas personas (con y sin discapacidad) habitualmente no apreciadas en la vida cotidiana de las instituciones por otras personas (con y sin discapacidad).

La discapacidad es una experiencia singular y a la vez dinámica, que puede formar parte –más o menos protagónica– de la identidad de las personas junto con otras múltiples dimensiones de la vida; por tanto, la universalización de parámetros o principios, por mejor intencionados que ellos sean, puede generar violencia y desigualdad si no se abordan de manera situada, contingente y responsiva. El trabajo empírico de nuestros proyectos de investigación, junto con los proyectos de extensión, difusión y activismo, aportan a la reflexión-acción sostenida que nutre a nuestro equipo de trabajo con el desafío que implica afrontar, deconstruir y construir conocimiento sobre las perspectivas capacitistas y extractivistas tan instaladas en la educación en general y en la educación superior en particular.

Lelia: ¿De qué manera se colabora con enfrentar los desafíos de acceso, inclusión y equidad?

Andrea: En línea con lo antes compartido, creo que es fundamental otorgar centralidad a los aspectos identitarios de las personas, sean personas con discapacidad como sin discapacidad. Me refiero a aquellos aspectos que encarnan valores, deseos, intereses, como también a aquellos que resultan en desafíos o que generan rechazo o dificultad por alguna razón.

Contrariamente a lo que se suele suponer, acompañar a las personas que necesitan algún apoyo eventual o permanente en espacios académicos no tiene por qué implicar un trabajo de exclusividad por parte de determinados actores. Si toda la comunidad está comprometida con un proyecto académico atento a la accesibilidad, el respeto por las identidades y el respeto por lo colectivo; y si, además, se genera una cultura atenta a la dimensión ética, la cual implica, entre otras cosas, que de modo comunitario estemos a disposición de demandas singulares o colectivas en pos de eliminar las desigualdades, se estará contribuyendo a generar mayor hospitalidad y mejor convivencia en ámbitos de estudio y de trabajo, como también personas mejor preparadas para afrontar distintas circunstancias emergentes en un mundo eminentemente incierto y cambiante, con todo lo que ello implica para un ámbito como el de la educación superior.

Lelia: ¿Cómo propones que estos nuevos conocimientos sean incorporados en la formulación de nuevas políticas o en la mejora de las existentes?

Andrea: Uno de los modos para la generación de estas políticas refiere a la creación de espacios de reflexión y trabajo sobre discapacidad, accesibilidad, interseccionalidades, etc. dentro y fuera de áreas de decisión de las universidades, pero siempre con la posibilidad de que las propuestas encuentren canales para su desarrollo institucional; es clave que estos espacios se encuentren coordinados por equipos en los cuales las personas con discapacidad y demás sectores históricamente

vulnerados -y narrados-, sean protagonistas.

Si esos espacios cuentan con la participación de docentes, no docentes y estudiantes, y si además cuentan con el aval institucional, con los espacios y los tiempos necesarios para acordar acciones y tramitar redes, muchos aspectos complejos vinculados a las barreras que afrontan las personas en contextos universitarios pueden ser resueltos. Pero además es central que las instituciones universitarias cuenten con partidas presupuestarias específicamente destinadas a garantizar la accesibilidad: sea para el financiamiento de equipos estables de intérpretes y asesores sordos, sea para la accesibilización de espacios, de material bibliográfico y de las páginas web, sea para la distribución de recursos informáticos específicos, etc.

Otro aspecto que colaboraría en generar prácticas y políticas interesantes refiere a la posibilidad de que todas las carreras cuenten con asignaturas referidas a la accesibilidad y la discapacidad, brindando, además, la posibilidad de acreditar espacios curriculares mediante el desarrollo y la aprobación de prácticas vinculadas a estos temas en el marco de cada carrera.

Asimismo, es fundamental que, como parte de las políticas de educación superior, se profundicen los debates en torno a los sentidos construidos sobre este nivel educativo en las sociedades actuales, y en esa línea, que se revisen los modos de acreditación de saberes.

Lelia: *Muchas gracias por compartir esta agradable y movilizante entrevista.*

Notas

¹ Andrea Verónica Pérez, Docente e investigadora (UNQ-CONICET). Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO) con certificación posdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Directora del Observatorio de Discapacidad del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes. Integrante del Grupo de Trabajo “Estudios Críticos en Discapacidad”, del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y de la Red Universitaria de Educación Especial (RUEDES). Entre sus publicaciones más recientes se encuentran algunos capítulos que conforman el libro *Narrativas de maestros y jóvenes acerca de la inclusión, la construcción de paz y la ciudadanía. Acercamientos desde Medellín y Buenos Aires* (UNDAV-CINDE), y los artículos “Educación y discapacidad. La inclusión como problema” (Revista Voces de la Educación, México) y “Narrativas de jóvenes con discapacidad acerca de sus trayectorias educativas” (Revista Videre, Brasil). E-mail: aperez@unq.edu.ar

² Lelia Schewe es docente e investigadora en la Universidad de Antioquia, Colombia. Sus trabajos de docencia se construyeron en la Universidad Nacional de Misiones, la Universidad Nacional de Jujuy, la Universidad Nacional de Salta y la Universidad Nacional de Quilmes, en Argentina. Es Doctora en Ciencias de la Educación (UNLP), Magíster en Humanidades y Ciencias Sociales (UNQ) y Profesora de Educación Especial (UNaM). E-mail: lelia.schewe@udea.edu.co

Referencias

Pérez, A. (2012). *Alteridad, razón jurídica y ética. Reflexiones acerca de lo Común y lo Especial en la Educación* (Tesis doctoral). FLACSO, Argentina.

Pérez, A. (2024). Narrativas de jóvenes con discapacidad acerca de sus trayectorias educativas, a partir de sus experiencias en la educación superior. *Revista Videre*, 16(35), 223-240.

Pérez, A. y Krichesky, M. (Coords.) (2015). *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa. Investigación, desafíos y propuestas*. Buenos Aires: UNDAV.

Pérez, A. y Rapanelli, A. (Comps.) (2021). *Discapacidades, prácticas e intervención: Interpelando a las ciencias sociales*. Santiago de Chile: Ediciones CELEI y Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).

Pérez, A.; Gallardo, H. y Schewe, L. (2019). Acerca de los orígenes históricos de las desigualdades educativas en la Argentina: discapacidad y derecho a la educación hoy. En Ocampo, A. (comp.). *Formación de maestros e investigadores para la educación inclusiva: perspectivas críticas*. Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. II. 24-55.

Revista de **E**ducación



ARTÍCULOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Inclusión de alumnos con discapacidad en la Universidad Estatal de Paraná desde el punto de vista de los profesores del curso de Pedagogía

Inclusion of Students with Disabilities at the University of Paraná in the View of Teachers in the Pedagogy Course

Andreia Nakamura Bondezan¹

Jean Pablo Guimarães Rossi²

Sasuke Ribeiro de Almeida³

Resumen

El objetivo de este artículo es comprender las acciones de inclusión en la Universidad Estadual de Paraná (Unespar), campus Campo Mourão. El estudio se realizó a través de investigación bibliográfica y trabajo de campo. El trabajo de campo incluyó cuestionarios administrados a ocho profesores del curso de Pedagogía que atendían alumnos con discapacidad y/o necesidades educativas específicas, matriculados en 2023. El marco teórico utilizado fue el enfoque Histórico-Cultural, que enfatiza que las personas con discapacidad necesitan recursos diferenciados y caminos especiales para que su aprendizaje y desarrollo tengan lugar. La conclusión es que la inclusión de este público en el curso de Pedagogía de Unespar ha supuesto un avance significativo. El Plan Individualizado de Atención (PIA) y el trabajo colaborativo entre el Centro de Educación Especial Inclusiva (NESPI), profesores, alumnos y familias han propiciado cambios significativos para que las necesidades específicas de los alumnos matriculados sean atendidas.

Palabras clave: educación especial e inclusiva; educación superior; personas con discapacidad

Abstract

This article aims to understand the inclusion actions at the State University of Paraná (Unespar), Campo Mourão campus. This study was conducted through literature review and fieldwork. The fieldwork involved questionnaires administered to eight teachers from the Pedagogy course who have supported students with disabilities and/or specific educational needs enrolled in 2023. The theoretical framework used was the Historical-Cultural approach, which emphasizes that individuals with disabilities require differentiated resources and special pathways for their learning and development to occur. It concludes that the inclusion of this population in the Pedagogy course at Unespar has achieved significant progress. The Individualized Education Plan (IEP) and the collaborative work between the Center for Inclusive Special Education (NESPI), teachers, students, and families have facilitated significant changes to meet the specific needs of enrolled students.

Keywords: Special and Inclusive Education; Higher Education; Persons with Disabilities

Presentación

La presencia de estudiantes del público objetivo de la educación especial (PAEE), es decir, personas con discapacidad, con trastornos globales del desarrollo y altas habilidades/superdotación, en la educación superior representa un avance significativo en las políticas educativas que buscan promover la equidad y la justicia social. Este artículo tiene como objetivo comprender las prácticas inclusivas adoptadas en la Universidad Estadual do Paraná (Unespar), campus Campo Mourão, con énfasis en el curso de Pedagogía. El análisis se llevó a cabo mediante la combinación de investigación bibliográfica y trabajo de campo, incluyendo la aplicación de cuestionarios a los ocho profesores que tuvieron alumnos con discapacidad o necesidades educativas específicas durante el año escolar 2023.

La elección del enfoque Histórico-Cultural se justifica por su énfasis en la importancia de adaptaciones y recursos diferenciados que faciliten un aprendizaje eficaz y el desarrollo integral de las personas con discapacidad. Adoptando las concepciones defendidas por Lev Vygotsky, el enfoque Histórico-Cultural propone la necesidad de adecuar la enseñanza a las demandas específicas de los estudiantes, permitiéndoles acceder a una educación de calidad y al pleno desarrollo de sus capacidades individuales (Vigotski, 2022).

En este contexto, el Plan de Enseñanza Individualizado (PEI) surge como una herramienta para promover la inclusión. El PEI es un instrumento pedagógico que busca personalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, adaptando estrategias didácticas y metodológicas a las necesidades individuales de los estudiantes (Tannus-Valadão & Mendes, 2018). La eficacia del PEI depende no solo de su implementación, sino también de la colaboración entre diferentes agentes educativos, incluyendo el Núcleo de Educación Especial Inclusiva (NESPI), docentes, estudiantes y sus familias. Esta colaboración es crucial para garantizar que las especificidades de cada alumno sean adecuadamente consideradas y atendidas.

Históricamente, la responsabilidad por la inclusión educativa ha sido un desafío complejo. La práctica de separar y clasificar a los individuos en función de sus diferencias ha sido común en las escuelas a lo largo de la historia, reflejando una visión hegemónica y excluyente. El origen de la escolaridad moderna en la sociedad occidental implicó la división entre diferentes grupos sociales, a menudo marginando a aquellos que no se ajustaban a los estándares establecidos. Este trasfondo destaca la necesidad continua de reevaluar y transformar las prácticas educativas para promover una verdadera inclusión.

La Declaración de Salamanca, firmada en 1994, marcó un avance significativo al establecer que todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades, tienen el derecho a acceder a la educación regular y a recibir una educación inclusiva. En Brasil, este compromiso se formalizó con la ratificación de la Declaración y la imple-

mentación de regulaciones específicas, como la Orden Número 3284 (2003), que busca garantizar la accesibilidad en la educación superior. A pesar de estos avances legislativos, la implementación práctica de estas políticas aún enfrenta desafíos significativos, y la presencia de estudiantes con discapacidades en las universidades no garantiza, necesariamente, una participación plena y efectiva.

Este estudio busca llenar una brecha importante al evaluar la aplicación práctica de las políticas inclusivas, específicamente en el contexto de la Unespar. El análisis de las respuestas de los cuestionarios aplicados a los docentes permitió comprender las acciones para la inclusión con la implementación del PEI y la colaboración entre los diversos involucrados. Además, el estudio identificó los avances alcanzados, así como los desafíos y áreas que necesitan mejoras, contribuyendo a un ambiente académico más inclusivo y equitativo.

Inclusión en la educación superior y UNESPAR

El aumento significativo en el número de estudiantes con discapacidad en la educación superior, según revelan los datos del censo escolar de 2021 (2022), destaca la necesidad urgente de políticas y prácticas inclusivas efectivas. Pensar en la Inclusión en la Educación Superior es, a la vez, reflexionar sobre un proceso histórico de una Universidad concebida por y para una hegemonía. Históricamente, la responsabilidad de separar a los individuos y establecer diferencias ha sido asumida por la institución escolar, que ha utilizado diversos mecanismos internamente para clasificar, ordenar y jerarquizar. La escuela tal como la conocemos actualmente se originó en la sociedad occidental moderna y, en un principio, dividió a los adultos de los niños y a católicos de protestantes. Además, creó distinciones inmediatas entre ricos y pobres. No hay espacio permitido para la divergencia ni para aquellos etiquetados como disidentes (Bondezán, França, & Rossi, 2023).

Los individuos que no se ajustan a los estándares establecidos a menudo son marginados, perpetuando la relación de poder sobre los menos privilegiados. En este contexto social restrictivo, el reconocimiento de los derechos del “otro” rara vez ocurre; su subjetividad es ignorada mientras que sus características únicas son menospreciadas ante la gran masa apresurada bajo regímenes conservacionistas rigurosos (Bondezán, França, & Rossi, 2023). Por ello, la práctica de declarar derechos, como bien expone Chauí (2021), debe ser constantemente revisada, ya que no todos los individuos son reconocidos automáticamente como poseedores de sus propios derechos.

La Declaración de Salamanca, realizada durante la Conferencia Mundial de Educación Especial en 1994 en España, marcó un avance significativo para la educación inclusiva. Esta declaración establece como principio que todos los alumnos con discapacidades deben tener acceso a la enseñanza regular y aboga por el derecho a

una educación inclusiva para cada estudiante, independientemente de las dificultades o limitaciones encontradas en el proceso educativo (Tomalin, et al., 2018).

Al convertirse en signatario de la Declaración de Salamanca, Brasil declaró su compromiso con la educación inclusiva e inició discusiones sobre cuestiones pedagógicas relacionadas con la inclusión y exclusión. Sin embargo, solo en 2003 se establecieron regulaciones específicas para los requisitos de accesibilidad relacionados con las personas con discapacidades en la educación superior, a través de la ratificación de la Portaria Número 3284 (2003). El objetivo es facilitar los procesos de autorización para el reconocimiento de cursos y la acreditación institucional, mientras se garantiza el acceso para estudiantes con discapacidades (Tomalin et al., 2018).

En educación inclusiva, es responsabilidad de las instituciones educativas reconocer y abordar las necesidades individuales de sus estudiantes, adaptándose a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje para garantizar una educación de calidad para todos a través de currículos adaptados y apropiados, buena organización escolar, estrategias pedagógicas, uso de recursos y cooperación con las respectivas comunidades. Las estrategias de intervención se desarrollan en cada institución; sin embargo, combatir la discriminación en el entorno educativo solo se puede lograr mediante acciones pedagógicas participativas que colocan las experiencias de los estudiantes en el centro y permiten la participación de todos los involucrados (Tomalin et al., 2018, Freitas, 2021, Lima & Carmo, 2023).

Desde la década de 1990, el sistema educativo ha estado respaldado legalmente por un discurso inclusivo y por los principios democráticos de igualdad, equidad y diversidad. Sin embargo, aunque los instrumentos legales son importantes, por sí solos no garantizan prácticas verdaderamente inclusivas en la educación, quedando a menudo por debajo de las concepciones teóricas y legislativas establecidas (Tomalin et al., 2018).

La inclusión requiere acciones transformadoras y realistas que generen conciencia sobre el derecho a la educación para todos. La inclusión de estudiantes del público objetivo de la educación especial (PAEE) en las escuelas es un medio válido para hacer que nuestra sociedad sea más democrática, siendo responsabilidad de cada ciudadano contribuir a la creación de entornos educativos legítimos e inclusivos (Freitas, 2021, Lima & Carmo, 2023).

En la educación superior, las prácticas inclusivas son más recientes debido al aumento del acceso de estudiantes en el nivel de educación básica y su consiguiente progresión hacia instituciones terciarias. Como resultado, más alumnos han sido admitidos en las universidades. De acuerdo con datos del censo escolar de 2021, divulgados por el Instituto Nacional de Estudios y Investigaciones Educativas (INEP), hubo un aumento significativo en el número de matrículas entre alumnos con discapacidad, pasando de 22,367 a 63,404 en diez años (Censo da Educação

Superior, 2022).

Aunque la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior es un avance, es importante destacar que su presencia en el aula no garantiza necesariamente una participación plena y efectiva en los estudios universitarios. Por ello, para asegurar una inclusión real, las instituciones necesitan tener comprensión sobre la discapacidad y las mediaciones llevadas a cabo en este entorno. Vigotski (2022) afirma que la educación de la persona con discapacidad debe regirse por los mismos objetivos que la educación de las personas sin discapacidad, pero los recursos y estrategias deben ser diferenciados, al igual que las formas de mediación. Lamentablemente, según Tomalin et al. (2018), algunas instituciones de educación superior aún no logran ofrecer atención diferenciada para facilitar la permanencia de estos estudiantes, con servicios específicos de apoyo, lo que puede llevar a una exclusión inadvertida.

Además, con el fin de atender las demandas del Ministerio de Educación en relación al proceso evaluativo externo de cursos e instituciones de Educación Superior, que requiere directrices y parámetros específicos, es esencial contar con políticas efectivas que apoyen a los docentes y estudiantes tanto en instituciones públicas como privadas. Para cumplir con estos requisitos, varias instituciones han implementado sus propios Núcleos de Accesibilidad (Tomalin et al., 2018). En el caso de la Universidad Estatal de Paraná (Unespar), este apoyo se realiza a través del Núcleo de Educación Especial Inclusiva - NESPI, núcleo que está directamente relacionado con las acciones del Centro de Educación en Derechos Humanos (CEDH), cuyo objetivo principal es:

coordinar, articular y organizar acciones de apoyo a las necesidades de grupos vulnerables y/o socialmente excluidos para su acceso, inclusión y permanencia en la educación superior, promoviendo el desarrollo de perspectivas educativas y sociales inclusivas y una cultura de valoración de la diversidad y defensa de los derechos humanos en Unespar (Resolución n.º 007, 2016, p. 3).

Es responsabilidad del NESPI promover acciones de acceso, inclusión y permanencia para “personas con discapacidad (física neuromotora, intelectual, sensorial), trastornos globales del desarrollo, altas habilidades/superdotación y afecciones físicas o psicológicas permanentes o transitorias que dificulten su desarrollo académico [...]” (Núcleo de Educación Especial Inclusiva, 2017, s/p). Además de la comunidad académica, el NESPI también debe promover acciones que busquen la formación de profesores desde una perspectiva inclusiva, “en diálogo con otras instancias de enseñanza, investigación y extensión del campus sobre temáticas relacionadas con la educación especial en la perspectiva de la educación inclusiva” (Núcleo de Educación Especial Inclusiva, 2017, p. 1).

Con el fin de proporcionar mejores condiciones de atención a los estudiantes, la Pró-Reitoría de Políticas Estudiantiles y Derechos Humanos (PROPEDH), junto con los equipos del NESPI, elaboraron la Resolución n.º 021/2022 del Consejo de Enseñanza, Investigación y Extensión (CEPE) en la Universidad Estatal de Paraná (Unespar). Este es un documento de importancia significativa para el desarrollo de políticas educativas inclusivas en el contexto universitario. La aprobación del Reglamento de Procedimientos para el Desarrollo de los Planes Educativos Individualizados (PEI) representa un avance importante hacia la equidad en la educación superior, especialmente para estudiantes con discapacidad, altas habilidades/superdotación y trastornos funcionales específicos.

Art. 3º. El PEI es un recurso pedagógico enfocado de manera individualizada en el estudiante y tiene como objetivo optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante la identificación y planificación de estrategias didáctico-pedagógicas y de evaluación que busquen promover la accesibilidad curricular, de manera que el estudiante alcance su mejor potencial de desarrollo en función de las expectativas de aprendizaje establecidas para el perfil de formación de los cursos de la UNESPAR, considerando sus necesidades y potencialidades individuales (Resolución n.º 021, 2022, p. 3).

De acuerdo con Tannús-Valadão y Pletsch (2018, p. 6) “el PEI rompe la barrera del estándar, apoyando el currículo oficial, especificando y estructurando el tipo de actividad y señalando qué apoyo profesional es conveniente para un estudiante PAEE, de modo que, con esto, no haya límite, sino que haya estímulo en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. De esta manera, se posibilitan los cambios necesarios para la participación de los estudiantes y el aprendizaje de los contenidos, atendiendo a sus especificidades en el entorno educativo.

Al adoptar la Resolución n.º 021/2022, Unespar demuestra su compromiso con la inclusión y la accesibilidad, aspectos clave para crear una sociedad más equitativa. Esta regulación es el resultado de un esfuerzo deliberado para garantizar que todos los alumnos, sin excepción de sus necesidades educativas individuales, tengan igualdad de oportunidades tanto en su potencial académico como personal, pudiendo alcanzar el máximo éxito posible (Resolución n.º 021, 2022).

El Plan Educativo Individualizado (PEI) surge como una herramienta esencial en este proceso. De acuerdo con la Declaración de Salamanca (1994) y las directrices de la Ley n.º 9.394/96, el PEI busca garantizar que la educación superior no solo reciba, sino que también atienda efectivamente a las diversas necesidades de sus alumnos. La inclusión de estudiantes con discapacidad, trastornos del espectro autista y altas habilidades/superdotación requiere un enfoque de planificación educativa que trascienda los modelos tradicionales, promoviendo ajustes y adaptaciones que posibiliten una verdadera equidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje

(Resolución n.º 021, 2022).

Un aspecto crucial destacado por la Resolución es la diferenciación curricular, que se manifiesta como adaptaciones de contenidos, metodologías y estrategias de evaluación para atender mejor las necesidades de los estudiantes (Resolución n.º 021, 2022).

Además, la Resolución aborda la identificación y el seguimiento de los estudiantes que requieren el PEI. La identificación puede llevarse a cabo por diversos medios, como la matrícula, la iniciativa del estudiante o la observación de los docentes. Este aspecto es fundamental para garantizar que las necesidades de los estudiantes sean reconocidas y atendidas adecuadamente desde el inicio de su trayectoria académica. El papel del NESPI es central en este proceso, coordinando el desarrollo e implementación del PEI, asegurando que las intervenciones educativas sean eficaces y adaptadas a las necesidades específicas de cada estudiante (Resolución n.º 021, 2022).

Otro punto importante es la protección de datos y la privacidad de los estudiantes. La Resolución establece directrices claras sobre el tratamiento de la información personal y académica, respetando el derecho a la privacidad y garantizando que esta información sea compartida únicamente con aquellos directamente involucrados en la creación o el seguimiento del PEI. Esta medida de confidencialidad es esencial para crear un ambiente de confianza que promueva la seguridad de los estudiantes, permitiendo que se sientan apoyados y respetados a lo largo de su trayecto académico (Resolución n.º 021, 2022).

La Resolución n.º 021/2022, además de definir un conjunto de procedimientos, también refleja el compromiso de Unespar en ofrecer una educación inclusiva y de calidad. Al reconocer y atender las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad, altas habilidades/superdotación y trastornos funcionales, Unespar contribuye a crear un ambiente académico más equitativo y accesible. Esto beneficia tanto a los estudiantes que reciben apoyo individualizado como enriquece a toda la comunidad académica al promover una cultura que valora la diversidad y el respeto por todos los individuos (Resolución n.º 021, 2022).

Marco metodológico

Este estudio de carácter cualitativo involucró investigación bibliográfica, documental y de campo. La investigación bibliográfica se realizó en autores que abordan la temática de la inclusión en la educación superior y el plan educativo individualizado. Asimismo, se buscaron documentos de la universidad para orientar las discusiones sobre las políticas institucionales que dirigen la atención educativa especializada.

La investigación de campo, aprobada por el comité de ética bajo el proceso n. 69398023.2.0000.5564, se llevó a cabo mediante un cuestionario dirigido a ocho

docentes del curso de Pedagogía de la universidad en discusión. El criterio de selección de los participantes fue que fueran profesores del curso de Pedagogía de la Unespar/Campo Mourão, quienes realizaron el PEI en el año 2023. El cuestionario fue enviado a diez profesores que trabajaron con estudiantes del público objetivo de la educación especial; sin embargo, ocho enviaron respuestas. Para el análisis de las respuestas se utilizó el método de Análisis de Contenido de Bardin (2011).

Análisis de datos

La recolección de datos para esta investigación se llevó a cabo mediante la aplicación de un cuestionario. El cuestionario fue enviado, a través de Google Forms, a diez profesores del curso de Pedagogía que elaboraron el Plan Educacional Individualizado (PEI) para los estudiantes del público objetivo de educación especial (PAEE) en el año 2023. Sin embargo, ocho profesores enviaron sus respuestas. Para garantizar la confidencialidad, los profesores serán indicados en este artículo con las letras A, B, C, D, E, F, G, H.

Los profesores seleccionados para este estudio trabajaron en el año 2023 con estudiantes con discapacidad auditiva, Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad, discapacidad física y tartamudez. Todos los estudiantes estaban matriculados en el curso de Pedagogía.

Se enumeran cuatro categorías de análisis: comprensión sobre la inclusión educativa; entendimiento del Plan Educacional Individualizado (PEI); modificaciones para la enseñanza a los estudiantes atendidos y; barreras y avances para la inclusión en la educación superior.

La primera categoría de análisis fue la comprensión sobre la inclusión en la escuela. La inclusión escolar es un derecho adquirido. La educación inclusiva se entiende en Brasil como “una acción política, cultural, social y pedagógica, desencadenada en defensa del derecho de todos los alumnos de estar juntos, aprendiendo y participando, sin ningún tipo de discriminación” (Ministerio de Educación, 2008, p. 1). En este sentido, es necesario que haya cambios en la universidad para que este derecho sea una realidad.

Los profesores A, B y C destacaron el derecho de los estudiantes a una educación inclusiva. El profesor C afirmó que la educación inclusiva es “la garantía del derecho a la educación en su sentido pleno, es decir, la efectivación real de la educación para todas las personas, independientemente de sus diferencias y/o especificidades” (Profesor C). Cabe destacar que este derecho fue conquistado y que, según Chauí (2021, p. 13), “si la educación es un derecho, debemos tomarla en el sentido profundo que poseía en su origen, es decir, como formación para y de la ciudadanía, por lo tanto, como un derecho universal de acceso al saber y a la creación de conocimiento”.

Para que haya esta formación humana y el acceso al conocimiento científico sea posible, es necesario que se atiendan las especificidades de los estudiantes. Los profesores F y G subrayan la necesidad de proporcionar condiciones para que los estudiantes aprendan.

Entiendo que consiste en la posibilidad de que la persona con discapacidad pueda estudiar en el sistema educativo regular, garantizando sus derechos a la accesibilidad, la adaptación curricular y el apoyo educativo (Profesor F).

Inclusión en el ámbito educativo implica brindar apoyo, condiciones de aprendizaje y desarrollo a través de adaptaciones curriculares, evaluativas y de accesibilidad. Es considerar la subjetividad de cada alumno, más allá de su diagnóstico (Profesor G).

La Unespar estableció la Resolución n.º 021/2022 que determina la implementación del Plan Educacional Individualizado para los estudiantes destinatarios de la educación especial (Resolución n.º 021, 2022), con el fin de atender las singularidades de cada estudiante PAEE. En 2023, los profesores participantes comenzaron a cumplir con esta resolución. En relación al PEI, siete profesores destacaron que es un documento que garantiza cambios imprescindibles para el aprendizaje de los alumnos. Según el profesor B, “el PEI es un nivel de concreción curricular que busca brindar al alumno y al profesor, conjuntamente, la flexibilización curricular de manera personalizada para el aprendizaje. El PEI es una etapa de reflexión entre lo posible, lo real y lo necesario”.

Tres profesores mencionan que el PEI es la garantía de una atención individualizada:

Un plan individualizado elaborado por el profesor para el trabajo inclusivo del estudiante con discapacidad (Profesor D).

Se trata de un instrumento de planificación individualizada, dirigido a personas con discapacidad física y necesidades educativas (Profesor E).

Un documento importante que ayuda al profesor en la orientación de la materia con los estudiantes con discapacidad y, al mismo tiempo, es un documento que garantiza el apoyo individualizado a las personas que tienen este derecho (Profesor F).

Al ser cuestionados sobre el proceso de realización del PEI y su evaluación en relación a su utilización, todos los profesores participantes afirmaron que es un instrumento muy importante para el proceso de inclusión en la universidad. El profesor C describió:

Fue de extrema importancia para el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Como ejemplo, cito el PEI realizado para el periodo de práctica profesional obligatoria en Educación Infantil. El PEI fue fundamental para la inclusión del estudiante en un grupo de trabajo más amplio, para adaptaciones de accesibilidad lingüística en la escuela del campo de prácticas, para

garantizar la especificidad del portugués escrito como segunda lengua en el plan de clase, así como la presencia efectiva del Intérprete de Lengua de Señas en todas las acciones de práctica (orientaciones, observaciones e intervenciones de regencia). Todo esto permitió que los estudiantes tuvieran una experiencia efectiva de la práctica como un acto formativo en el curso de pedagogía, vivenciando incluso la proyección profesional como docentes de educación infantil.

Es importante destacar que todos los profesores entienden que el PEI es un instrumento clave en el proceso de inclusión de los estudiantes. Esto indica una comprensión de las potencialidades de las personas con discapacidad y que la planificación individualizada contribuye al máximo desarrollo de estas potencialidades. Solo el profesor H mencionó que aún tiene dudas respecto al PEI. “He participado en la elaboración de algunos tanto en la educación básica (enseñanza secundaria) como en escuelas técnicas y en la educación superior. Sin embargo, todavía tengo algunas dudas sobre cómo se inicia y cómo se lleva a cabo su seguimiento” (Profesor H). En este sentido, es fundamental un acompañamiento sistemático para los profesores, con formaciones, diálogos y estudios que permitan comprender el PEI y su elaboración de manera colectiva y colaborativa.

Es necesaria un enfoque colaborativo en la construcción del PEI, como se refleja en la Resolución. La participación activa de los coordinadores de curso, docentes y miembros del equipo de apoyo del Núcleo de Educación Especial Inclusiva (NESPI) es crucial para crear un ambiente educativo que satisfaga las necesidades individuales. Cuando sea posible, la inclusión de estudiantes y sus familias también agrega valor al proceso de elaboración de los planes educativos inclusivos. La colaboración entre estos integrantes enriquece el desarrollo del PEI y fortalece el compromiso con la inclusión y el éxito de los estudiantes (Resolución n.º 021, 2022).

La realización del PEI tiene como objetivo planificar acciones que atiendan las necesidades educativas especiales de los estudiantes. Según la Resolución de Unespar n.º 021/2022, el PEI prevé la diferenciación curricular, a través de adaptaciones de contenidos, metodologías de enseñanza y estrategias de evaluación (Resolución n.º 021, 2022). De esta manera, la tercera categoría de análisis se centra en este aspecto: Modificaciones para la enseñanza a los estudiantes atendidos.

Al ser cuestionados, todos los profesores participantes destacaron que hicieron modificaciones para atender a los estudiantes de educación especial inclusiva. La realización de atención individualizada en clase o en horario extra fue mencionada por los profesores A, C, F, G y H. El envío de textos con antelación fue una práctica del profesor A. La necesidad de cambios en la evaluación y/o en la realización de actividades en clase, como en talleres, utilizando recursos como la computadora portátil, que permite ampliar el tiempo, fue subrayada por los profesores A, C, F, G y

H. El diálogo frecuente con los estudiantes fue mencionado por el profesor C.

El profesor B explica que el primer cambio necesario fue en el propio docente.

El primer cambio es en el profesor. El esfuerzo de reeducación y la atención hacia la presencia de los alumnos en clase. Las experiencias de planificación se realizaron en función del PEI. Sin embargo, entre la concretización de la planificación y las experiencias vividas, hay muchos desafíos. Como profesores, podemos «dejar pasar» aspectos importantes que requieren nuestra atención. En mi caso, el primer cambio fue fijar una mirada más atenta y cuidadosa hacia los alumnos (Profesor B).

De las respuestas de los profesores se entiende la necesidad de una nueva comprensión sobre las potencialidades de las personas con discapacidad, la relevancia del diálogo con los estudiantes para entender cómo aprenden mejor, sus intereses y su historial, lo que permite nuevas prácticas en el entorno universitario que impliquen una nueva forma de enseñanza, modificaciones en el tiempo y el espacio de la educación superior.

La Resolución 021/2022 de la Unespar prevé adaptaciones curriculares, diferenciaciones en la evaluación, modificaciones en las metodologías de enseñanza y el uso de recursos de tecnología para asistencia, entre otras acciones. Tales ajustes son esenciales para garantizar que el currículo sea accesible y significativo para cada estudiante, permitiéndoles participar plenamente en el proceso educativo. El reglamento exige que las acciones de diferenciación curricular sean aprobadas por los colegiados de los cursos, reforzando la responsabilidad institucional y académica en la implementación de estas medidas (Resolución n.º 021, 2022).

Por último, el último criterio de análisis de esta investigación implica las barreras y los avances para la inclusión en la educación superior.

Las barreras identificadas fueron la necesidad de: recursos y materiales; accesibilidad en el espacio físico; formación de docentes; tiempo para la planificación; equipo multiprofesional; eliminar el prejuicio; internet de calidad; políticas de permanencia; contratación de profesionales de Lengua de señas.

Las barreras mencionadas deben ser analizadas y discutidas en el contexto universitario. Se requieren recursos financieros para casi todas las barreras que fueron presentadas por los profesores participantes, por lo que es necesario que existan políticas públicas claras para la asignación de estos fondos. Como explican Poker, Valentin y Garla (2018, p. 130).

El desafío que se presenta hoy a la universidad brasileña es grande, ya que debe articular la democratización del acceso a un nivel de enseñanza que requiere proceso de selección y, al mismo tiempo, garantizar la calidad de la educación superior para todos los estudiantes, incluyendo aquellos que

presentan condiciones sensoriales, físicas, intelectuales, comportamentales y motoras diferentes que, de alguna manera, afectan su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los desafíos están planteados; sin embargo, la búsqueda para superarlos radica en la difusión del conocimiento sobre el tema, la ampliación de la lucha por la inclusión y la movilización de la universidad y toda la comunidad hacia una sociedad para todos. Crear estrategias de inclusión efectivas va más allá del ámbito teórico para las instituciones. En la práctica, al igual que en la teoría, los estudios sobre inclusión en la educación superior son cada vez más necesarios. Las políticas públicas y el conocimiento técnico son requisitos; sin embargo, el involucramiento de todos los individuos dentro del espacio universitario es esencial para llevar a cabo prácticas inclusivas de manera integral. De lo contrario, la inclusión ocurre solo a nivel micro, con prácticas aisladas llevando a cabo en determinados espacios (Tomalin et al., 2018, Freitas, 2021).

Los avances señalados fueron: la ampliación del número de matrículas de estudiantes del público de educación especial; la actuación del Núcleo de Educación Especial Inclusiva; la oferta de cursos de formación para docentes; la posibilidad de discutir y analizar cada estudiante atendido por el NESPI.

Es evidente que las personas de la población objetivo de la educación especial están accediendo a la universidad, lo cual es un gran avance. Como destacan Lima y Carmo (2023, p. 1139), “La presencia de personas con discapacidad en diversos espacios, incluido la educación superior, impulsa y provoca cambios, adaptaciones y transformaciones [...]”. Este panorama evidencia que la educación inclusiva en la educación básica ha permitido que muchos estudiantes logren ingresar a la educación superior, aunque aún sea para unos pocos en Brasil.

La existencia de núcleos de inclusión/accesibilidad en las universidades es fundamental para implementar diversas acciones que faciliten la participación plena y el aprendizaje de los estudiantes, atendiendo a sus especificidades. Las universidades públicas estatales de Paraná, siguiendo la legislación vigente (Ley n.º 7.611, 2011, Ley n.º 13.146, 2015, Ley n.º 18.419, 2015), han organizado formas individuales de atención a los estudiantes, como es el caso de Unespar. Según los profesores involucrados, el Núcleo de Educación Especial Inclusiva (NESPI) ha contribuido a la realización del PEI, el servicio educativo especializado para los estudiantes, en la organización de cursos de formación continua.

Por último, destacamos que los profesores participantes comprenden los avances logrados en la inclusión en la universidad y reconocen que existen barreras en este entorno, pero demuestran estar comprometidos y preocupados por la enseñanza de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales. De esta manera, desarrollan una nueva práctica pedagógica orientada hacia la participación

plena y el aprendizaje de sus alumnos.

Consideraciones finales

La educación inclusiva es un derecho conquistado por las personas que tienen necesidades educativas específicas. En la universidad, en este estudio, la Unespar ha estado actuando para promover el aprendizaje de todos los estudiantes.

A partir de la participación de profesores del curso de Pedagogía, se puede analizar que hay una comprensión de la necesidad de cambios en la enseñanza para los estudiantes atendidos en el año 2023, que tenían alguna discapacidad, trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tartamudez o sordera.

Todos los profesores indicaron que el Plan Educacional Individualizado (PEI), instituido como derecho del estudiante de la Unespar por la Resolución n.º 021/2022, es relevante para la inclusión de los estudiantes. A través del PEI se realizan cambios en la forma de enseñar, en el envío de materiales y en las evaluaciones, lo que ha posibilitado el aprendizaje de contenidos científicos.

Se señalaron barreras y desafíos, como la necesidad de plena accesibilidad, adquisición de materiales adaptados y contratación de profesionales como traductores e intérpretes de lengua de señas, indicando que aún hay luchas por la inclusión. Sin embargo, también existen muchos aspectos positivos, como la labor del Núcleo de Educación Especial Inclusiva (NESPI), que representa un espacio para la formación y discusión sobre la inclusión, así como la ampliación de las matriculaciones de personas con discapacidad.

Claramente, a pesar de que ha habido avances hacia un entorno más inclusivo en la universidad, implementar prácticas inclusivas exitosas requiere un enfoque colaborativo y una dedicación continua por parte de los involucrados. Es fundamental proporcionar formación constante a los profesores, ofrecer recursos adecuados y comprometer activamente a coordinadores, equipos de apoyo y familiares para garantizar que la inclusión no se limite a algunas iniciativas aisladas, sino que se convierta en una parte intrínseca de la cultura educativa universitaria.

Así, se concluye que la inclusión de los estudiantes con Plan de Atención Individualizado (PEI) en el curso de Pedagogía de Unespar ha logrado avances significativos. El PEI, la actuación del Núcleo de Educación Especial Inclusiva (NESPI), la implicación de los profesores y la participación de los estudiantes han propiciado cambios para que se atiendan las especificidades de los alumnos matriculados y, de este modo, se alcance el objetivo de una educación de calidad en la educación superior, para todos.

Notas

¹ Doctora en Educación. Profesora Asociada de la Universidad Estatal de Paraná, campus de Campo Mourão, Paraná, Brasil. Participa en el Programa de Posgrado (Maestría y Doctorado) en Sociedad, Cultura y Fronteras de la Universidad Estatal del Oeste de Paraná y en la Maestría Profesional en Educación Inclusiva – PROFEI en la Universidad Estatal de Paraná. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3196-5940>. E-mail: andrea.bondezan@unespar.edu.br

² Doctor en Educación. Profesor de la Universidad Estatal de Paraná, campus de Campo Mourão, Paraná, Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5263-7703>. E-mail: psijeampa-blo@gmail.com

³ Especialista en Estudios Literarios. Profesor de lengua portuguesa, literatura y español. Participa en el Curso preparatorio en un Canal Educativo de YouTube. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0007-8493-1257>. E-mail: planetsasuke0@gmail.com

Referencias bibliográficas

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bondezan, A. N., França, F. F., & Rossi, J. P. G. (2023). *Inclusão no Ensino Superior e pandemia: o trabalho do Centro de Educação em Direitos Humanos da UNESPAR/Campo Mourão*. In A. S. Loss, C. Gallert, & E. P. Góes, *Conscientizar, incluir e humanizar no Ensino Superior: comemoração ao centenário de Paulo Freire* (pp. 21-36). Editora Fecilcam.

Censo da Educação Superior: 2021 – resumo técnico. (2022). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. <https://shre.ink/UwMI>

Chauí, M. (2021). *Democracia e a educação como direito*. In I. R. S.

Lima, & R. C. Oliveira, *A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio* (pp 29-44). ZOUK.

Declaración de Salamanca: Sobre principios, políticas e prácticas en la área de las necesidades educativas especiales. (1994).

Freitas, M. G. de. (2021). *Políticas de inclusão na educação superior: ecos da acessibilidade arquitetônica na UFU* [Tese de doutorado]. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.

Lei n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. (2011). *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Diário Oficial da República Federativa.

Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015). *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Diário Oficial da União.

Lei n.º 18.419, de 7 de janeiro de 2015. (2015). *Estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná*. Diário Oficial do Paraná. <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=139152&codItemAto=845717>

Lima, A. T., & Carmo, M. A. (2023). Acessibilidade e inclusão no ensino superior: experiências e desafios à permanência de pessoas com deficiência. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 12(3), 1132-1150.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). Política Nacional de Edu-

cação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Núcleo de Educação Especial Inclusiva – NESPI. (2017). Unespar. <https://www.unespar.edu.br/projetos/cedh/NESPI>

Pletsch, M. D. (2020). *O que há de especial na educação especial brasileira? Momento: Diálogos em Educação*, 29(1), 57-70, 2020. <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357/7600>

Pletsch, M. D., & Glat, R. (2013). *Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar*. In R.

Glat, & M. D. Pletsch (Orgs.), *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais* (1a ed.) (pp. 17-32) EDUERJ.

Poker, R. B., Valentim, F. O. D., & Garla, I. A. (2018). *Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo*. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(n. spe), 127-134. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/010>

Portaria n.º 3.284, de 07 de novembro de 2003. (2003). *Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições*. Diário Oficial da União.

Resolução n.º 007/2016, de 06 de setembro de 2016. (2016). *Dispõe sobre a criação do Centro de Acesso, Inclusão e Permanência da Diversidade Humana no Ensino Superior [Centro de Educação em Direitos Humanos] (CEDH) da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR e aprovação do seu Regimento Interno*. Conselho Universitário, Universidade Estadual do Paraná. https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/resolucoes/resolucao-007_2016_criacao-cedh.pdf

Resolução n.º 021/2022 – CEPE/UNESPAR. (2022). *Aprova o regulamento dos procedimentos para o desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado (PEI) com estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da Unespar*. Unespar.

Tannus-Valadão, G., & Mendes, E. G. (2018). Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230076. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230076>

Tomelin, K. N., Dias, A. P. L., Sanchez, C. N. M., Peres, J., & Carvalho, S. (2018). Educação inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente. *Revista Psicopedagogia*, 35(106), 67-79.

Vigotski, L. S. (2022). *Obras Completas: Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE)*, revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. Edunioeste.

Tecnología, equidad y aprendizaje: un análisis de la inclusión y exclusión educativa en la enseñanza universitaria mediada por TIC

Technology, Equity and Learning: An Analysis of Educational Inclusion and Exclusion in ICT-Mediated University Education

Oscar Alberto Estigarribia¹

Luis Justo Le Gall²

Rubén Alberto Morenate³

Resumen

El artículo es una aproximación inicial a la compleja relación entre la tecnología y la equidad educativa en el contexto de la enseñanza universitaria mediada por TIC, particularmente en la Carrera de Bibliotecología de la Extensión Áulica de Eldorado, Universidad Nacional de Misiones, Argentina. La investigación, enmarcada en un proyecto de desarrollo tecnológico y social (PDTS)⁴, busca comprender cómo las TIC han influido en la enseñanza antes, durante y después de la pandemia de COVID-19. Este análisis se basa en los datos recogidos a través de una encuesta realizada a estudiantes, tanto activos como inactivos, utilizando herramientas digitales como Google Forms y grupos de WhatsApp. La encuesta permitió explorar las posibilidades de acceso a las TIC de los estudiantes y cómo estas impactan su experiencia educativa. Los resultados muestran que, si bien la mayoría de los estudiantes demostraron tener un buen acceso a la tecnología y competencias digitales adecuadas, hubo casos de exclusión digital, especialmente entre aquellos ubicados en áreas rurales con acceso limitado a internet. Esta situación pone de manifiesto la persistente brecha digital que afecta la equidad en la educación superior. Además de las desigualdades en el acceso tecnológico, el estudio también identificó áreas de mejora en cuanto a la claridad de las instrucciones y consignas para los trabajos prácticos y actividades de aprendizaje. Estas barreras pedagógicas, aunque

menos visibles, son igualmente importantes para garantizar una experiencia educativa equitativa y efectiva para todos los estudiantes, independientemente de su contexto socioeconómico o geográfico. El análisis de la encuesta mostró una alta inclusión digital entre los estudiantes de la Carrera de Bibliotecología en Eldorado, con la mayoría teniendo acceso a Internet en sus hogares y todos con computadoras. Un 87.5% tenía competencias adecuadas en el uso de dispositivos tecnológicos, y el uso de plataformas como WhatsApp y Facebook fue generalizado. Sin embargo, hubo exclusión entre estudiantes de áreas rurales con mala conectividad, lo que llevó a que un 33.33% abandonara la carrera. Además, la muestra reflejó un predominio femenino (89.5%), sugiriendo una posible disparidad de género en la elección de la carrera. El artículo subraya la importancia de la conectividad estable y la competencia en el uso de dispositivos electrónicos y recursos digitales como factores críticos para la inclusión educativa en la era digital. En una sociedad globalizada y tecnológicamente avanzada, la capacidad de los estudiantes para acceder y utilizar eficazmente las TIC es fundamental para su éxito académico y para garantizar su participación plena en la educación superior. Por lo tanto, es crucial que las instituciones educativas implementen políticas que no solo mejoren la infraestructura tecnológica, sino que también aseguren un diseño pedagógico inclusivo y accesible, que permita a todos los estudiantes alcanzar su máximo potencial. Este enfoque es esencial para cerrar las brechas educativas y construir una educación superior más equitativa en el siglo XXI.

Palabras Clave: tecnologías de la información y la comunicación (TIC); educación superior; inclusión educativa; equidad educativa; pandemia de COVID-19

Summary

The article delves into the relationship between technology and educational equity in the context of ICT-mediated university teaching, particularly in the Library Science program of the Eldorado Extension of the National University of Misiones, Argentina. The research, framed in a technological and social development project (PDTs), seeks to understand how ICTs have influenced teaching before, during and after the COVID-19 pandemic. This analysis is based on data collected through a survey of students, both active and inactive, using digital tools such as Google Forms and WhatsApp groups. The survey allowed us to explore students' ICT Access possibilities and how these impact their educational experience. The results show that while most students demonstrated good access to technology and adequate digital competencies, there were cases of digital exclusion, especially among those located in rural areas with limited internet access. This situation highlights the persistent digital divide that affects equity in higher education. In addition to inequalities in technological access, the study also identified areas for improvement in terms of the clarity of instructions and instructions for practical work and learning activities. These pedagogical barriers, although less visible, are equally important to ensure an equitable and

effective educational experience for all students, regardless of their socioeconomic or geographic context. The analysis of the survey showed a high digital inclusion among the students of the Library Science program in Eldorado, with the majority having access to the Internet at home and all having computers. Some 87.5% had adequate competencies in the use of technological devices, and the use of platforms such as WhatsApp and Facebook was widespread. However, there was exclusion among students from rural areas with poor connectivity, which led to 33.33% dropping out. In addition, the sample reflected a female predominance (89.5%), suggesting a possible gender disparity in career choice. The article underscores the importance of stable connectivity and competence in the use of electronic devices and digital resources as critical factors for educational inclusion in the digital age. In a globalized and technologically advanced society, students' ability to access and effectively use ICT is critical to their academic success and to ensure their full participation in higher education. Therefore, it is crucial that educational institutions implement policies that not only improve technological infrastructure, but also ensure an inclusive and accessible pedagogical design, enabling all students to reach their full potential. This approach is essential to close educational gaps and build a more equitable higher education in the 21st century.

Keywords: Information and Communication Technologies (ICTs); Higher Education; Educational inclusion; Educational Equity, COVID-19 Pandemic.

Generalidades

Frente al V Seminario Internacional sobre Inclusión en Educación Superior: "Diálogos entre la inclusión, la humanización, la formación y la investigación: un espacio para la producción y reflexión conjunta" evento, que se llevó a cabo del 06 al 08 de noviembre del 2024 en la Facultad de Ciencias Forestales-Universidad Nacional de Misiones, nos situamos ante una inmejorable oportunidad para pensar, producir, dialogar y accionar sobre un tema prioritario: la formación de docentes y educadores en Brasil, Argentina y Portugal, con un enfoque específico en la humanización de las relaciones y la inclusión.

La centralidad en la formación de profesionales docentes es un imperativo categórico para la mejora de los profesorados y su ámbito de aplicación, sobre todo por ser el docente quien puede colectivamente construir una comunidad de prácticos. Esta común unión estaría centrada en la gestión de procesos permanentes vinculado a la sinergia entre saberes teóricos y prácticos, pero sobre todo para lograr generar una teoría práctica, a partir de una práctica teórica, específicamente en el ámbito de la docencia universitaria, donde la tradición investigativa está más desarrollada, siendo su Objetivo General: "Promover la socialización de investigaciones realizadas y la ampliación del debate sobre las Políticas Nacionales e Internacionales de Inclusión en la Educación Superior, para contribuir a la humanización de las relaciones humanas y las prácticas pedagógicas formativas en diferentes contextos de la sociedad, especialmente en la formación de docentes y educadores".

Ante este desafío consideramos pertinente visualizar en primer término los conceptos de inclusión, igualdad y equidad educativa desde el marco normativo de la Ley N° 26.206 de Educación Nacional (LEN) que rigen actualmente para todo el Sistema Educativo Argentino, particularmente por ser los conceptos que orientan nuestro artículo: Tecnología, Equidad, Aprendizaje para la Inclusión Educativa, los cuales responden a garantizar el derecho a la educación integral y de calidad de todos los niño/a, adolescentes y adultos a lo largo de sus vidas. Tal como se expresa en Título I "Disposiciones Generales", Capítulo I "Principios, Derechos y Garantías", Ley N° 26.206 (2006, p. 1) cuyo artículo 4° expresa:

El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.

El Estado Argentino actúa como garante de estos derechos según lo establece el artículo: 7°- El Estado garantiza el acceso de todos/as los/as ciudadanos/as a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social, Ley N° 26.206

(2006, p. 1).

El concepto de equidad está vinculado fuertemente al ejercicio del derecho ciudadano y de la sociedad organizada, derechos y deberes que devienen de una sociedad democrática. Cuando en el Capítulo II establece los fines y objetivos de la política educativa nacional lo enuncia de esta manera:

a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.

e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.

g) Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061.

s) Promover el aprendizaje de saberes científicos fundamentales para comprender y participar reflexivamente en la sociedad contemporánea.

t) Brindar una formación que estimule la creatividad, el gusto y la comprensión de las distintas manifestaciones del arte y la cultura. u) Coordinar las políticas de educación, ciencia y tecnología con las de cultura, salud, trabajo, desarrollo social, deportes y comunicaciones, para atender integralmente las necesidades de la población, aprovechando al máximo los recursos estatales, sociales y comunitarios. v) Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.

La educación se define de calidad y se enuncia que todas las personas tienen igualdad de posibilidades y oportunidades para acceder a ella. La inclusión educativa está garantizada por el Estado Nacional con prioridad para los sectores más vulnerables de la sociedad. A la igualdad se la define como una condición para respetar las diferencias entre las personas sin admitir ningún tipo de discriminación. La Educación Superior ocupa un rol central al señalar que se deben "Promover el aprendizaje de saberes científicos fundamentales para comprender y participar reflexivamente en la sociedad contemporánea", es decir poner en marcha la sociedad del conocimiento, desde y para la construcción de un mundo mejor, con rostro humano.

Al referirse a las Universidades Nacionales el Título II "El Sistema Educativo Nacional" en Capítulo I "Disposiciones Generales" el Art.12, Ley N° 26.206 (2006, p. 3), entre otras cuestiones señala que: "...El Estado Nacional crea y financia las Universidades Nacionales", especificando en el Capítulo V "Educación Superior",

Ley N° 26.206 (2006, p. 8), su campo de aplicación:

ARTÍCULO 34.- La Educación Superior comprende: a) Universidades e Institutos Universitarios, estatales o privados autorizados, en concordancia con la denominación establecida en la Ley N° 24.521. b) Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada.

ARTÍCULO 35.- La Educación Superior será regulada por la Ley de Educación Superior N° 24.521, la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 y por las disposiciones de la presente ley en lo que respecta a los Institutos de Educación Superior.

A la modalidad Educación Especial la define regida por el principio de la inclusión educativa y como garantía de asegurar el derecho a la educación a lo largo de toda su vida a las personas con discapacidades transitorias o permanentes.

El Capítulo VIII “Educación Especial”, Ley N° 26.206 (2006, p 9), señala:

Artículo 42.- La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.

El rol articulador, técnico y político se le asigna al Ministerio y al Consejo Federal de Educación. Estableciendo en el Art. 45, Ley N° 26.206 (2006, pp. 9, 17), que:

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, creará las instancias institucionales y técnicas necesarias para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de los/as alumnos/as con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, así como también las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar. Asimismo, participarán en mecanismos de articulación entre ministerios y otros organismos del Estado que atienden a personas con discapacidades, temporales o permanentes, para garantizar un servicio eficiente y de mayor calidad.

ARTÍCULO 79.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fijará y desarrollará políticas

de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación.

ARTÍCULO 80.- Las políticas de promoción de la igualdad educativa deberán asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios.

En el Título VI “La Calidad de la Educación”, Capítulo I “Disposiciones Generales, Ley N° 26.206 (2006, p. 17), dice “Artículo 84.- El Estado debe garantizar las condiciones materiales y culturales para que todos/as los/as alumnos/as logren aprendizajes comunes de buena calidad, independientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural”.

El art.85, Ley N° 26.206 (2006, p. 17), amplía el concepto y señala medidas instrumentales para promover la calidad educativa; pone especial atención en la centralidad del currículum, como distribuidor de contenidos, saberes y experiencias, la mejora de la formación docente inicial y continua, la evaluación, la innovación y la experimentación educativa, a lo que señalamos el necesario acompañamiento de la investigación educativa, la difusión y divulgación de sus procesos y resultados. Nuevamente asignamos a las universidades públicas y privadas un rol preponderante para promover, acrecentar y acompañar la mejora permanente de la calidad educativa, teniendo en cuenta lo enunciado del artículo:

ARTÍCULO 85.- Para asegurar la buena calidad de la educación, la cohesión y la integración nacional y garantizar la validez nacional de los títulos correspondientes, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación: a) Definirá estructuras y contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios en todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria. b) Establecerá mecanismos de renovación periódica total o parcial de dichos contenidos curriculares comunes. Para esta tarea contará con la contribución del Consejo de Actualización Curricular previsto en el artículo 119 inciso c) de esta ley. c) Asegurará el mejoramiento de la formación inicial y continua de los/as docentes como factor clave de la calidad de la educación, conforme a lo establecido en los artículos 71 a 78 de la presente ley. d) Implementará una política de evaluación concebida como instrumento de mejora de la calidad de la educación, conforme a lo establecido en los artículos 94 a 97 de la presente ley. e) Estimulará procesos de innovación y experimentación educativa. f)

Dotará a todas las escuelas de los recursos materiales necesarios para garantizar una educación de calidad, tales como la infraestructura, los equipamientos científicos y tecnológicos, de educación física y deportiva, bibliotecas y otros materiales pedagógicos, priorizando aquéllas que atienden a alumnos/as de origen social, radicación geográfica, género o identidad cultura en situaciones sociales más desfavorecidas, conforme a lo establecido en los artículos 79 a 83 de la presente ley.

En el Título VIII “Educación a Distancia” en su Art.104, Ley N° 26.206 (2006, p. 21), señala que: “La Educación a Distancia es una opción pedagógica y didáctica aplicable a distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional, que coadyuva al logro de los objetivos de la política educativa y puede integrarse tanto a la educación formal como a la educación no formal.”, y el Art.105 y el Art.106, Ley N° 26.206 (2006, p. 21), dicen:

ARTÍCULO 105.- A los efectos de esta ley, la educación a distancia se define como la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa.

ARTÍCULO 106.- Quedan comprendidos en la denominación Educación a Distancia los estudios conocidos como educación semipresencial, educación asistida, educación abierta, educación virtual y cualquiera que reúna las características indicadas precedentemente

En la revisión documental realizada pudimos identificar que los conceptos de Equidad, Igualdad e Inclusión Educativa están presentes en la LEN y se los vincula con los derechos humanos, los derechos niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos, a las personas con discapacidad, a las minorías étnicas y con la no discriminación de cualquier naturaleza. Es decir que al espíritu de la Ley lo podemos considerar una visión humanista y humanizadora. También la presencia de la Educación a Distancia como opción pedagógica-didáctica para desarrollar los procesos educativos en cualquier nivel y modalidad de enseñanza es una contribución válida para esta perspectiva.

Desde nuestra perspectiva reforzamos la necesidad de la formación docente continua, porque consideramos que el acceso a los saberes es facilitado por el profesor/a vinculado al ¿cómo enseñar?, antes que al ¿qué enseñar? Si bien antes del 2020 las TIC formaban parte de la vida universitaria, nuestras investigaciones nos permitieron detectar, que era los profesores/as quienes por lo general manejan en el aula los recursos tecnológicos. Es decir que las TIC reforzaban la centralidad

del docente.

Con la irrupción de la pandemia COVID19 todo cambió, al producirse el distanciamiento social obligatorio, y la educación a distancia se debió implementar a partir de los programas de contingencias, por lo que esta opción pedagógica y didáctica fue primordial para sostener la formación en contextos cambiantes e imprevistos, como lo detallamos en el caso de la Extensión Áulica de Eldorado, Misiones que a continuación desarrollamos.

Introducción

Contextualización: La importancia de las TIC en la educación superior

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han provocado una profunda transformación en la educación superior, alterando de manera significativa no sólo los métodos de enseñanza, sino también la forma en que la información es accedida y cómo interactúan los docentes y estudiantes. La llegada de las TIC a las aulas universitarias ha permitido el desarrollo de una educación más personalizada, flexible y accesible, que ofrece nuevas posibilidades de aprendizaje que van más allá de las limitaciones físicas del aula tradicional. Estas tecnologías han democratizado el acceso al conocimiento, permitiendo a los estudiantes aprender a su propio ritmo, colaborar con otros estudiantes en diversas partes del mundo y recibir retroalimentación instantánea de sus profesores.

Una de las principales ventajas de la integración de las TIC en la educación superior es la capacidad de ofrecer un entorno de aprendizaje más interactivo y dinámico. Los recursos educativos, que van desde videos interactivos hasta simulaciones y laboratorios virtuales, han cambiado la manera en que los estudiantes asimilan y aplican el conocimiento. Además, las plataformas de aprendizaje en línea permiten una mayor flexibilidad, ya que los estudiantes pueden acceder a materiales de estudio y participar en discusiones desde cualquier lugar y en cualquier momento, adaptándose mejor a sus necesidades y horarios individuales.

Sin embargo, a pesar de las oportunidades que las TIC presentan, su implementación también plantea una serie de desafíos significativos, especialmente en términos de equidad e inclusión. La adopción de tecnologías en la educación no es uniforme, y existen disparidades considerables entre diferentes regiones, instituciones y grupos de estudiantes. Mientras que algunos estudiantes tienen acceso a dispositivos modernos y conexiones rápidas a Internet, otros enfrentan barreras tecnológicas que pueden limitar gravemente su capacidad para participar en entornos de aprendizaje digital. La brecha digital, definida como la desigualdad en el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, sigue siendo un obstáculo importante para garantizar que todos los estudiantes tengan las mismas

oportunidades educativas.

La diversidad de contextos sociales, económicos y geográficos entre los estudiantes exacerba estas desigualdades. En áreas rurales o en países en desarrollo, la falta de infraestructura tecnológica adecuada puede hacer que la educación mediada por TIC sea prácticamente inaccesible para muchos. Además, incluso en contextos donde la infraestructura existe, las diferencias en las competencias digitales y en la capacidad para utilizar eficazmente las tecnologías pueden crear nuevas formas de exclusión. Esto plantea preguntas críticas sobre la sostenibilidad de los modelos educativos basados en TIC y sobre cómo se pueden diseñar e implementar estrategias para garantizar que todos los estudiantes se beneficien por igual de estas herramientas.

El desafío de la equidad en la educación mediada por TIC se hizo particularmente evidente durante la pandemia de COVID-19. La crisis sanitaria obligó a las instituciones educativas de todo el mundo a adoptar rápidamente modelos de enseñanza a distancia para poder continuar con sus actividades académicas. Esta transición abrupta hacia el aprendizaje en línea expuso no solo las oportunidades que ofrecen las TIC, sino también sus limitaciones. Mientras que algunas instituciones pudieron adaptarse con relativa facilidad, otras lucharon por proporcionar un acceso adecuado a la educación para todos sus estudiantes.

La pandemia también subrayó la necesidad de repensar los modelos educativos para hacer frente a las futuras crisis y para garantizar que la educación sea verdaderamente inclusiva. La urgencia con la que se adoptaron las TIC durante la pandemia ha dejado claro que, aunque estas tecnologías tienen un potencial transformador, su impacto a largo plazo dependerá de cómo se aborden las desigualdades preexistentes y de la capacidad de las instituciones para integrar estas herramientas de manera efectiva y equitativa.

El futuro de la educación superior estará, sin duda, cada vez más mediado por las TIC, pero para que este futuro sea inclusivo y accesible para todos, es fundamental que las políticas educativas y las estrategias de implementación consideren las diversas realidades de los estudiantes. Esto incluye no solo asegurar el acceso a las tecnologías, sino también proporcionar el apoyo necesario para que todos los estudiantes puedan desarrollar las competencias digitales necesarias para aprovechar al máximo las oportunidades que estas herramientas ofrecen.

En conclusión, las TIC han abierto nuevas posibilidades en la educación superior, permitiendo una enseñanza y un aprendizaje más flexible, accesible y personalizado. No obstante, el éxito de la integración de estas tecnologías depende en gran medida de cómo se aborden los desafíos relacionados con la equidad y la inclusión. La experiencia de la pandemia de COVID-19 ha demostrado que, aunque las TIC tienen el potencial de transformar la educación, es esencial trabajar para cerrar la brecha digital y garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su contexto,

puedan beneficiarse plenamente de estas herramientas.

Objetivos

El presente artículo se propone analizar las características de la enseñanza mediada por TIC en un contexto específico, basado en la interpretación de datos de una encuesta realizada en el marco de un proyecto de investigación educativa de desarrollo tecnológico y social (PDTS). Este proyecto tiene como objetivo comprender las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en la Carrera de Bibliotecología de la Extensión Áulica de Eldorado, perteneciente a la Universidad Nacional de Misiones, Argentina, en los períodos pre-pandemia, durante la pandemia de COVID-19, y post-pandemia.

En particular, se busca explorar los siguientes aspectos:

- a. Acceso y Equidad: Evaluar en qué medida la enseñanza mediada por TIC ha sido accesible para los estudiantes de esta carrera, considerando factores socioeconómicos, geográficos y tecnológicos.
- b. Inclusión y Exclusión Educativa: Analizar los desafíos y oportunidades que la mediación tecnológica presenta para la inclusión de estudiantes en riesgo, así como las posibles brechas que podrían exacerbar en el contexto post-pandemia.

Justificación

Estudiar la relación entre tecnología, equidad y aprendizaje en este contexto universitario específico es esencial para comprender cómo las TIC pueden ser tanto una herramienta de inclusión como un factor de exclusión. Además, se debe tener en cuenta como la inclusión digital, las competencias digitales y la educación en línea se posicionan como elementos transformadores, permitiendo reconfigurar las prácticas pedagógicas y los roles de todos los actores educativos. Dado que la educación superior no solo forma profesionales sino también ciudadanos críticos y activos, es crucial que la integración de las TIC se realice de manera equitativa, asegurando que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprendizaje, independientemente de sus circunstancias.

El análisis de los datos provenientes de la encuesta en la Carrera de Bibliotecología permitirá identificar las áreas de éxito y los desafíos persistentes en la implementación de las TIC. Además, proporcionará una base empírica para futuras investigaciones y políticas que busquen mejorar la inclusión y equidad en la educación superior, especialmente en contextos similares. Esta investigación es particularmente relevante en el contexto actual, donde la pandemia ha subrayado las desigualdades existentes y la necesidad de adaptaciones tecnológicas efectivas en la educación.

Marco teórico

El funcionamiento y puesta en marcha de la carrera de Bibliotecología en la sede de Eldorado tiene como precedente normativo el "Programa de Expansión Territorial de la Educación Superior" (resol CS UNaMN° 044/16), Resol CS UNaMN° 007/16 que sienta sus bases en la resolución 1366-12 del Ministerio de Educación de Argentina. Por otra parte, el Plan de Contingencia emitido por FHyCS el día 22 abril del 2020, establece lineamientos para organizar el trabajo institucional, en el entorno de "Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio" por la pandemia producida por el COVID 19. Teniendo en cuenta el Documento del CIN del 08/04/2020 y en concordancia con la Resolución rectoral N° 148/2020, permitieron la autonomía de las unidades académicas para resolver los asuntos relacionados con el desarrollo de la dinámica institucional, organizar la transición y la contingencia. Por medio de lo mencionado, la rectora decreta tres artículos, donde se aprueba la Propuesta Institucional de contingencia, continuar con la suspensión del Calendario Académico 2020, y el Cronograma de Carrera Docente, además establecer las medidas necesaria para asegurar el funcionamiento mínimo de la Facultad de Humanidades.

Una estrategia didáctica consiste en escoger la combinación de métodos, medios y técnicas más adecuada que ayude al alumno a alcanzar la meta deseada del modo más sencillo y eficaz (Salinas J., 2004, p. 6). Según Morin y Ruíz (2005, p. 140) la realidad es compleja, las cosas están interconectadas y son interdependientes, por lo que no pueden ser estudiadas de manera aislada. De esta manera, se busca una comprensión holística de los fenómenos, que tenga en cuenta las múltiples dimensiones que los conforman, y que permita una comprensión más profunda y rigurosa de la realidad.

El Paradigma de la Complejidad se basa en la idea de que la complejidad no es algo que se deba evitar o reducir, sino que es una característica inherente de la realidad, que debe ser abordada de manera creativa y sistemática. En este sentido, los autores mencionados proponen un enfoque transdisciplinario, que supere las divisiones artificiales entre las distintas disciplinas y que busque una integración de las diferentes formas de conocimiento. Teniendo en cuenta este enfoque, en la enseñanza de la bibliotecología durante la pandemia, se puede identificar la complejidad, detectando los desafíos y oportunidades que han surgido en la gestión de la enseñanza a distancia, cómo se ha organizado el trabajo en equipo y la colaboración entre docentes y estudiantes, y cómo se ha gestionado el acceso a recursos y materiales bibliográficos en línea.

Una conclusión parcial es que, para abordar el uso de las TIC en la enseñanza de la bibliotecología durante la pandemia Covid-19, resultó necesario considerar las diversas perspectivas y enfoques técnicos y prácticos que consideramos relevantes para el análisis, donde las experticias de los actores influyeron de manera determinante

en el resultado. Hiraldo (2013, pp. 1, 2) refuerza esta visión al definir los entornos virtuales de aprendizaje como espacios interactivos que combinan herramientas sincrónicas y asincrónicas, ofreciendo a los estudiantes la posibilidad de gestionar su propio proceso formativo de manera autónoma y flexible. Esta interacción constante y adaptativa se alinea con la necesidad de actualizar y transformar continuamente los métodos de enseñanza. En base a lo expuesto, se observa que la centralidad de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se plantea como un eje transformador en los procesos educativos contemporáneos, fundamentándose en la integración sinérgica de tres componentes esenciales: lo pedagógico, lo didáctico y lo tecnológico. Esta perspectiva teórica reconoce que las TIC no son simplemente herramientas complementarias, sino el elemento medular que articula y potencia la misión educativa.

La centralidad de las TIC se muestra en Figura 1.

Figura 1

Enfoque técnico y práctico en el uso de las TIC



Nota: Elaboración propia, en el marco del Proyecto de Investigación PI-16H1887 PDTs. Grupo de Investigadores Ciencias NEA, en el año 2023.

El enfoque tecnológico abordará los recursos tecnológicos utilizados para el desarrollo del proceso de enseñanza, sostenidos por la informática e Internet. Hiraldo

R. (2013,) define al Entorno Virtual de Aprendizaje cómo un conjunto de herramientas interactivas sincrónicas y asincrónicas, para lograr el proceso enseñanza a través de un sistema de administración de aprendizajes. A los estudiantes se les permitió plantear y expresar sus inquietudes a través de foros, también contaron con el apoyo de herramientas multimediales que hacen que el aprendizaje sea más llevadero, permitiendo construir el conocimiento en un entorno participativo y dinámico, tal como propone Hiraldo R. (2013). Al igual que la máquina de aprender de Skinner, cuyo objetivo principal es reforzar el aprendizaje de los alumnos (Galán, 2016), el uso de herramienta del E-Learning (en inglés aprendizaje electrónico) es motivador en niveles básicos, en cursos semipresenciales, e inclusive en cursos online masivos y abiertos MOOC (en inglés Massive Online Open Courses) donde el estudiante gestiona lo que le interesa aprender y en el tiempo que desee asignar.

Existen muchas plataformas complementarias que pueden utilizarse para mejorar y ampliar la experiencia de los entornos virtuales de aprendizaje. Algunas de ellas fueron rápidamente adoptadas por el equipo docente y los estudiantes durante la pandemia. Las habilidades puestas en escena por los docentes, utilizando múltiples recursos no planeados para superar la alteración del contexto y aplicando selectivamente sus conocimientos y habilidades, permitieron, en este caso, reutilizar el material diseñado para la semipresencialidad y equiparlo con recursos alternativos que favorecieron la adquisición de los conocimientos en un entorno E-learning, quedando demostrada la maleabilidad de la cátedra para adaptarse al cambio.

Definición de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se refieren al conjunto de herramientas, recursos digitales y sistemas tecnológicos que permiten la creación, almacenamiento, procesamiento, intercambio y distribución de información en diversos formatos. Según (Cobo Romaní, 2011, pp. 307,312) este “término engloba una amplia variedad de dispositivos, aplicaciones y plataformas que facilitan la comunicación y la gestión de datos, como computadoras, software, internet, redes sociales, plataformas de aprendizaje en línea, y dispositivos móviles”.

En el ámbito educativo, las TIC han desempeñado un papel fundamental en la transformación de los métodos tradicionales de enseñanza y aprendizaje. A través de la integración de estas tecnologías, se ha facilitado un acceso más equitativo a los recursos educativos, permitiendo a los estudiantes y docentes interactuar de manera más dinámica y colaborativa. Este avance ha hecho posible la creación de ambientes de aprendizaje más flexibles y personalizados, donde los estudiantes pueden aprender a su propio ritmo, acceder a una variedad de recursos en línea, y participar en comunidades de aprendizaje globales. Además, las TIC han permitido que la educación trascienda las barreras geográficas y temporales, posibilitando el acceso a la educación superior para personas que, de otro modo, podrían no

haber tenido esta oportunidad. Esto ha sido especialmente relevante en contextos de educación a distancia, donde la tecnología se convierte en el medio principal para la entrega de contenido, la comunicación entre profesores y estudiantes, y la evaluación del aprendizaje.

Sin embargo, la implementación de las TIC en la educación superior no se ha producido de manera uniforme. En muchos casos, la adopción de estas tecnologías ha sido un proceso gradual y orgánico, impulsado más por la iniciativa de los docentes y la demanda de los estudiantes que por políticas institucionales formales (Quintero, 2009). Esta situación ha dado lugar a una variedad de enfoques y niveles de integración de las TIC en las diferentes instituciones educativas, dependiendo de factores como la infraestructura tecnológica disponible, el nivel de formación tecnológica de los docentes, y las políticas educativas de cada institución. La adopción de las TIC también plantea importantes desafíos, como la necesidad de formación continua para los docentes, la actualización constante de los recursos tecnológicos, y la implementación de estrategias pedagógicas que aprovechen al máximo el potencial de estas herramientas. Asimismo, es crucial considerar las desigualdades que pueden surgir en el acceso y uso de las TIC, especialmente en contextos donde existen brechas digitales significativas.

En resumen, las TIC han revolucionado el panorama de la educación superior, ofreciendo nuevas oportunidades y planteando retos que requieren una adaptación constante por parte de las instituciones educativas. La clave para el éxito en la integración de las TIC radica en un enfoque equilibrado que considere tanto las oportunidades como las limitaciones de estas tecnologías, garantizando que todos los estudiantes puedan beneficiarse de sus ventajas.

Concepto de Equidad Educativa

Concordamos que:

La equidad educativa es un principio fundamental que se enfoca en asegurar que todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico, género, etnia, discapacidad u otras características personales, tengan las mismas oportunidades para aprender, desarrollarse y alcanzar su máximo potencial. Este concepto implica no solo el acceso igualitario a la educación, sino también la provisión de recursos y apoyos específicos para que cada estudiante pueda superar las barreras que podrían limitar su éxito académico y personal. (Pascagaza, 2018, pp. 9)

Según Cobo Romaní (2011) la equidad educativa en la era digital no puede lograrse sin asegurar la inclusión digital y el desarrollo de competencias digitales. La integración exitosa de las TIC, depende de que las instituciones educativas adopten un enfoque equilibrado, considerando las oportunidades que estas tecnologías ofrecen mientras se abordan las desigualdades estructurales que pueden surgir en

su acceso y uso.

En el ámbito de la educación superior, la equidad educativa se manifiesta a través de la implementación de políticas y prácticas que buscan eliminar las desigualdades estructurales y proporcionar un entorno inclusivo donde todos los estudiantes puedan participar plenamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto incluye desde la adaptación de materiales y métodos de enseñanza hasta la provisión de apoyos adicionales, como tutorías, becas, y servicios de orientación, que puedan ayudar a nivelar el campo de juego para aquellos que enfrentan desafíos adicionales.

En el contexto argentino, las políticas institucionales de las universidades han jugado un papel clave en promover la equidad educativa, especialmente en regiones donde factores como la distancia geográfica y las condiciones socioeconómicas pueden representar barreras significativas para el acceso a la educación superior. A través de la implementación de Extensiones Áulicas, las universidades han llevado modelos educativos presenciales asistidos por tecnología a comunidades que, de otro modo, estarían excluidas de las oportunidades educativas. Estas extensiones permiten a los estudiantes recibir una educación de calidad sin necesidad de desplazarse grandes distancias o sumergirse completamente en la educación a distancia.

Este enfoque no solo democratiza el acceso a la educación superior, sino que también fortalece el vínculo entre la universidad y las comunidades locales, contribuyendo al desarrollo regional y a la inclusión social. La equidad educativa, por lo tanto, no solo se trata de ofrecer las mismas oportunidades a todos, sino de crear un sistema educativo que reconozca y responda a las diversas necesidades y circunstancias de los estudiantes, asegurando que cada uno tenga la posibilidad de alcanzar sus objetivos académicos y profesionales.

En América Latina diversas variables contribuyen a la inequidad educativa. Estas incluyen:

- Localización geográfica: La ubicación de las instituciones educativas, ya sea en áreas rurales o urbanas, afecta significativamente el acceso y la calidad de la educación, creando desigualdades.
- Condiciones socioeconómicas: La pobreza y la falta de oportunidades educativas están estrechamente ligadas a los niveles de escolarización y al acceso a la educación, tanto formal como informal.
- Infraestructura y recursos: La falta de infraestructura adecuada y recursos suficientes en las escuelas afecta la calidad educativa, perpetuando la inequidad.
- Calificación del personal docente: La insuficiente formación y cualificación de los docentes impacta negativamente en la calidad de la

educación y en los logros de aprendizaje de los estudiantes.

- Políticas educativas: La ausencia de políticas públicas adecuadas y programas educativos que consideren las necesidades específicas de distintos contextos contribuye a la desigualdad.
- Diversidad cultural y lingüística: La falta de atención a la diversidad cultural, étnica y lingüística en las políticas educativas puede resultar en exclusión y mayor desigualdad. (Pascagaza, 2018, pp. 7, 19, 20, 25),

Las TIC han modificado las formas de enseñanza y aprendizaje en bibliotecología durante la pandemia. Se pueden identificar las estrategias pedagógicas aplicadas para la enseñanza a distancia, las herramientas digitales más utilizadas en el proceso de enseñanza, y cómo se han adaptado los contenidos y metodologías previstas para un entorno presencial, para poder aplicarlas a un entorno virtual. Según Fainholc (2013) “El uso pedagógico de las TIC en la formación de los permite la apropiación de recursos digitales para llevarlos a las aulas”.

Inclusión Digital

La inclusión digital se refiere al esfuerzo por garantizar que todas las personas, independientemente de su contexto socioeconómico, tengan acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y puedan utilizarlas de manera eficiente. Según el informe de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT):

La inclusión digital es esencial para el desarrollo sostenible, ya que facilita el acceso a información, educación y servicios que, de otro modo, estarían fuera del alcance de muchos. No se trata sólo de asegurar la disponibilidad de dispositivos y conectividad, sino también de desarrollar las competencias necesarias para aprovechar estas herramientas de manera efectiva. En este contexto, la educación juega un rol central (Valencia, 2020, pp. 325, 374).

Competencias Digitales

Las competencias digitales son un conjunto de habilidades que capacitan a las personas para usar la tecnología de manera eficiente y crítica. Estas competencias abarcan la capacidad de buscar, evaluar y gestionar información de forma responsable, así como la aptitud para comunicarse y colaborar en entornos digitales. Según el marco de competencias digitales de la Comisión Europea, estas destrezas son esenciales para el aprendizaje continuo y resultan fundamentales en el entorno laboral actual.

El desarrollo de competencias digitales se ha convertido en un objetivo central en la educación en línea. Como señala Espinosa (2018), no solo son necesarias para el uso de herramientas tecnológicas, sino que también son cruciales para promover el aprendizaje autónomo y la colaboración en línea. La educación en línea proporciona un entorno propicio para desarrollar estas habilidades, permitiendo a los estudiantes

interactuar con diversas herramientas digitales y participar en proyectos colaborativos.

Educación en Línea

La educación en línea es un modelo educativo que utiliza tecnologías digitales para facilitar el aprendizaje a distancia. A lo largo del tiempo, este enfoque ha evolucionado desde la educación a distancia tradicional, que se apoyaba en métodos como la correspondencia y la transmisión televisiva, hacia un modelo más interactivo y centrado en el estudiante. Según Schwartzman (2019) la educación en línea permite la interacción en tiempo real entre estudiantes y docentes a través de plataformas digitales, lo que favorece un aprendizaje más dinámico y participativo. Entre las ventajas de la educación en línea destacan la flexibilidad temporal y espacial, lo que permite a los estudiantes adaptar su proceso de aprendizaje a sus propias necesidades y responsabilidades. No obstante, también presenta desafíos, como la necesidad de desarrollar habilidades de autorregulación y la capacidad para trabajar de manera autónoma.

Relación entre Inclusión Digital, Competencias Digitales y Educación en Línea

La relación entre estos conceptos es clara: la inclusión digital es un requisito previo para el desarrollo de competencias digitales, y ambos factores resultan fundamentales para el éxito en la educación en línea. La carencia de acceso a la tecnología puede restringir las oportunidades de aprendizaje y agravar las desigualdades existentes. Por ello, es crucial que las instituciones educativas adopten estrategias que fomenten tanto la inclusión digital como el desarrollo de competencias digitales dentro de sus programas.

Impacto de las TIC en la Inclusión Educativa Superior

Según comenta Cabero-Almenara (2016) en cuanto a la importancia de las tecnologías de la información y comunicación en la creación de entornos de aprendizaje más accesibles y flexibles, el diseño de los medios utilizados debe estar enfocado en evitar la exclusión y la brecha digital. Las tecnologías de la información se han incorporado en la educación a distancia, ya que permiten la creación de entornos de aprendizaje más interactivos, accesibles y flexibles. Estas tecnologías facilitan la comunicación entre estudiantes y profesores, así como el acceso a materiales educativos desde cualquier ubicación, lo que es especialmente beneficioso para aquellos en áreas remotas o para grupos vulnerables. El surgimiento de la pandemia Covid-19 y el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) expuso a docentes y alumnos a un contexto de aislamiento y la imposibilidad de trasladarse, cambiando de un modelo semipresencial a un modelo educativo totalmente mediado por tecnología para sustituir la presencialidad; los docentes y alumnos en base en su formación y experiencia debieron afrontar la nueva situación, desde lo institucional. Ante el arrase del contexto la Facultad implementa el Plan de Continuidad Pedagógica, decide dar su salto tecnológico que se venía socializando para pasar del aula virtual Claroline, que

se encontraba discontinuado, al aula virtual Moodle, siglas en Inglés Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos y Modular); el tiempo para para realizar los resguardos y crear la nueva plataforma podría significar un tiempo incierto y de seguro bastante considerable por lo que la Coordinación de la Extensión Áulica de Eldorado gestiona y obtiene un espacio de aula virtual Moodle en la Facultad de Ciencias Forestales. Este cambio representó un desafío para los docentes quienes debieron preparar sus clases e innovar en las herramientas TIC como las videoconferencias que nunca se habían utilizado para sustituir la presencialidad. Estos cambios tecnológicos y pedagógicos son una sola parte del proceso de enseñanza y aprendizaje; también los alumnos debían adaptarse al nuevo contexto. La acumulación de dificultades tecnológicas y pedagógicas situadas en estas condiciones se transformó en amenaza a las posibilidades de éxito de los estudiantes y en particular a quienes residían en zonas rurales donde el tipo de acceso a Internet es más limitado que en las zonas urbanas.

El Impacto de las TIC en la Inclusión Educativa Superior se refiere al papel crucial que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) desempeñan en la mejora de la inclusión en la educación superior. Este impacto se observa en varios aspectos clave:

- a. Acceso y Oportunidades: Las TIC facilitan el acceso a recursos educativos para estudiantes de diferentes contextos socioeconómicos, reduciendo la brecha digital y promoviendo la igualdad de oportunidades.
- b. Personalización del Aprendizaje: Las TIC permiten adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a las necesidades individuales, creando un ambiente inclusivo donde todos los estudiantes pueden aprender a su propio ritmo.
- c. Innovación en Métodos Pedagógicos: La integración de las TIC ha fomentado nuevas metodologías pedagógicas que promueven la colaboración y la interacción, esenciales para un aprendizaje inclusivo.
- d. Desarrollo de Competencias: Las TIC contribuyen al desarrollo de competencias digitales, fundamentales para el mercado laboral, especialmente para estudiantes de grupos marginados (García Sánchez, 2017, pp. 13, 16).

Metodología

Como técnica y soporte de información y comunicación digital se utilizó Google Forms, parte del paquete "Google DocsEditors" de la compañía "Google LLC", y se utilizó un "Grupo" de WhatsApp para enviar el cuestionario. Fue respondido por dieciséis (16) alumnos activos, que estaban finalizando la carrera en el año 2023, y nueve (09) inactivos que abandonaron el cursado.

Esta casuística y el recurso metodológico utilizado nos ofrecieron la oportunidad de explorar las posibilidades de acceso a las TIC de los/as estudiantes, que a nuestro criterio revelan situaciones de equidad e inclusión durante el cursado de una carrera universitaria afectada por el contexto Covid-19, contingencia donde la educación se enfrentó a desafíos sin precedentes, obligando a las instituciones académicas a replantear sus estrategias de enseñanza para garantizar la continuidad del aprendizaje.

Diseño de la Encuesta

La investigación educativa, centrada en el ámbito de la didáctica universitaria, empleó una metodología mixta. En su fase inicial, se recopilaban datos cuantitativos a través de una encuesta no convencional, de carácter híbrido, combinando la presencialidad con la virtualidad, lo cual fue desarrollado en este estudio.

El diseño de la encuesta se basó en Meneses (2016) ya que el caso no se ajusta totalmente a una encuesta presencial ni a una totalmente online como para alinearse con la Etnografía Digital, por lo que una metodología mixta resultó más apropiada. El abordaje digital no se debió a una cuestión de costo sino a la dispersión de los encuestados en el territorio, quienes estaban explícitamente determinados. El marco muestral permitía contactar a todos los inscriptos para la carrera, identificando quienes continúan la carrera a los que se denominan activos y quienes no están activos inactivos, que se consideran que abandonaron sus estudios. Es cierto que no se sabe quiénes no recibieron la encuesta lo que podría significar un sesgo en los resultados. Dado que se utilizó WhatsApp para distribuir las encuestas, solamente quienes cambiaron su número de teléfono celular o no tenían la motivación para responder no habrán respondido la encuesta.

Tamaño de la Muestra

El tamaño de la población de encuestados estaba claramente definido. Se consideraron cuarenta (40) estudiantes que comenzaron la carrera en el año 2020, de un total de 84 alumnos inscriptos, lo que representa el 100 % de la población objetivo. Dado que se conocía la cantidad de alumnos activos e inactivos, se dividió la población en dos categorías: por un lado, treinta y tres (33) alumnos activos y, por el otro, cincuenta y un (51) alumnos inactivos, clasificándolos de acuerdo a estas categorías, tal como se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1

Cantidad de alumnos por categoría y en porcentaje respecto al total (84). Sede Eldorado, Bibliotecología, 2020. Fuente de cantidad de alumnos: Coordinación de la extensión áulica de Eldorado, año 2023

CATEGORÍA	CANTIDAD	CANTIDAD EN %
Alumnos Activos	33	39.29%
Alumnos Inactivos	51	60.71%

Estos subgrupos facilitan la comparación entre sí con el objetivo de identificar si ciertos factores externos pudieron haber influido en la continuidad o deserción de los estudiantes. Ambos grupos completaron la misma encuesta, y asumimos que las respuestas se dieron de manera aleatoria.

Resultados y Discusión

Los resultados de este estudio ofrecen una visión compleja sobre la inclusión y exclusión digital en la educación superior, destacando tanto los logros como las limitaciones en el contexto analizado. Aunque la mayoría de los estudiantes encuestados mostraron altos niveles de acceso a la tecnología y competencias digitales, los hallazgos también revelan desigualdades que afectan su experiencia educativa y, en algunos casos, su permanencia en la carrera.

Por un lado, el acceso casi universal a Internet en redes domiciliarias de los estudiantes reveló que el 94% de quienes continúan sus estudios disponían de este tipo de servicio; esta situación está estrechamente vinculada a la ubicación geográfica y el tipo de servicio de Internet disponible. La disponibilidad de computadoras (100%) entre los estudiantes indica una sólida base de inclusión digital lo cual resulta alentador. Además, el 87.5% de los estudiantes posee las competencias tecnológicas necesarias para operar dispositivos como computadoras y smartphones, lo que sugiere que la mayoría están preparados para participar en entornos de aprendizaje en línea. Este dato es particularmente relevante en un contexto educativo mediado por TIC, ya que asegura que los estudiantes pueden aprovechar las herramientas digitales para su aprendizaje.

Discusión

La discusión de los resultados del estudio revela una compleja interacción entre la inclusión y exclusión digital en la educación superior, especialmente en el contexto de la enseñanza mediada por TIC y en particular en el contexto de la Pandemia

Covid-19. A pesar de que la mayoría de los estudiantes de la Carrera de Bibliotecología en Eldorado presentan un alto acceso a la tecnología y competencias digitales, las desigualdades persistentes subrayan la necesidad de un análisis más profundo y de acciones concretas en el ámbito educativo y de políticas públicas.

Inclusión digital y acceso a la tecnología

Los hallazgos indican que el 94% de los estudiantes tiene acceso a Internet en sus hogares y el 100% cuenta con computadoras, lo que sugiere una sólida base de inclusión digital. Sin embargo, esta inclusión no es homogénea. La dependencia de redes celulares 4G en áreas rurales ha resultado en una tasa de abandono del 33.33%, lo que resalta la importancia de la conectividad de calidad como un factor crítico para la permanencia en la educación superior. Este fenómeno se alinea con la literatura que señala que la falta de infraestructura tecnológica adecuada puede exacerbar las desigualdades educativas, especialmente en contextos rurales o distantes de los grandes centros urbanos. Analizando los mismos datos los estudiantes que dependían del 4G y residían en zonas rurales resultaron abandonando sus estudios el 55%, en comparación con el 21% de los que vivían en zonas urbanas y disponían de red domiciliaria de Internet, la equidad en la igualdad de oportunidades se vio comprometida por la falta de acceso de calidad en la conexión a Internet, la equidad en la igualdad de oportunidades se vio comprometida por la falta de acceso de calidad en la conexión a Internet. Esta disparidad destaca la influencia crítica de la localización geográfica en las oportunidades de acceso y permanencia en la educación superior, poniendo de manifiesto la necesidad de políticas y soluciones que mitiguen estas brechas.

Desigualdades de Género

La predominancia femenina (89.5%) en la carrera plantea interrogantes sobre los estereotipos de género y la percepción de la profesión. Este hallazgo es consistente con estudios previos que sugieren que las elecciones de carrera a menudo están influenciadas por normas sociales y expectativas de género. La sobrerrepresentación de mujeres en Bibliotecología podría reflejar una percepción de la profesión como más accesible o adecuada para ellas, lo que merece un análisis más profundo para entender las dinámicas de género en la educación superior.

Barreras Pedagógicas

A pesar de que la mayoría de los estudiantes activos reportaron una comprensión adecuada de las consignas, los estudiantes inactivos mostraron percepciones menos favorables. Esto sugiere que, aunque las instrucciones fueron generalmente claras, hay un margen significativo para mejorar la accesibilidad y comprensión de las tareas, especialmente para aquellos con desafíos tecnológicos. La literatura respalda la idea de que la claridad en las instrucciones y el diseño pedagógico inclusivo son fundamentales para garantizar que todos los estudiantes puedan participar

plenamente en el proceso educativo.

Finalmente, la percepción de dificultad en los trabajos prácticos, especialmente en una materia específica, indica la necesidad de revisar y posiblemente rediseñar estas actividades para asegurar que sean accesibles y manejables para todos los estudiantes. La equidad en el diseño pedagógico es esencial para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su contexto, puedan participar plenamente y aprovechar al máximo las oportunidades educativas.

Implicaciones para la práctica educativa y políticas públicas

Los hallazgos del estudio tienen importantes implicaciones para la práctica educativa y las políticas públicas. Primero, es crucial que las instituciones educativas implementen políticas que no solo mejoren la infraestructura tecnológica, sino que también aseguren un diseño pedagógico inclusivo y accesible. Esto incluye la revisión de las actividades prácticas para garantizar que sean manejables para todos los estudiantes, independientemente de su contexto.

Además, las políticas públicas deben abordar las disparidades en la conectividad, especialmente en áreas rurales, para garantizar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de éxito académico. Esto podría incluir inversiones en infraestructura de Internet y programas de capacitación en competencias digitales para estudiantes de grupos marginados.

En resumen, aunque la inclusión digital es alta en ciertos aspectos, persisten desigualdades significativas que afectan la experiencia educativa de algunos estudiantes. La conectividad, las competencias tecnológicas, la claridad pedagógica y la equidad de género son áreas clave que requieren atención continua dado que los mismos tendrán un efecto acumulativo. Abordar estas cuestiones es esencial para construir una educación superior más inclusiva y equitativa en la era digital, permitiendo que todos los estudiantes alcancen su máximo potencial.

Conclusión

Los resultados de este estudio subrayan la importancia crítica de abordar las desigualdades en la inclusión digital en la educación superior. Aunque una gran mayoría de los estudiantes encuestados tienen acceso adecuado a tecnologías y competencias digitales que les permiten participar activamente en los procesos educativos, se identifican barreras significativas que afectan a un subconjunto de estudiantes, especialmente aquellos en zonas rurales con conectividad limitada y aquellos que enfrentan desafíos pedagógicos específicos.

La disparidad en el acceso a la tecnología y la conectividad resalta la necesidad de políticas públicas que aborden estas brechas para garantizar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de éxito académico. Además, la

predominancia femenina en la carrera de Bibliotecología invita a una reflexión sobre los factores que influyen en la elección de carrera y la representación de género en la educación superior.

Este estudio sobre la inclusión digital en la educación superior, con un enfoque particular en la Carrera de Bibliotecología, revela conclusiones significativas que destacan la necesidad de abordar las desigualdades en el acceso a la tecnología y la conectividad.

Si bien una gran mayoría de los estudiantes encuestados reporta un acceso adecuado a las tecnologías y competencias digitales, aún existen barreras que afectan a un grupo considerable, especialmente aquellos en zonas rurales. A pesar de los avances tecnológicos la equidad en el acceso sigue siendo un desafío crucial. Las instituciones educativas deben implementar estrategias no solo para mejorar el acceso a la tecnología, sino también para fortalecer las competencias digitales de todos los estudiantes, garantizando su plena participación en el entorno educativo.

Las disparidades en el acceso a la tecnología y la conectividad subrayan la urgente necesidad de políticas públicas que aborden estas brechas. Las áreas rurales requieren especial atención para garantizar que los estudiantes no sean excluidos de las oportunidades educativas debido a la falta de infraestructura adecuada. Esto incluye inversiones en conectividad, programas de capacitación en competencias digitales y la creación de recursos educativos accesibles.

La predominancia femenina en la carrera de Bibliotecología invita a una reflexión más profunda sobre los factores que influyen en la elección de carrera y la representación de género en la educación superior. Es esencial investigar cómo los estereotipos de género y las expectativas sociales afectan las decisiones académicas y profesionales de los estudiantes, y cómo diseñar programas que promuevan una mayor diversidad en las elecciones de carrera.

Garantizar la equidad en el diseño pedagógico y la accesibilidad de los recursos educativos es fundamental para asegurar que todos los estudiantes, independientemente de su contexto, puedan alcanzar su máximo potencial. Esto implica revisar las actividades pedagógicas para que sean inclusivas y crear un entorno de aprendizaje que valore la diversidad de los estudiantes. Las instituciones deben adoptar un enfoque proactivo en la evaluación y ajuste de sus estrategias educativas para fomentar una educación más inclusiva y equitativa.

Queda pendiente para futuras Investigaciones evaluar el impacto de las políticas públicas orientadas a mejorar la conectividad en áreas rurales y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes, investigar las dinámicas de género en la elección de carreras en diferentes disciplinas y cómo estas pueden ser afectadas por programas educativos específicos, analizar la efectividad de enfoques pedagógicos inclusivos en la integración de estudiantes con diversas necesidades y contextos

socioeconómicos diferenciales.

Este estudio subraya la importancia de abordar las desigualdades en la inclusión digital dentro de la educación superior. La implementación de políticas efectivas y un diseño pedagógico inclusivo son esenciales para asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de éxito académico en la era digital.

Finalmente, la equidad en el diseño pedagógico y en la accesibilidad de los recursos educativos es fundamental para asegurar que todos los estudiantes, independientemente de su contexto, puedan alcanzar su máximo potencial. Es crucial continuar evaluando y ajustando las estrategias educativas y las políticas tecnológicas para fomentar una educación superior más inclusiva y equitativa en la era digital.

Notas

¹ Magister en Informática y computación. Docente de la Universidad Nacional de Misiones, Investigador de la Secretaría de Investigación de la FHycS-UNaM, Universidad Nacional de Misiones, Posadas, Misiones, Argentina. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9201-4618>. E-mail: oaestigarribia@fhycs.unam.edu.ar

² Magister en Gestión y Administración de Programas. Docente de la Universidad Nacional de Misiones, Investigador de la Secretaría de Investigación de la FHycS-UNaM, ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0002-7307-5866>. E-mail: luislegall@gmail.com

³ Docente de la Universidad Nacional de Misiones, Investigador de la Secretaría de Investigación de la FHycS-UNaM, ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8624-6893>. E-mail: ramorenete@fhycs.unam.edu.ar

⁴ Proyecto de Investigación de pertenencia

Proyecto de Investigación, Código N° 16/H1887-PDTS denominado: ☐ Enseñanza mediada por las TIC en la Extensión Áulica Eldorado: innovación educativa y cambios contextuales de la formación bibliotecológica en pre-pandemia COVID19-post FHycS, UNaM ☐. Aprobado por Res. N° 0821/23 FHycS-UNaM. Institución de dependencia: Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Director: Luis Justo Le Gall; Co-directora: Belarmina Benítez.

Grupo de investigadores: Ciencias NEA, sitio Web: www.cienciasnea.com.ar, E-mail: cienciasnea@gmail.com

Referencias bibliográficas

Cabero-Almenara, J. (2016). La educación a distancia como estrategia de inclusión social y educativa. *Revista Mexicana De Bachillerato a Distancia*, 8(15), 138–147. Disponible en URL: <https://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/download/57384/5091>.

Cobo Romani, J. C. (2011). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *zer*, Vol. 14 ☐ Núm. 27 pp. 295-318. Recuperado de URL: <https://repositorio.consejodecomunicacion.gob.ec/bitstream/>

[CONSEJO_REP/1921/1/EI%20concepto%20de%20tecnolog%C3%ADas%20de%20la%20informaci%C3%B3n.%20Benchmarking%20sobre%20las%20definiciones%20de%20las%20TIC%20en%20la%20sociedad%20del%20conocimiento%20-%20Zer.%20Revista%20De%20Estudios%20De%20Comunicaci%C3%B3n.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/5850/585012256661.pdf)

Espinosa, M. P. P., Porlán, I. G., & Sánchez, F. M. (2018). Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, Núm(56), Artíc.7, 31-01-2018. Recuperado de URL: <https://revistas.um.es/red/article/view/321591/225661>

Fainholc, B., Nervi, H., Romero, R., & Halal, C. (2013). La formación del profesorado y el uso pedagógico de las TIC. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, (38). URL: <https://revistas.um.es/red/article/view/234081/179851>

Galán, M. J. C., & Ursúa, M. P. (2016). Skinner, contribuciones del conductismo a la educación. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (367), 77-80. URL: <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/7129/6962>.

García Sanches, M. D. R., Reyes Añorve, J., & Godínez Alarcón, G. (2017). Las Tic en la educación superior, innovaciones y retos. *Revista iberoamericana de las ciencias sociales y humanísticas*, 6(12), 1-18. Recuperado de URL: <https://www.ricsh.org.mx/index.php/RICSH/article/view/135/727>.

Hiraldó Trejo, R. (2013). Uso de los entornos virtuales de aprendizaje en la educación a distancia. Recuperado de URL: https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/25273/hiraldó_162.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Meneses, J. (2016). "El cuestionario". Universitat Oberta de Catalunya, PID_00234754. <https://femrecerca.cat/meneses/publication/cuestionario/cuestionario.pdf>

Morin, E., & Ruíz, J. L. S. (2005). *Con Edgar Morin, por un pensamiento complejo* (Vol. 22). Ediciones AKAL. Recuperado de URL: <https://books.google.com.ar/books?id=wdzBVzU6JUgC&pg=PA4&ots=Z05scmQ0CB&dq=Con%20Edgar%20Morin%2C%20por%20un%20pensamiento%20complejo&lr&hl=es&pg=PA4#v=onepage&q=Con%20Edgar%20Morin.%20por%20un%20pensamiento%20complejo&f=false>

Pascagaza, E. F. (2018). Equidad y calidad educativa en América Latina: responsabilidades, logros, desafíos e inclusión. *Revista Cedotic*, 3(1), 6-31 Recuperado de URL: <https://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/1953/2285>.

Quintero, L. J. C. (2009). Las universidades apostando por las TIC: modelos y paradojas del cambio institucional. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, Núm. 14, Recuperado de URL: <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/138947>.

Salinas, J. (2004). Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Bordón*, 56(3-4), 469-481. URL: https://www.researchgate.net/profile/Jesus-Salinas-5/publication/39214325_Cambios_metodologicos_con_las_TIC_estrategias_didacticas_y_entornos_virtuales_de_ensenanza-aprendizaje/links/0912f509c0a81c366d000000/Cambios-metodologicos-con-las-TIC-estrategias-didacticas-y-entornos-virtuales-de-ensenanza-aprendizaje.pdf

Schwartzman, G., Tarasow, F., & Trech, M. (2019). *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea: aportes a un campo en construcción*. Homo Sapiens Ediciones. <https://redaccion.homo-sapiens.com.ar/>

pent.org.ar/sites/default/files/2023-09/De%20la%20Educacion%20a%20distancia%20a%20la%20educacion%20en%20linea%20-%20PENT%20FLACSO.pdf

Valencia G.F.P. et al. (2020). *Análisis de las recomendaciones de la Unión Internacional de Telecomunicaciones UIT relacionadas con la propagación de ondas milimétricas que usa la herramienta Xirio online*. Editorial IAI Desarrollo e Innovación en Ingeniería, Quinta edición, 279-295. Recuperado de URL: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/877009.pdf#page=287>.

Fuente Documental Ley Nacional de Educación N° 26.206/2006. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf> 10/12/2024.

Docencia, emociones e inclusión: un diálogo pertinente y necesario en la formación docente

Teaching, Emotions and Inclusion: a Pertinent and Necessary Dialogue in Teacher Training

Docência, emoções e inclusão: diálogo pertinente e necessário na formação docente

Lucimar Pertille¹
Vania Carbonera²

Resumen

La docencia, la emoción y la inclusión están intrínsecamente ligadas, ya que el proceso enseñanza- aprendizaje no es solo cognitivo, sino también emocional. La docencia escolar es un área de las profesiones que evoca períodos muy importantes en la vida. En la mayoría de los docentes, el deseo de ser profesor tiene su origen en la época de estudiante, una fase muy especial para aquellos que optaron por seguir este camino teniendo como base subyacente los tiempos de felicidad: la primera profesora, el cariño, la atención, los vínculos de amistad, relaciones armoniosas. Sin embargo, la realidad es que los tiempos son otros. Las nuevas relaciones intra e interpersonales tanto dentro como fuera del aula influyen en ese contexto, provocando muchas veces una desestructuración de aspectos elementales para la evolución humana: los sentimientos y las emociones. Este artículo pretende ser una contribución en el análisis y reflexión de la formación docente en el campo de las emociones, entendiendo que estas afectan el aprendizaje y las relaciones pudiendo generar un ambiente de exclusión. El texto, parte de la biografía de dos científicos y escritores con experiencia docente cuyo diálogo tiene lugar por la siguiente pregunta: ¿cómo las emociones pueden ayudar al docente a interactuar con su medio sin generar

exclusión o ser excluido? La metodología de investigación cualitativa bibliográfica en Casassus (2002, 2009) y Grisa (2004, 2010) demuestran que las emociones y los sentimientos saludables generan estados de autoconsciencia y eso empodera al YO y facilita el diálogo con el MEDIO, lo que además comienza en el ámbito familiar y se refleja en la experiencia vivida. En un diálogo de posibilidades, los autores, uno más activo en el campo de la docencia y el otro menos reconocido pero no menos importante, allanan el camino para llegar a ese bien mayor.

Palabras claves: educación emocional; docencia; reprogramación mental; método

Abstract

Teaching, emotions and inclusion are intrinsically linked, due to the fact that the teaching- learning process is not only cognitive, but also emotional. School teaching is an area of professions that evokes very important periods in life. For most of the teachers, the desire of being a teacher originates from the time they were students, a very important period for the ones who chose to follow this path having happy times as the underlying foundation: the first teacher, affection, attention, friendships, and harmonious relationships. However, times have changed. New intra and interpersonal relationships inside and outside the classrooms have an influence in this context, often causing a disruption of fundamental aspects for human evolution: feelings and emotions. This article aims to be a contribution for the analyses and reflection of teacher training in the field of emotions, understanding that these have an impact on learning and on relationships that may lead to an atmosphere of exclusion. The text is part of the biography of two scientists who are also writers with teaching experience, whose dialogue takes place because of the following question: how can emotions help teachers interact with their environment without creating exclusion or being excluded? The qualitative biographic research methodology, based on the works of Casassus (2002, 2009) and Grisa (2004, 2010), shows that healthy emotions and feelings generate states of self-awareness, which empower the SELF and make the dialogue with the ENVIRONMENT easier, an interaction that starts in the family context and it is reflected in lived experiences. In a dialogue of possibilities, the authors, one more active on the teaching field and the other less recognized but not less important, pave the way toward this greater good.

Key words: Emotional education; Teaching; Mental Reprogramming; Method

Resumo

Docência, emoção, inclusão estão intrinsecamente ligadas, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem não é apenas cognitivo, mas também emocional. A docência escolar é uma das profissões que evoca períodos muito importantes na

vida. O desejo de ser professor, tem na maioria dos docentes uma inspiração do tempo de discente, os tempos de felicidade - a primeira professora, o carinho, a atenção, os vínculos de amizade e as relações harmoniosas. Fato é que os tempos são outros. As novas relações intra e interpessoal; inter e extra-classe influem nesse contexto, provocando muitas vezes uma desestruturação de aspectos elementares para a evolução humana - os sentimentos e as emoções. O artigo pretende a partir do diálogo convergente entre Juan Casassus (2002, 2009) e Pedro Antonio Grisa (2002, 2004, 2010) ser uma contribuição na análise e reflexão da formação docente no que diz respeito às emoções por entender que ela afeta o ensino-aprendizado e os relacionamentos podendo produzir um ambiente de exclusão. O texto persegue a seguinte linha de raciocínio: como as emoções podem auxiliar o docente a interagir com seu meio, sem gerar exclusão ou ser excluído? A metodologia baseada na pesquisa qualitativa bibliográfica destes dois autores, demonstrará que as emoções e os sentimentos quando saudáveis, geram estados de autoconsciência o que empodera o EU e facilita o diálogo com o MEIO. Num diálogo de possibilidades, os autores, um mais atuante no campo da docência e outro menos explorado, mas não menos importante pavimentam a rota para chegar a este bem maior - uma práxis educacional emocional na docência escolar.

Palavras Chaves: educação emocional; docência; reprogramação mental; método

Introdução

O século XXI tem se revelado como um ciclo de mudanças dado a era digital (4G, 5G) atingir a maioria dos ambientes, alterando o conceito de tempo e de (in) formação impactando o cotidiano das pessoas. Por outro lado, numa modalidade mais humanista surge o contraponto - pensamento sistêmico/quântico de Goswani (1993) e mais atualmente Lipton (2023, p. 39-40) que apontam para necessidade da ressignificação de rotas existenciais (autoconhecimento), mudança de paradigmas científicos, afirmação da cultura da colaboratividade, economia consciente e das emoções.

Nos idos de 1992, Pedro Antonio Grisa, preconizava observando o comportamento humano pelo viés da física Newtoniana que "o Ser Humano mergulha no interior da matéria, desvenda os segredos do microcosmos [...] mas poucas são as viagens exitosas em direção ao seu mundo interior" (2004, p. 19), bem como em 2002 (p. 13) reforça que "[...] hoje busca-se no Oriente uma resposta para preencher o vazio interior que o Materialismo Pragmático rasgou no coração do ser humano do Ocidente Tecnológico". Passadas três décadas, Fábio Gabas no prefácio do livro Efeito Lua de Mel (2023) afirma que Lipton traz de maneira brilhante a tese de que as crenças subconscientes influenciam na geração inúmeros problemas de relacionamentos, afetando frontalmente as emoções, o que Grisa (2004) com propriedade nos seus escritos preconiza.

Essa modalidade de pensamento sistêmico vem ganhando espaço entre educadores e cientistas a exemplo de Grisa (2002, 2004), Morin (2005, 2007), Casassus (2002, 2009), Goleman (2012), Lipton (2007; 2023), pois apontam para importância do papel da educação emocional seja no âmbito informal (família) seja no formal (escola), assim como na área da saúde (Koenig, 2012). Esse paradigma sistêmico não poderia ter ficado alheio aos processos que envolvem a educação continuada docente.

Aprendeu-se, pelo paradigma mecanicista, por exemplo, que o bebê no útero materno é apenas um feto, um ser distinto da sua genitora, comparado a capacidade de sobreviver, entretanto, Tomas Verny (2004, p. 04-05) questiona esse conceito, apontando que as emoções são ligamentos entre mãe e filho desde a fecundação do óvulo, assim como Michel Odent (2002, p. 01-02) questiona as formas modernas de nascimento (cesarianas) cujas marcas físicas e emocionais perduram por toda vida de ambos - mãe e filho. Aliás, a medicina até pouco tempo, considerava que a espiritualidade não influenciava na melhoria da saúde fisiológica, por exemplo, hoje estudos dão conta que espiritualidade e saúde se complementam nesse processo (Koenig, 2012, p. 38).

Contudo a educação como parte integrante do desenvolvimento do ser humano faz parte desse movimento que denominamos cultura formativa porém precisa

se reinventar. Nesse sentido, Grisa (2004, p. 154) observa que o comportamento humano (inter e intrapessoal) no e com o Planeta, depende das habilidades e das competências emocionais, as quais se originam ainda na vida intra-uterina, refletindo-se ao longo do desenvolvimento humano, sobretudo no período de ensino-aprendizagem.

Diante disso, Grisa (2004, p. 63) vai apresentar um conjunto de Leis Naturais existentes no Universo as quais são Imutáveis, Universais e Inerente a sobrevivência - do indivíduo, do ser-único, da espécie e da biodiversidade que se reflete de forma objetiva nos domínios do Consciente (linguística) e do Subconsciente (emoções) implicando na formação e no desenvolvimento da personalidade humana, pois 2conhecer as Leis Cósmicas é conhecer a infra-estrutura mais profunda de nosso ser, da nossa personalidade, do ser Humano, enfim" (p. 65).

Casassus (2009, p.12) ao precisar o conceito de educação emocional no seu livro Fundamentos da educação emocional converge em muitos sentidos e relação a Grisa ao principiar que educação trata de seres humanos complexos e não de mercado, pois "o único sentido da educação é conseguir fazer uma reflexão crítica de si mesmo" cujo fundamento são as emoções e a construção de sujeitos conscientes do seu meio. O mesmo (2009,p. 200-203) faz referência à importância das emoções na educação escolar tratando do tema de forma direta e objetiva se referindo aos impactos de uma escola, de um currículo que abdica de cuidar das emoções de seus estudantes referindo-se ao tipo de escola – Emocional x Anti-emocional , onde "a escola era para a educação do ser racional e não para a educação do ser emocional"(p.200).

Neste artigo, os autores se propõem apontar para aproximação e as convergências de Casassus (2009, p. 23) que afirma que "a educação é o campo vital para cada um e o que sentimos sobre nós mesmos, determina em grande medida quem somos" e Grisa (2004, p. 46) "o que se cria na mente humana como programação do Subconsciente torna-se realidade", máximas que se aplicam nos processos de educação-aprendizagem.

Nesse sentido, é do pensar à docência que emerge a incerteza e a complexidade próprio do educador que investiga e reflete com a alma e a materialidade de ser pensante, pois educação não é algo pronto e acabado, mas sim pulsante.

Diante da crescente demanda de maior compreensão do universo das emoções, especialmente na docência, torna-se necessário e indispensável refletir sobre esse tema, pois as emoções influenciam diretamente no processo de ensino-aprendizagem e na inclusão.

Esse desafio de refletir Casassus (2009) e Grisa (2004) atendendo para suas convergências, surgiu a partir do grupo de estudos autoformação e processos autoformativos - Educação Emocional (GRUPEE) e da experiência profissional dos

autores que integram o Grupee vinculado a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus de Erechim - RS, sob coordenação da Doutora e Professora Adriana Salete Loss e com a participação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Biografia e os fundamentos Epistemológicos de Juan Casassus

Profº Drº Juan Casassus, naturalizado Chileno, tem prestado serviços de consultoria na área da educação para OREAL/UNESCO. Doutor licenciado em Sociologia pela Universidade Católica do Chile e em Filosofia pela Universidade de Notre Dame (USA). Doutorado em Sociologia da Educação pela Universidade René Descartes, Paris V. Formado pelo DEA (*Data Envelopment Analysis* - Metodologia de análise de eficiência) em economia da educação (Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais, França).

No seu repertório acadêmico, além de Doutor em Sociologia, é Filósofo e Educador, tornou-se pioneiro na investigação das emoções na aprendizagem escolar sob o prisma da Psicanálise com estudo que rondam um período de mais de 40 anos, abrindo assim um novo portal de investigação educacional a nível internacional, denominado de "investigação emocional" do que é a Educação Emocional, colaborando com a UNESCO e com os governos latino-americanos (Chile, Brasil, Peru, Bolívia, Argentina). Prestou relevantes serviços no tratado da criação metodológica em currículo, envolvendo as emoções.

Além disso, dirigiu vários programas de formação em educação emocional e é diretor do Centro de Formação ÍNDIGO (para o desenvolvimento do corpo, mente e espírito), no Chile. Sua teoria vem sendo desenvolvida em várias universidades latino-americanas. Publicou em português dois livros: Tarefas da Educação (Autores Associados) A Escola e a Desigualdade (UNESCO/Liber Livro). Por fim, Juan investigou os campos educacionais e aplicou todas as suas pesquisas na busca de como deveria ser o fortalecimento e o desenvolvimento das emoções no âmbito escolar (2009, 2014).

Casassus (2002, 2009) encontra sua base epistemológica de pesquisa no construtivismo de Piaget (1896-1980), o qual defende o papel ativo do sujeito na criação e modificação de suas representações do objeto do conhecimento, visitou as fontes da biologia de Humberto Maturana (1928-2021) um dos propositores do pensamento sistêmico moderno (contrapondo-se ao pensamento reducionista-mecanicista) assim como em Varela (1946-2021), neurobiólogo e filósofo criador do termo "autopoiese" como a capacidade de todos os seres vivos de se auto criarem, de se auto regularem com inteligência, seja com o meio ambiente, consigo e com o outro.

Outra base epistemológica muito importante para o pensamento de Casassus é o Budismo Oriental (metapsíquica) influenciado pelo austríaco Fritjof Capra (1939) - físico teórico - teorias sistêmicas, holísticas, integrativas. Casassus, como cientista

da educação emocional no âmbito escolar, transita baseando-se na psicanálise de Freud (1856-1939) e Jung (1865-1961), ao abordar a psicologia das emoções através do conceito consciência emocional.

As obras literárias manifestam forte apelo para as emoções como base e núcleo para a construção do sujeito pensante, dialogando com os princípios educacionais propostos por Morin (2003, 2005, 2007) como é o caso da teoria da auto-eco-organização. O mesmo é autor de *Escola e des(igualdade)*, 2002 e de *Tarefa da Educação*, 1997 e *Fundamentos da Educação Emocional* 2009.

Juan Casassus (2009) se destaca quando propõe o conceito de Escola Emocional (onde a educação só existe porque existe emoções, base para evolução humana e do aprendizado consciente) versus o conceito de educação Anti Emocional, onde apenas a razão a constituía onde a máxima é "aqui você veio para aprender" (p. 201).

Importante ressaltar que para ambos autores, as emoções são visitadas para além das funções neurofuncionais cognitivas ou neurológicas, o que Casassus (2009, p.10) nomina de "mente expandida" fazendo alusão que a escola expande aquilo que já existe, convergindo com Grisa (2002, p. 10) "só se expressa no exterior, o que já é no interior".

Desde a origem da evolução da espécie humana o cérebro é dotado de competências e habilidades de sentir e se adaptar ao entorno (contexto), estando as emoções a se refletir no centro da capacidade de sobreviver, impulsionando o ser humano para transformação e a superação, Casassus (2009, p. 23) concebe que:

As emoções representam o campo vital para cada um. O que sentimos sobre nós mesmos determina em grande medida quem somos. Por isso, podemos dizer que é nas emoções que se encontra a fonte mais íntima da nossa identidade [...] Nossa identidade se expressa pela maneira como agimos e reagimos às mensagens do entorno. As emoções nos provocam impulsos que nos indicam [...] como é o entorno no qual estamos operando e, portanto, nos permitem tomar decisões mais rapidamente.

Nessa direção, segundo Casassus (2009), o ser humano é motivado primeiro pelo desejo de fortalecer sua capacidade de se reconhecer no seu mundo emocional e, por segundo, reconhecer as emoções nos outros, sendo que ao interagir possa atuar com consciência e compreensão emocional. Entretanto, enquanto aprendiz poderá encontrar dificuldade se em sua história de vida pregressa houver conflitos emocionais visto que as emoções vêm antes, durante e depois da ação do aprender, podendo ser um fator motivador ou não, para novas aprendizagens. Cabe a escola dar a devida atenção.

Observa outrossim, que uma educação não punitiva e excludente, permite o

educando se colocar na perspectiva de criar emoções saudáveis acessando por vezes seus conflitos e inseguranças, de forma segura, encontrando no ambiente escolar - sala de aula por meio da convivência ou pelos recursos psicopedagógicos os suportes para compreensão e superação dos conflitos.

Nessa esteira se traz aqui a contribuição convergente nos autores mencionados no objetivo deste artigo especialmente (Grisa, 2004, p. 230-233) ao afirmar que fomos "civilizatória-mente" educados para a dicotomia entre corpo e mente, certo e errado, culpa e culpado, o que sabe (detentor do conhecimento) e o que aprende (tabua rasa) resquícios do cartesianismo-positivista (1637) perdurando no ensino-aprendizado da atualidade, como afirma Casassus (2009, p. 25):

[...] fomos educados como se a dimensão emocional e a dimensão corporal fossem aspectos menores do ser humano e, assim, as rechaçamos inconscientemente. Fomos educados acreditando que nós [...] nos caracterizamos principalmente por nosso componente mental, racionalista e linguístico, e não por nossa dimensão integral [...] consideramos que a mente, o corpo e as emoções são todas dimensões vitais para o ser humano. Cada um de nós tem seu espaço e sua maneira de se relacionar com o mundo e vive essas dimensões integralmente.

Para Casassus (2009) um dos obstáculos para o desenvolvimento da educação emocional, tanto na docência quanto no cotidiano discente, é o escasso desenvolvimento de conceitos e enfoques metodológicos para fazê-lo embora apresente vários ao longo de seu trabalho. Nessa direção oportunamente Grisa (2002, 2004) se propõe a apresentar no capítulo seguinte de forma objetiva no seu livro o Jogo e a Estrutura das personalidades (2004, p. 35) quando afirma:

A constatação de que o Ser Humano é Um, mas funciona como Dois - Consciente, a Função Racional, e Subconsciente, a Função Mecânica da Mente Humana - constitui o alicerce da Parapsicologia Sistemica, a qual possui como coluna mestra a comparação do Subconsciente com o Terreno Mental, Besta Interior e Robô Invisível.

Casassus (2009, p. 216) propõe uma série de elementos ou ferramentas que ao seu ver, estabelecem bases para uma educação emocional construtiva, mediada pelo vínculo (afetos) e pela norma (meio para uma relação positiva, afetiva) o que nomina de eixos em movimento.

Esses eixos, mais as premissas, segundo ele, visam responder a demanda apresentada pelos professores (p. 210) o que pressupõem: 1. De que todos somos seres emocionais; 2. Que os instrumentos principais para explorar esse universo é a consciência e a mente; 3. Que as emoções e os estados de ânimo afetam tudo o que acontece em nossa vida; 4. De que as competências e habilidades são de domínio das emoções; 5. É preciso buscar o equilíbrio entre diferenciação (o que

sabe pode não ser o saber do outro) e ressonância (considerar a experiência do outro no agir); 6. Que as combinações (normas orientativas) validadas por todos (comprometimento) devem prevalecer nas ações; 7. A reciprocidade (dar e saber receber) necessita estar sob observação permanente; 8. De que o autocontrole (equilíbrio nos afetos que se dá e se recebe) deve se fazer presente; 9. Assim como a Empatia (colocar-se no lugar do outro); 10. Ter uma visão sistêmica da sala de aula (espaço de relações muitas vezes delicadas).

Entretanto, além dos eixos e as premissas acima, Casassus (2009, p. 216-217), supõem de outra máxima que consiste em saber tratar, lidar com o diferente, porque, "todos temos recursos e a consciência, pela qual é possível romper os automatismos e padrões de ação disfuncionais, é o meio para descobri-los e desenvolvê-los", apresentando as emoções como meio pertinente e necessária.

Outro aspecto relevante na teoria de Casassus (2009) está para o despertar de 'consciência do eu' no contexto social, onde o indivíduo vai assumindo papéis ao longo da vida, seja como filho (a), depois como estudante e também como pai (mãe) e, dentro dessas responsabilidades e normas que os regem, acaba usando "máscaras", sem dominar muito bem seus sentimentos e emoções, resultando em rigidez, apatia e excesso de racionalidade e frustrações. Cabe nesse sentido também à escola reorganizar esses sentimentos ou pulsões através de práticas emocionais efetivas. Para o mesmo (2009, p. 212) "construir uma relação de confiança e segurança pode, às vezes levar tempo. Mas nunca é uma perda de tempo"

Pode-se dizer, nesse sentido, que a educação escolar quando propositiva (autoconsciente) como no caso da educação das emoções, torna-se inclusiva e nunca excludente, porque busca compreender a história individual e holística de cada um no seu contexto (pessoal, familiar, escolar) cujos sentimentos e emoções têm uma origem atuando na causa do desequilíbrio emocional, para não atuar apenas no sintoma.

Ora, se a finalidade da educação é que as pessoas sejam melhores e que a sociedade se torne melhor cabe à docência escolar fazer uma reflexão sobre a pessoa e a sociedade que se quer construir. Para isso, é preciso superar o pensamento simplista cuja crítica aponta também Morin (2005).

Cenci (2023) nesse caso, ajuda a refletir sobre os rumos da educação no Brasil, quando aponta que muitos posicionamentos educacionais a exemplo da DCNGEB (*Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais de Educação Básica do Brasil*), tendência para educação onde era preciso controlar todo o seu espaço, evitando toda distração, por não apresentar claramente o que seria "o educar as emoções". Aliás, observa-se que as crianças que não se comportam como tal, são consideradas problemas e conduzidas às unidades de saúde para serem tratadas (TOD, TDHA, etc...) as quais trazem muitas vezes de suas entranhas familiar histórias e vivências

emocionalmente perturbadoras. Casassus (2009, p. 202-203) ajuda a refletir muito bem sobre, quando afirma:

Os efeitos dessas práticas sobre o clima emocional da classe e da escola são deploráveis. As crianças aprendem a simular o que estão sentindo e pensando e entram numa espiral negativa. Não se sentem reconhecidas pelo que são. A falta de reconhecimento produz perda de sentido de sua identidade; tendem a desconectar seus vínculos com os professores; e, diante da frustração, emoções contrárias são disparadas e as crianças veem os professores e as autoridades como inimigos. [...] Se o clima emocional da aula é o que mais ajuda quando é adequado, quando não o é, seu efeito é simetricamente contrário.

Casassus (2009, p. 42) indica que o conceito de pensar sistêmico, holístico na educação e na formação pode ser chamado de "educação do coração", quando afirma:

O ser racional mora no pensamento. Aborda a realidade de forma cognitiva. Aproxima-se dela em busca de informações objetivas que lhe permitam fazer afirmações sobre o mundo que o cerca: daí sua aspiração ser a de constatar e não a de criar. Tudo ele conceitualiza e analisa. Essa característica do ser racional o leva a conceber a realidade sob o aspecto conceitual. Sua abordagem analítica o leva a decompor a realidade circundante em fragmentos que possam ser apreendidos com maior facilidade do que a realidade total. [...] o ser emocional mora no coração. Sua relação com o mundo se baseia no seu contato emocional com a realidade e sua aspiração é a de tomá-la na sua totalidade. Não há separação entre o mundo objetivo e o que ele vive subjetivamente. Não lhe interessam tanto as informações objetivas, e sim o movimento que resulta de sua relação com o mundo. Na sua relação com a realidade, ele a modula de acordo com os sentimentos, emoções e estados de ânimo nos quais se encontra.

No entendimento do autor, está precipificado (precipificação como validação) que a maioria dos docentes e dos discentes já tem consciência de que o ser humano não é somente razão, mas com interconexões entre seres emocionais e seres físico-corporais - essas três dimensões dialogam entre si e mutuamente interagem. Nesse sentido afirma:

O ser físico é o nosso suporte. Tudo o que nos acontece tem o suporte do corpo, ocorre em nosso corpo. [...] O que ocorre nele influi em nossas emoções e no que fazemos, [...] influi em nossa mente e em nossos pensamentos. Da mesma forma, o que ocorre na nossa mente, nos nossos pensamentos, influi em nossas emoções e no nosso corpo (Casassus, 2009, p. 49).

Essas três dimensões - mente, emoção e corpo, se possam ser considerados separadamente, eles estão inseridos um no outro, se apoiando entre si e se

influenciando mutuamente, para o que denomina ser "consciência do Eu total" (Casassus, 2009, p. 49).

Nesse sentido, Casassus (2009) e Grisa (2004) convergem no sentido de que a educação necessita desenvolver competências e habilidades emocionais no estudante, por isso a importância de conhecer como funciona a mente humana, para aplicar desenvolver metodologias de trabalho cujas potencialidades desapeguem dos desejos e padrões da sociedade machista, excludente, reconhecendo que é possível ter experiências de percepção internas que estão além do âmbito do pensamento racionalista. Aponta Casassus (2009, p. 68) que "o desenvolvimento da competência e habilidade da mente humana em observar, ouvir o corpo, é a primeira etapa de uma educação emocional".

Nesse contexto, o diálogo possível e pertinente entre os autores, revelam muitos frutos. Grisa (2004) assim como Casassus (2009), concebem que a mente não está conectada ao cérebro, e sim que a mente é a energia desencadeadora, comparada a energia elétrica pelo Grisa (2004). A corrente elétrica, pois, não é o fio de energia, mas algo invisível que percorre o fio. Assim sendo, práticas como meditação, *Yoga*, programação mental (repetição de frases positivas), bem como reprogramação mental como atividade que inventaria o passado liberando traumas e inseguranças são ferramentas importantes a serem aplicadas nos ambientes de formação educacional, quer seja por profissionais especializados, quer seja por uma pedagogia inclusiva e emocionalmente consciente.

Esse movimento, Casassus (2009, p. 71) faz referência:

Se o professor estiver num estado de consciência além do habitual, com seus sentidos mais aguçados e estiver realmente conectado com o momento e situação em si, terá melhor percepção se seu aluno está absorvendo/ compreendendo o que está ensinando e compreender também o que o seu aluno está sentindo. Ou seja, dependendo do seu estado de consciência, o professor poderá ter níveis diversos de percepções e de informações sobre seu aluno.

Grisa (2002, p.121) faz referência a Telepatia como um recurso proveniente da percepção extra-sensorial da mente, que uma vez desenvolvido entre pessoas ou grupo, pode auxiliar de forma muito positiva no enriquecimento das emoções, bem como na solução de conflitos.

A medida que o professor tendo melhor compreensão e percepção de si e do contexto amplifica a possibilidade do aprendizado ocorrer. Aliás, Grisa (2002, p 124) nomina ser uma PES – percepção extra-sensorial, ou seja, uma forma de comunicação (mental) que vai para além dos cinco sentidos e da razão. Essa comunicação para o autor acima, pode clarear o que está ocorrendo com a aprendizagem do aluno, assim como com suas emoções (comunicação que acontece de subconsciente

para subconsciente). Tal recurso emocional desenvolvido entre professor e aluno assim como entre alunos, permite o professor contar com maiores possibilidades para realizar seu trabalho como educador. Aliás, essa comunicação acontece muito cotidianamente entre pais e filhos (p.129).

Por fim, Casassus concebe que além da mediação (vínculo e norma), das premissas propostas anteriormente o mesmo aponta para 4 (quatro) níveis onde a consciência do eu se desenvolve. 1. consciência perceptiva ou perceptual - impressões sensoriais que tem como base a vida gestacional, onde não há uma consciência propriamente dita, mas uma predisposição para a medida da evolução do bebê seja intra-uterino ou nas primeiras semanas depois do nascimento. Importante observar que para casassus essa percepção ocorre nas primeiras semanas após o nascimento, já para grisa (2004), essa conexão ocorre muito antes, ainda na concepção e no desenvolvimento gestacional. 2. Consciência receptiva - etapa na qual se desenvolve uma consciência do acolhimento. 3. Consciência conceitual, ou seja, está para um nível de evolução humana, uma maior maturação de conceitos, consciência de si, sensações e vivências, nomear, julgar e se orientar. 4. Consciência intuitiva - se está apontando para um nível maior do que o nível conceitual, seu elemento constitutivo é a intuição, o que Grisa (2002) nomeou ser a Telepatia.

Assim sendo, o pensamento se torna a morada da Consciência e do Eu maior. Assim, "tanto no Ocidente como no Oriente, o conteúdo da mente e o processo no qual ela flui é o pensamento e as emoções" afirma Casassus (2009, p. 63) e conclui:

[...] O conteúdo de nossos pensamentos determina o conteúdo da nossa mente e é nisso que nos transformamos. As formas que os pensamentos ou as emoções tomam são as formas mentais que nos constituem. Nossa mente está sempre recebendo e transmitindo formas de pensamentos e de emoções que podem estimulá-la ou deprimi-la. Assim sendo, o processo de amadurecimento emocional consiste em dismantelar as formas mentais que ficaram programadas em nossas mentes e em nossos corpos e que nos fazem reagir de determinada maneira.

Para que tudo isso ocorra é necessário romper com o pensamento simplista, calculista do século XIX embutido na cultura educacional seja formal ou formal.

Biografia e os fundamentos Epistemológicos de Pedro Antônio Grisa

Pedro Antonio Grisa é Professor desde 1962, em 1972-76 criou o Grupo de Teatro de Herval do Oeste e Joaçaba (Thejo) que atualmente está na fachada do Teatro da cidade de Joaçaba-SC, onde desse Thejo surge o famoso e atual Carnaval de Joaçaba - SC.

Passando a residir na cidade de Florianópolis, dedicou-se aos estudos de licenciatura em Psicologia, Sociologia, Letras Neolatinas e Literatura, pesquisador e

cientista. Doutorou-se em Psicologia com a tese □ Sobrevivência e Personalidade, atualizado no seu livro *Paranormalidade: Um Potencial mental* (2010) onde demonstra a relação existente entre a Fenomenologia Paranormal, Sobrevivência e Estrutura da Personalidade. Fundador e Diretor Geral do antigo Ipappi\Sistema Grisa, atualmente Método Grisa, Drº Pedro Antônio Grisa, tornou-se membro titular da Associação Brasileira de Etnopsiquiatria e Psiquiatria Social.

Como cientista da mente humana, cuja tese também gerou o livro: *O Jogo e a Estrutura das Personalidades* (2004). Conceituou de forma didática e criativa ao propor um conjunto de Leis e Princípios (Leis Cósmicas - Harmonia, Evolução e Vibração) e os Princípios - lei da sobrevivência (ser único, o indivíduo, a espécie- biodiversidade) e as Programações (Eras, Cultura e da Vida-intra-uterina) universo esse, segundo autor que regem a vida humana atuando na formação, no desenvolvimento e no jogo e estrutura da personalidade convergindo de forma muito particular com o pensamento de Casassus (2009).

Por óbvio se poderá verificar que Casassus e Grisa (2004) refletem que as emoções podem ser geradoras de saúde ou doença, de empoderamento psíquico ou depreciação do mesmo, fator de segurança insegurança no aprendizado. Grisa (2004, p. 35) obviamente considera que as emoções tem um papel relevante na sua teoria e prática científica, pois, para que se equacione um conflito emocional ou se potencialize as emoções no ensino-aprendizado, faz-se necessário desvendar o universo que envolve a mente humana.

Bem verdade, que pensar, fazer docência escolar onde o fundamento da mesma tenha como parâmetro as Emoções, pressupõe como afirma Juan (2009) e Grisa (2004) uma consciência de si, do outro e do planeta. Ambos autores, entendem que boa parte de nossas ações não está nos estímulos externos, como vimos até aqui e se prolonga neste, e sim em nossas condições pessoais, que podem ser conscientes ou subconscientes, portanto para conhecê-las nas suas ações requer o princípio da ciência.

Com o objetivo de buscar uma nova visão do ser humano, alicerçado e fundamentado em estudos exclusivamente científico, com o objetivo de descobrir se é possível ao ser humano vivenciar a felicidade aqui no planeta Terra. Movido pela busca do entendimento de como funciona a mente humana, Grisa (2004, p. 40-41) inicia o desenvolvimento do processo científico onde perguntas são o ponto de partida para um objeto de estudo □ Como funciona a mente humana? O ser humano é um ser livre? dentre outras.

O que é ciência? Quais os métodos científicos fundamentais para a ciência moderna? Se Ciência é uma palavra que deriva do latim *scientia*, cujo significado era conhecimento ou saber, atualmente, a ciência abarca todo o conhecimento adquirido por meio de estudos teóricos ou práticos produzidos por pesquisadores, fazendo

uso do método científico, que dá ênfase à observação, explicação e predição de fenômenos a partir de experimentos.

Nesse quesito, Pilati (2018) observa que o critério para concluir que se sabe algo em ciência é a evidência produzida pela aplicação do método científico. Entende-se, portanto, que para a ciência, independente da área, é importante que o conhecimento seja sempre certificado; precisa-se apresentar provas para comprovar sua veracidade.

Assim, Grisa (2021, p. 64) declara que “as grandes leis que comandam o funcionamento do Universo como um todo, o Cosmo, são leis universais, imutáveis, que atuam de forma direta e permanente sobre todos os elementos constitutivos do Universo, sobre toda a realidade cósmica”

Para o mesmo (2004, p. 65) as leis e princípios que regem as programações subconscientes estão impressas no mais íntimo do Ser Humano e como toda lei, conhecendo-as é possível usufruir dos seus benefícios ou, então, não infringi-las para não sofrer as consequências.

O Ser Humano, como partícula do Universo e elemento da Natureza Viva, traz programadas em seu Subconsciente as leis que governam o Cosmo e a Vida. São programações que fazem parte da essência mais profunda da natureza dos seres humanos. São, pois, *programações naturais, universais e imutáveis*” (Grisa, 2021, p. 63).

Professores que demonstram entusiasmo e paixão pelo que ensinam conseguem engajar mais os seus alunos, logo emoções positivas, aumentam a motivação e o interesse dos educandos promovendo uma aprendizagem mais significativa. A relação entre professores e alunos, bem como o ambiente de sala de aula, é influenciada por emoções diversas. Para Grisa (2004) o ser humano, membro constituinte do cosmo, está subordinado às Leis Cósmicas Universais e deve se integrar ao funcionamento delas, e respeitá-las, evitando o duelo externo e interno.

O duelo interno e externo remonta às necessidades do docente compreender as suas emoções, trazer a compreensão de que a harmonia está implícita no equilíbrio e na coerência das práticas pedagógicas e na metodologia do fazer docente, nesse processo de compreender as suas emoções o docente passa também a compreender os educandos.

Na prática docente e discente, muitos são os estudos e as pesquisas relativos ao universo, o qual é muito explorado do ponto de vista astronômico, porém, as maiores e mais profundas aspirações acontecem e emergem no interior do ser humano, para Grisa (2021, p. 55) “conhecer as Leis Cósmicas é conhecer a infraestrutura mais profunda do ser humano, sendo este, um conhecimento primordial”.

De acordo com Grisa (2004):

A primeira lei cósmica a incitar o interesse dos grandes homens foi a Lei

da Harmonia do Universo, a qual faz parte do cerne humano, que está em constante busca pela felicidade, atritar com essa lei pressupõem o indivíduo desrespeita sua própria essência, distanciando-se de sua origem divina. A felicidade essencial só é encontrada na harmonia interior do indivíduo, quando esse, opõe-se aos seus conceitos do bem, do fraterno do correto, opõe-se à harmonia, dissociando-se assim da sua essência, colocando este ser em desajustes conduzindo-o a ações e atitudes de desarmonia.

Grisa (2021, p. 68,) afirma “todo ato e atitude, toda palavra e pensamento que viole a harmonia afasta o ser humano da felicidade”.

Outra lei apresentada por Grisa (2004, p. 69) é a Lei da Evolução, "O Universo é um ser em expansão, em evolução. Todas as amostragens que até hoje a Humanidade possui do Universo, do Cosmo, apontam sempre para uma grande realidade: o universo está em constante evolução".

O ser humano, como parte desse cosmo, principia dessa evolução, a qual se apresenta da forma mais concreta, intensa e ampla, no processo de ensino aprendizagem, através dessa jornada, dessa simbiose que ocorre nesse contexto, seja entre tecnologias digitais, foco em habilidades e metodologias inclusivas, modelos pedagógicos que foram refletindo uma adaptação contínua, onde o processo educativo foi e vai se estruturando, evoluindo, acompanhando e também estruturando mudanças do decorrer do percurso educativo.

Para Grisa (2004, p. 70-71):

Toda Evolução pressupõe um processo de expansão ou crescimento, um trajeto a ser percorrido em diversas etapas para atingir um alvo, um objetivo (...), (...) desenvolver os talentos humanos mais e mais, eis a forma mais prática de estar permanentemente integrado à Evolução Cósmica

O docente traz em si, pela formação, uma aptidão de instruir, ensinar e desenvolver talentos humanos que, por sua vez, traz em si o contributo de forma ampla e significativa para a evolução do ser humano, consequentemente do universo.

A terceira grande lei, não a menos importante, é a Lei da Vibração, pra Grisa (2004, p. 73) "a matéria não existe, tudo é energia, eis a conclusão dos físicos atômicos, particularmente após a descoberta das partículas subatômicas". Tudo é composto de átomos e de partículas atômicas e subatômicas, e o movimento essencial do átomo é o resultado de impulsos energéticos. A vibração, entendida como a energia, dinamismo, ir e vir, indissociável e fundamental no espaço acadêmico e formativo, atende para um ambiente envolvente, onde professores contagiam seus alunos e vice-versa.

O processo de ensino aprendizagem revela essa energia do ir e vir na dinâmica da troca constante entre docentes e discentes, vindo ao encontro a uma realidade onde

a formação perpassa também por uma união de valores éticos e de relações, onde os docentes promovem além da educação formal, a educação emocional. De acordo com Grisa (2004) o movimento é resultado de impulsos energéticos, de vibração. Tudo no universo é vibração e, sendo o ser humano um elemento e partícula do universo, está sujeito a lei da vibração.

O ensino aprendizagem se efetiva nessa energia, onde quem ensina também aprende, quem inclui é incluído, e o contrário também ocorre. Se o indivíduo não recebe nada em troca, deixa de vibrar e entra em atrito com, de acordo com a lei da vibração, e essa, expressa-se na complexa e dinâmica interação entre professor e aluno, a vibração do ensino aprendizagem, fomentando experiências mais ricas e conexões mais profundas.

Para Bahia, Freire, Amaral e Estrela (2012) os professores, independentemente do nível de ensino, desempenham responsabilidades éticas e morais, porém quanto menor o nível, ou seja, quanto menor for o educando, maior a responsabilidade e o cuidado desempenhado e nesse aspecto, pode ocorrer a "fadiga da compaixão" e esse sentimento de vulnerabilidade pessoal e profissional, fere a Lei da Vibração, e ao mesmo tempo, fere a Lei de Sobrevivência do Ser Indivíduo, pois para Grisa (2004) o mecanismo de proteção é decorrente direto da Lei de Sobrevivência do Indivíduo, o qual é normalmente natural, espontâneo e pacífico.

Em consonância, apresenta-se a Lei de Sobrevivência do Ser único: "*a individualidade única está impressa em todos os seres vivos*, é a realidade que salta aos olhos de qualquer observador de mediana percepção" (Grisa, 2004, p. 88, grifos do autor). Cada indivíduo quer ser visto e reconhecido na sua singularidade, particularidade, ou seja, na sua essência. Ao reconhecer a individualidade de cada um, docente e discente, no meio acadêmico, acontece de fato a inclusão e o acolhimento, promovendo o conhecimento, autoconhecimento e reflexão. Reconhecer o Ser Único, é reconhecer que a educação valoriza e nutre a diversidade, promovendo o desenvolvimento integral do educando.

Nas redes sociais, nos ambientes educacionais virtuais e nos espaços físicos, esses pressionam para padrões e comparações, que acabam por ser inevitáveis, muitas vezes, as comparações podem obscurecer as habilidades e talentos únicos de cada indivíduo, para Grisa (2004) cada Ser Humano, almeja ser reconhecido pela sua forma única de ser. Um ambiente de aprendizado, que busca efetivar a Lei de Sobrevivência do Ser único, vai desenvolver habilidades e pensamento crítico para que estudantes possam se conectar à própria realidade, além de promover ainda mais a autonomia e autenticidade.

É essa lei, programada por natureza no subconsciente do Ser Humano, como na mente dos outros seres vivos que impulsiona a pessoa automaticamente ao desejo de ser alguém na vida, uma pessoa especial, alguém diferente, jamais cópia de

outro. Isso acontece espontaneamente como resultado natural de uma lei da vida, nas plantas e animais. Contudo, para o ser humano não é suficiente ser fisicamente distinto, diferente dos demais; ao contrário, ele precisa provar a si e aos outros que é diferente também em sua vida interior, como modo de pensar, agir e reagir singular e próprio, com personalidade distinta dos demais e com projeto de vida particular (Grisa, 2021).

De acordo com Grisa (2021) o ser humano tem necessidade inata de provar ser um ser único, diferente dos demais indivíduos, e o equilíbrio e a harmonia do ser humano devem ser buscados na equilibrada paz e liberdade do seu coração.

Grisa (2021) apresenta as funções mentais consciente e subconsciente, onde o consciente é definido como o agir conscientemente, ou seja, a capacidade de conjugar os verbos saber, querer e poder ao mesmo tempo.

O consciente funciona para o ser humano pensar, analisar, comparar, raciocinar, avaliar, orientar-se, julgar, compreender e decidir. Enfim, para realizar tudo aquilo que os bichos não realizam. Isso porque a função Consciente é própria da Mente Humana. Somente os seres humanos possuem consciente, o qual, por isso, também é chamado de eu racional, de razão e de função racional (Grisa, 2021, p. 36).

A consciência apresentada por Grisa (2021) reverbera para uma consciência educativa crucial em desenvolvimento e eficaz nas relações educacionais, para Grisa (2021) é imperativo conjugar os verbos saber, querer e poder, nessa conjugação a escola permite que educadores e alunos promovam um ambiente de criticidade, respeito e empatia essenciais ao aprendizado. Embora o conceito de □saber□ na educação seja amplo e abrangente, o qual considera, o saber teórico, prático, reflexivo, saber ser e conviver, para Grisa (2021) o saber delega, ter clareza da ação a ser praticada, ter controle racional sobre a ação, ato ou atitude.

O querer, advém aos desejos, aspirações, vontades de uma pessoa, e nesse contexto Grisa (2021) acena para um querer racionalizado e não impulsivo e mecânico, um querer livre, o querer que na educação se pode aferir ao desejo do ensino aprendizagem, quando o querer docente se entrelaça com o querer discente, unindo essa direção, alicerçando o propósito de superar desafios e obstáculos.

O verbo poder, atende a capacidade para realizar ações, esse verbo, pode assumir um papel de autonomia e empoderamento, pra Grisa (2021) determina a escolha a ser feita de forma livre e harmônica. Só nessa plenitude de controle racional e consciente do ato ou atitude, pode-se dizer que o ser humano atuou de fato com consciência.

Conforme Grisa (2021) é o subconsciente a segunda grande função da Mente Humana, que ao ser programado é acionado de forma automática, ou seja, o subconsciente é uma parte da mente que armazena crenças, memórias e experiências que influenciam o comportamento e a percepção sem a necessidade da intervenção

do consciente.

As "programações" como o próprio nome adverte, referem-se às influências e aos padrões repetidos que são instalados no subconsciente desde a vida intrauterina, essas programações vão se solidificando através da repetição e das experiências. Essas programações podem ser positivas ou negativas, quanto maior for a emoção no momento do fato ocorrido com maior profundidade será a programação registrada no subconsciente, do indivíduo.

Elas podem afetar a forma como o indivíduo reage perante a situações, os hábitos, crenças e até influenciar na tomada de decisões e os próprios objetivos na vida. Para Grisa (2021) a definição que melhor especifica o real papel dessa função mental é o robô. Robô invisível, mas real, o qual, segundo suas programações, produz reações automáticas.

As reações automáticas, descritas por Grisa (2021) derivam por exemplos de programações subconscientes vividas no período escolar, as crianças principalmente nos anos iniciais ou até mesmo em escolas infantis, estão vivenciando experiências novas que também estão moldando suas crenças, atitudes e comportamentos.

Segundo Grisa (2022, p. 32), "o Subconsciente não pergunta se está certo ou errado, se é bom ou ruim, se ajuda ou prejudica, se constrói ou destrói. Age automaticamente, como qualquer máquina". As experiências sociais vivenciadas em sala de aula, incluindo amizades, *bullying* e dinâmicas de grupo são vivências que geram emoção e automaticamente se registram em programações subconscientes, que reverberam nas fases seguintes da vida do indivíduo.

Antes de tudo, não haveria possibilidade de se fazer um estudo satisfatório e racional da formação, do desenvolvimento e da estrutura da personalidade humana sem se conhecer o Subconsciente como a verdadeira fonte desencadeadora do Emocional (Grisa, 2021).

As emoções têm um papel muito significativo em sala de aula, as quais terão por consequência grande impacto nas programações subconscientes, ou seja, depois de registrado o mesmo aplica automaticamente a informação recebida.

O subconsciente está presente em todos os seres vivos do planeta Terra, no humano se revela como adaptativo e reprogramável. Segundo Grisa (2021) as plantas e os bichos também possuem subconsciente. Observa-se, contudo, que nas plantas ele é muito primitivo; nos animais já é muito mais desenvolvido, no ser humano atinge o seu mais elevado grau. No ser humano é maravilhosamente desenvolvido e extraordinariamente poderoso; mas, paradoxalmente, continua irracional como a mente dos bichos, entretanto, passível de mudança.

Proposições pertinentes e necessárias para a docência pautada na educação emocional inclusiva

As programações, nas ações da docência envolve planejamento para a execução de atividades diárias, uma programação planejada enriquece toda e qualquer ação e experiência educacional, o significado da palavra programar, por si só, traz a tônica de fazer planos, organizar e traçar rumos, porém, Grisa (2004) nos apresenta o preceito de programar ou de reprogramar o subconsciente - sentimentos e emoções controversos.

As leis da Repetição e da Imaginação podem ser utilizadas para programar o Subconsciente naqueles aspectos em que ele se encontra defasado ou, ainda, não suficientemente programado. Tenha-se presente que somente a Lei ou Princípio da Compreensão pode ser utilizada para reprogramar o subconsciente (Grisa, 2004).

Como descreve Grisa (2004) repetir ou imaginar é utilizado para programar o subconsciente para algo que se queira, essas programações organizadas e reestruturadas em um novo programa ou sistema, produzem novas e distintas reações, alterando não somente reações emocionais e comportamentais, como também definindo o rumo dos fatos e acontecimentos na vida da pessoa.

Quando o docente ou o discente imagina seu sucesso nos estudos, preenche-se dessa energia que emana no seu cotidiano, essa energia de conquistas e de satisfação nutre reverberando para um ensino aprendizagem significativo, marcante. A imaginação ressoa no processo de ensino aprendizagem como a fagulha da criatividade, do despertar, do pensamento crítico e também na capacidade de resolução de problemas, imaginando situações por diversas perspectivas.

Para Grisa (2004) a reprogramação das emoções ocorre quando uma situação não é entendida, o indivíduo é vítima dela, porém assegurado pela compreensão pode passar a exercer controle sobre a situação, passando assim a ter clareza da situação\ fatos, efetivamente. Conforme Grisa (2004, p. 53): "compreender a parte dentro do todo ou compreender o todo no conjunto das partes ou, ainda, compreender a função e cada parte no conjunto do todo, eis uma atividade específica do Consciente - a função racional da mente humana".

Então, quando se pensa na trajetória acadêmica, como um tempo formativo único, de vivências e trocas de experiências intensas, reprogramar possíveis emoções que atrapalham, fomentadas nesse espaço tempo, traz aos educadores a possibilidade de desenvolver habilidades emocionais, sociais que reflete totalmente na aprendizagem e na vida dos educandos.

As emoções estão permanentemente ocorrendo, junto com todo o fluxo de nossa consciência e, mais além, fora de nossa consciência, em nosso corpo e também mais além, fora dele. Dar-se conta desse processo permite maior

consciência das situações e das possibilidades de intervir nelas (Casassus, 2009, p. 231).

Compreender os fatos ou acontecimentos que geram um conflito emocional negativo, especialmente na vida formativa é mitigar esses impactos e garantir que se compreenda esses acontecimentos com consciência, atuando de forma benéfica sobre eles, trazendo à tona a responsabilidade e também a capacidade de enfrentamento e a resolução de problemas que fazem parte da vida. Portanto, essa resolução, desenvolve ainda mais potencialidade, pois o indivíduo se sente pertencente à sua história, criando assim um ambiente de responsabilidade, foco e consciência.

Segundo Grisa (2004) a maneira mais objetiva e funcional da escola ser protagonista de sujeitos criativos e humanamente desenvolvidos é programar e reprogramar via subconsciente seus docentes ou discentes, os quais demonstram ou revelam eventos que trazem sofrimento ao indivíduo ou que perturbam os relacionamentos e seus vínculos, pois onde existe perturbação, possivelmente existirá doença, seja ela física ou emocional. Nesse sentido, o autor aponta de forma metodológica a necessidade de compreender as Leis e os Princípios que regem o universo e a vida das pessoas.

A Meditação nas suas diferentes modalidades, o Yoga restaurativo, reprogramação mental através de técnicas de imaginação criativa, assim como do recurso da hipnose, formação através de ciclos de palestras, os círculos de conversa e partilha, a orientação pessoal propriamente dita contribuem de maneira eficaz para um ambiente escolar e pessoal saudável. Tais vivências ou práticas não concorrem em desalinho com a Psicologia, medicina, pelo contrário, permitem um upgrade nas áreas essenciais ao pensamento, as emoções, reflexão e a saúde é a proposição de outros cientistas como é o caso Koenig (2012,p.142) Lipton(2023,p.162) que vinculam as emoções em conjunto com o cuidado da saúde física e mental.

Grisa (2004,p.223) assim afirma:

A infância e a Adolescência são marcadas pela fértil imaginação e pelas fortes emoções, decorrentes do senso de irrealidade e das inseguranças, próprios dessa faixa etária. Atualmente, mais do que no passado - mais na Era Tecnológica do que na Era dos Músculos - as crianças e os adolescentes desenvolvem pouca noção de realidade objetiva, funcional e prática, pois os pais e a sociedade provêm quase tudo, e eles pouco ou nada participam das atividades funcionais e práticas, da conquista dos bens necessários à sobrevivência do indivíduo e da espécie.

Diálogo pertinente para os tempos atuais

A inclusão nos processos de educação no contexto de Casassus (2009) e Grisa

(2004) pressupõe que a educação deve □ somar para multiplicar, jamais para dividir□, são na verdade postulados básicos para uma saúde emocional em qualquer área profissional, muito mais em se tratando de formação.

Nessa travessia, a formação da profissão docente requer uma permanente reflexão e autorreflexão e processos auto formativos (Loss, 2017), dada a dimensão pessoal e profissional que o envolve em cada ato ou gesto como educador, pois isso tudo reverbera como ensino-aprendizado nas emoções, ou seja, o Educador serve como horizonte para o futuro-presente do aluno.

Segundo Grisa (2004) a infância e a adolescência sobretudo, como etapas construtivas da formação e do desenvolvimento da personalidade são para além do conhecimento científico acadêmico, também, terreno fértil para a imaginação criativa. Se não bastasse, são períodos fortes onde as emoções trazidas ao longo da história individual (gestação, nascimento, primeira infância) reverberam como reações emocionais, curiosidade ou até mesmo como medos e inseguranças, próprias da faixa etária e da individuação histórica.

Grisa (2004, p. 222) observa:

O estudo sobre a Infância e sobre a Adolescência tem ocupado longos períodos da vida de importantes psicólogos, sociólogos e outros ilustres estudiosos da vida humana, [...] tudo que é apresentado de forma muito complexa indica que ainda não possui um conhecimento mais objetivo e claro sobre o tema.

Por isso, sempre tendo em mira a objetividade, a funcionalidade a simplicidade e a clareza de ideias - para que se possa fazer uso efetivamente prático e útil do conhecimento - delinearei linhas de pensamento, análise e raciocínio que contribuam de forma mais adequada, seja no autoconhecimento, seja na orientação, seja na educação de filhos ou de alunos, quando for o caso.

Para Casassus (2009), a compreensão emocional consiste em estar aberto à outra pessoa e ter a capacidade de se colocar em seu lugar, porque o que compõe nossa energia vital são nossas emoções.

Casassus (2009, p. 162) afirma que: quando compreendemos o mundo em que vivemos, quando compreendemos as estruturas que o regem e os fenômenos que ali ocorrem, podemos transformá-lo, mas temos a possibilidade de fazê-lo com consciência, o que amplia as competências e habilidades para ação.

Nessa direção, Grisa (2004) aponta com precisão de que sem entender "como funciona a mente humana", o mesmo (educador, orientador, profissional em saúde mental) dentro de um fluxo de mudanças constante, mesmo ainda influenciados por situações emocionais anteriores (seu passado), se não estiver consciente e agindo sobre isso, pode influenciar ou criar barreiras no processo de alfabetização ou novos

aprendizados, inclusive na condução de um processo.

Lipton (2023, p. 21) observa: "[...] E ainda mais: comecei a perceber como o comportamento deles, infiltrado e programado em seu subconsciente, influenciava e minava todos os meus esforços para estabelecer relacionamentos românticos saudáveis com as mulheres em minha vida".

Segundo Casassus:

Toda comunicação se faz importantíssima, e precisa vir carregada de empatia para se tornar eficiente e realmente comunicativa, pois "sofremos de grande incompetência de não poder ter acesso a nossas dores e contradições, de não poder acolher, acalmar e apoiar a nós mesmos em nossa conexão vital consciente com nós mesmos (2009, p. 192).

Nesse sentido também observa Casassus (2009, p. 166) de que "há um movimento constante entre passado como condicionante, presente como transformação e futuro como possibilidade de novas realidades", o que para Grisa (2004) só ocorre quando: a) Se compreende o funcionamento da mente humana; b) Observa-se o conjunto de leis e princípios que a rege; c) Como ocorre no contexto familiar o jogo e a estrutura da personalidade; d) Programar ou reprogramar aqueles aspectos atrapalhados, devido o subconsciente não ter a capacidade de decidir, escolher – "o subconsciente, conforme exposto anteriormente, é a segunda grande função da Mente Humana - desencadeadora da *Energia Psi* - que, depois de acionado, funciona mecânica e automaticamente" (Grisa, 2004, p. 39, grifos do autor).

Para Casassus (2009, p. 198):

Cada um desses papéis (sociais) traz consigo um conjunto de modelos normatizados de comportamentos que vamos assumindo de maneira subconsciente. [...] aprendemos que ser um bom aluno é se comportar de tal maneira ou qual maneira, independente de como me sinto.

Importante ressaltar que para Casassus (2009, p. 176-177) estar consciente do que nos envolve, permite clareza e segurança na ação, pois, "[...] não se pode pensar bem, não se pode planejar, decidir, concatenar com os outros, não havendo assim consciência emocional e, conseqüentemente, compreensão emocional". A clareza mental, como propõe Casassus (2009) visando uma compreensão emocional eficaz requer a compreensão das leis e princípios, segundo Grisa (2004, p. 21, grifo dos pesquisadores): "são essas leis e esses princípios regulares e universais que vão permitir à pessoa uma compreensão mais clara, objetiva e funcional de si mesma e dos demais seres humanos com os quais se relaciona".

E conclui Grisa (2004, p. 22):

Realmente[...] à primeira vista, o objeto de estudos da Parapsicologia parece estar distante desse tema, tido como específico da Psicologia, da

Psicanálise e a própria Psiquiatria. Com o objetivo de compreender por que a Parapsicologia (*neste caso, Método Grisa*) vai ocupar-se desse tema e também de entender melhor sua metodologia[...]

Pode-se afirmar, assim, que a Parapsicologia atualmente não é só Para-psicologia, com também é para-física, para-química, para-biologia e para-comunicação.

Nesse sentido para ambos autores Casassus (1997, 2002, 2003, 2009) e Grisa (2002, 2004, 2010) a educação que não for inclusiva (empática e auto-empática) é por natureza excludente, e toda exclusão deixa consequências físicas ou emocionais; pois a sociedade se faz de sujeitos e aprendizagem, cognição e afeto e se sustenta sobre a égie de pessoas que pensam, sentem e agem (Grisa, 2004)

Conclusão

A correlação entre afeto e cognição, aprendizagem e conhecimento, coloca as emoções num patamar acadêmico imprescindível para formação continuada docente.

Casassus (2009) concebe que o vínculo de afeto e da norma educativa (conduta) dois eixos que se comunicam e mediam entre si são os constituintes básicos para o equilíbrio emocional no processo de ensino-aprendizagem, além dos demais postulados já mencionados neste. Observa o autor "são aspectos fundamentais numa relação na qual se pretende desenvolver conhecimento" (p. 215) o que permite o equilíbrio entre essas áreas mentais e as condições favoráveis para que ocorra a compreensão emocional, o que assegura uma pedagogia mais assertiva.

Nesse contexto, Grisa, Educador e Cientista da mente humana, construiu seu Método Grisa próprio (2010), de ensino, análise e formação (metodologia única) apresentando de forma criativa, reflexiva e empoderativa. Seu conjunto de Leis e Princípios fundamentam o conhecimento sobre as funções mentais - o Consciente e o Subconsciente como ferramenta no ensino-aprendizagem, também presente na obra de Lóss e Lyra (2023) com o título Contribuição do Método Grisa na Docência Escolar onde se aprofunda sua metodologia como proposta de formação continuada.

Paulo Freire (1996) observa que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção enquanto sujeitos da educação e sua construção identificatória de sujeitos pensantes.

Refletir a docência cujo parâmetro seja as Emoções e a Inclusão na docência, como é o caso deste artigo, pressupõe uma consciência de si, do outro e do Planeta, portanto uma visão mais global e sistêmica da natureza humana e da importância dos processos de educação na vida do ser humano. Os avanços científicos da Física e da Química despertaram para o avanço da tecnologia, desvendando e dominando as leis que governam o mundo mecanicista, "contudo, não existem significativos estudos sobre as leis que regem a origem da vida, menos ainda sobre as efetivas

leis que regem a atividade mental, do emocional à sina das pessoas" (Grisa, 2004, p. 19), o que se faz pertinente e necessário para a atualidade.

Ambas teorias convergem para a pavimentação do caminho na construção de sujeitos educadores e educandos sujeitos, o que torna a compreensão da mente humana e do ser humano como tal, estratégia de educação emocional efetiva, acurada, resultando em relacionamentos intrapessoal e com meio mais duradouros.

Assim sendo, cabe a Instituição Docente, pública ou privada, enquanto representatividade coletiva do processo de ensino-aprendizagem, lançar mãos muitas vezes para "fora da caixinha das rubricas" não pelo princípio da rebeldia, e sim pela essência do ensinar-aprendendo, fundamento de todo processo educativo.

Fazer ciência, dentro do pensar sistêmico é incluir e somar, mas não dividir, princípio do conhecimento pertinente e necessário aqui abordado aponta muito claramente pelos autores em convergência, mas também Morin (2005), Lipton (2007, 2023) se permitindo alcançar o que há de mais nobre na educação - seres humanos por excelência sujeitos da e na história.

Nessa direção, as emoções, a inclusão e os processos autoformativos na docência escolar não podem ser vistos como apêndice, e sim dever cívico, moral e ético das instituições de ensino, especialmente por aqueles que formam sujeitos profissionais.

Entretanto, é preciso uma mudança de mentalidade em todos os seus estágios, processos e formato curricular seja no conteúdo, no modo ou na forma de transmissão. Aqui reside a base epistemológica cuja convergência ocorre entre Casassus (2002, 2009) e Grisa (2002, 2004) - a educação é a porta de "tomada de consciência".

Nessa esteira, Casassus e Grisa também convergem quando constatarem que: "[...]a instituição escolar é um lugar privilegiado para a formação de mentalidades abertas, o que exige reinventar-se diuturnamente como espaço de desenvolvimento integral das pessoas" (Casassus, 2009, p. 17) , pois a ciência da educação se distingue de qualquer outra ciência, aliás, a educação é a mãe de todas as ciências, a qual sem as EMOÇÕES tornaria suas filhas ineficientes.

Por óbvio, não há sentido estar preparados para o mercado de trabalho, quando se esquece nosso eu, de onde viemos, nossos valores, nossa história e em tudo que nos propusermos a fazer. Se as emoções vêm antes, durante e depois de qualquer ação, não pode ser relegada ao segundo plano.

Notas

¹ Especialista em Parapsicologia e Hipnoterapia Clínica e Psicanálise -Sistema Grisa- Florianópolis SC; Especialista em formação para o Magistério Superior em Orientação Parapsicológica Pessoal, Social e Institucional - UNIVALI, Biguaçu\SC; Especialista em Saúde Mental e Dependência Química pela UCEFF - Chapecó -SC; Licenciatura em

Filosofia (PUC\FAFIMC-RS); Licenciatura em Teologia -ITEPA-Passo Fundo-RS; Especialista em Naturopatia e Neuropatia com ênfase em Iridologia - FACULDADE HELIO ROCHA (Salvador\BA); Coordenador Pedagógico do curso de Pós Graduação *latus Sensus* e MBA em Parapsicologia e Hipnoterapia - Método Grisa - Pólo - Erechim -RS; integrante do Grupo de Pesquisa Educação Emocional (GRUPEE) UFFS-Campus Erechim – Erechim-RS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7123253302405021>. ORCI iD: <https://orcid.org/0009-0002-8781-9678>. E-mail: centroclinicodamente@gmail.com

² Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2007), com ênfase em Educação Especial. Especialização Lato Sensu, em Ação Interdisciplinar no Processo de Ensino Aprendizagem com Ênfase em Educação Especial e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Especialização obtida pelo IPPAPI - SISTEMA GRISA e FAV, I sobre A Meditação no Espaço Escolar e o Relax Psicossomático Conforme Estudos do SISTEMA GRISA. Tem experiência com temas: séries iniciais, avaliação em larga escala (IDEB), Lei de Sistemas Municipais de Ensino. Atualmente é professora - Secretária Municipal de Educação - SEMED - Concórdia SC. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1257504985825168>. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8351-7598>. E-mail: vaniacarbonera@yahoo.com

Referências

- Casassus, J. (2001) A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 7-28, nov. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/G84F35T35zrRSv9drSjc6Dz/?format=pdf&lang=p.t> Acesso em: 6 dez. 2022.
- Casassus, J. (2002) *A escola e a desigualdade*. Brasília, DF: Plano Editora.
- Casassus, J. (2003) A escola e a desigualdade. *Cadernos de Pesquisa*, Brasília, DF, n. 119, p. 205-206, jul. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/NHYggdZq4NvjqsfrKt9yqpk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 9 dez. 2022.
- Casassus, J. (2008) *Nova Escola: O clima emocional é essencial para haver aprendizagem*. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/878/juan-casassuso-clima-emocional-e-essencial-para-haver-aprendizagem>. Acesso em: 23 mar. 2019.
- Casassus, J. (2009) Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. Sísifo / *Revista Ciências da Educação*, n. 9, mai/ ago. Disponível em: <https://linux.ime.usp.br/~braket/upload/Uma%20nota%20cr%C3%ADtica%20sobre%20a%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20estandardizada.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2019.
- Casassus, J. (2009) Fundamentos da educação emocional. Brasília, DF: UNESCO, *Liber Livro Editora*
- Casassus, J. (2017) *Aprendizajes, emociones y clima de aula*. Paulo Freire, jul. Disponível em: <https://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/480>. Acesso em: 6 dez. 2022.
- Cenci, A. V.; Calza, E. C.; Souza, F. B. de. As emoções podem ser educadas? reflexões a partir das normativas curriculares brasileiras para a Educação Básica. In: Loss, A. S. Lyra, L. R. (Orgs.) *Educação Emocional e Profissão Docente: processos autoformativos*. CRV, Curitiba/ PR, p. 39-58.
- Fortuna, V. (2015) A relação teoria e prática na educação em freire. *Revista Brasileira de*

Ensino Superior, v. 1. n. 2, p. 64-72, out.-dez. Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/REBES/article/view/1056>. Acesso em: 03 jun. 2024.

Freire, I.; Bahia, S.; Estrela, M. T.; Amaral, Anabela. (2012) A Dimensão Emocional da Docência: Contributo para a Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 46, v. 2, p. 151-171. Disponível em: f93b540386f2c944f6ed97e4cdc9e86d12cc.pdf. Acesso em: 03 jun. 2024.

Goleman, D. (1995) *Inteligência emocional*. Tradução de Marcos Santarrita. 54ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva.

Goswami, A. (1993) Universo Autoconsciente: como a consciência cria o universo material. Tradução de Rui Jungmann, 2ª ed. *Editora Record: Rosa dos Tempos*, Rio de Janeiro.

Grisa, P. A. (2002) *Liberte seu poder Extra*. 9ª ed. Lipappi/Florianópolis.

Grisa, P. A. (2004) *O jogo e a Estrutura das Personalidades*. 6ª ed. Lipappi/Florianópolis.

Grisa, P. A. (2010) *Paranormalidade: Um potencial Mental*. Lipappi/Florianópolis.

Koenig, H. G. (2012) *Medicina, Religião e Saúde: o encontro da ciência e da espiritualidade*. LPM, Porto Alegre, RS.

Lipton, H. B. (2023) *Efeito lua de mel*. Ed. Butterfly, Catanduva, São Paulo.

Lipton, H. B. (2007) *Biologia da Crença*. Ed. Butterfly, Catanduva, São Paulo.

Loss, A. S. (2017) *O Caminhar...para cuidar de si, cuidar do outro, e cuidar do profissional*. Reflexões Ed. CRV, Vol III, Curitiba.

Morin, E. (2001) *Sete Saberes necessários para a Educação do Futuro*. 4ª ed. São Paulo: Ed Cortez.

Morin, E. (2007) *Introdução ao Pensamento Complexo*. 3ª ed. Porto Alegre, Sulina.

Morin, E. (2000) *Cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand.

Odent, M. (2002) *A cientificação do Amor*. Ed Saint Germain 2ª ed. São José, SC.

Pertile, L.; Zaleski, F. (2023) Contribuição do método Grisa na docência escolar. In: Loss, A. S. Lyra, L. R. (Orgs.) *Educação Emocional e Profissão Docente: processos autoformativos*. CRV, Curitiba/ PR, p.193-210.

Pilati, R. (2018) *Ciência e pseudociência: por que acreditamos naquilo em que queremos acreditar*. São Paulo: Editora Contexto.

Verny, T.; Wentraub, P. (2004) *Bebês do Amanhã: Arte e Ciência de ser pais*. Milenium, Caxias do Sul, RS.

Wikipédia. (2024) Juan Casassus. *Biblioteca virtual*. Disponível em: https://biblioteca-virtual.fandom.com/es/wiki/Juan_Casassus#Libros_del_Autor. Acesso em: 03 jun. 2024.

Reflexiones sobre las actividades lúdicas en la Educación Infantil como recurso didáctico para niños autistas

Reflections on the Playful Activities in Early Childhood Education as a Didactic Resource for Autistic Children

Reflexões acerca das atividades lúdicas na Educação Infantil como recurso didático para crianças autistas

Isabel Follmann Thomas¹

Cleusa Inês Ziesmann²

Jeize de Fátima Batista³

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo reflexionar sobre la inserción del juego como recurso didáctico para niños autistas y comprender su importancia en este proceso. La investigación realizada es del tipo estudio de caso de naturaleza cualitativa, teniendo como sujetos madres de niños con el Trastorno del Espectro Autista. El instrumento utilizado fue una entrevista semiestructurada que fue grabada y posteriormente transcrita. Las comprensiones nos indican pensar sobre la importancia de lo lúdico como metodología de enseñanza y de lo relevante que se hace el juego para los niños autistas. Además, es importante destacar que se trata de un tema fundamental en el escenario actual de la educación, siendo central presentar su esencia dentro de una visión que demuestre su importancia, trayendo así una nueva realidad a las escuelas y promoviendo el desarrollo de los niños autistas.

Palabras clave: trastorno del espectro autista; ludicidad; educación inclusiva

Summary

The present study aimed to reflect on the inclusion of the playful as a teaching resource for autistic children and understand its importance in this process. The research is of a qualitative type case study, with subjects mothers of children with Autism Spectrum Disorder. The instrument used was a semi-structured interview that was recorded and later transcribed. The understandings indicate us to think about the importance of the playful as a teaching methodology and how relevant is the playful for autistic children. In addition, it is important to emphasize that this is a fundamental theme in the current education scenario, being central to present its essentiality within a vision that demonstrates its importance, bringing a new reality to schools and promoting the development of autistic children.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Ludicity; Inclusive Education

Resumo

O presente estudo teve como objetivo refletir sobre a inserção do lúdico como recurso didático para crianças autistas e compreender a sua importância nesse processo. A pesquisa realizada é do tipo estudo de caso de natureza qualitativa, tendo por sujeitos mães de crianças com o Transtorno do Espectro Autista. O instrumento utilizado foi uma entrevista semiestruturada que foi gravada e posteriormente, transcrita. As compreensões nos indicam a pensar sobre a importância do lúdico como uma metodologia de ensino e de quão relevante se faz o lúdico para as crianças autistas. Além disso, é importante ressaltar que se trata de um tema fundamental no cenário atual da educação, sendo central apresentar a sua essencialidade dentro de uma visão que demonstre a sua importância, trazendo assim uma nova realidade para as escolas e promovendo o desenvolvimento das crianças autistas.

Palavras-chave: transtorno do espectro autista; ludicidade; educação inclusiva

Introdução

A Educação Inclusiva está sendo cada vez mais fortalecida e tem conquistado mais espaço na Educação Básica. Para tanto, trabalhar a ludicidade para crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA é de grande importância, pois o lúdico é um recurso que permite despertar o interesse da criança nas atividades diárias, bem como desenvolver múltiplas habilidades, estimulando as funções sociais e emocionais. Dessa forma, percebemos a importância da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem para uma criança no âmbito escolar, bem como a utilização de atividades, jogos e brincadeiras, que contribuem para o aprendizado infantil.

Elas (as crianças com TEA) se desenvolvem a partir de um contexto que as aproxime de atividades com significado, além de experiências adquiridas conforme suas vivências do mundo externo, promovendo, assim, a ampliação do seu próprio conhecimento e de suas ideias através do contato com outros sujeitos, com outras experiências de vida e de mundo. O entendimento sobre a maneira como as crianças aprendem, como elas se relacionam com o mundo externo e com as outras pessoas, são fatores muito importantes e devem ser as principais preocupações dos professores dentro do âmbito escolar. Somente dessa forma poderão ser identificadas situações de dificuldades na relação ensino e aprendizagem e, também, estabelecidas relações com os seus pares, desenvolvendo a sua autonomia.

A atividade lúdica é uma ferramenta de ensino utilizada em especial para crianças com deficiência e sem deficiência, fazendo com que elas sejam conduzidas, de maneira significativa, para níveis mais altos de autonomia e independência, bem como, incentivadas a aprender com entusiasmo. De acordo com Apaz et al (2012):

O termo lúdico etimologicamente é derivado do Latim “*ludus*” que significa jogo, divertir-se e que se refere à função de brincar de forma livre e individual, de jogar utilizando regras referindo-se a uma conduta social, da recreação, sendo ainda maior a sua abrangência. Assim, pode-se dizer que o lúdico é como se fosse uma parte inerente do ser humano, utilizado como recurso pedagógico em várias áreas de estudo oportunizando a aprendizagem do indivíduo (p. 07).

Atualmente, encontramos muitos autores enfatizando sobre a necessidade da inserção da ludicidade como forma de ensinar e aprender, mesmo que os pais e alguns profissionais inseridos no cenário escolar ainda a entendam como uma brincadeira “sem função” dentro da escola. Para Ferrari, Savenhago e Trevisol (2014), “todo o professor deveria ter claro que proporcionar brincadeiras significativas, ou seja, harmonizar conteúdos com brincadeiras é extremamente significativo para o aprendizado. Se brincar é prazeroso, assim também pode ser o aprender” (p. 17). Assim, o lúdico se dá cada vez mais como uma estratégia de ensino, pois o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do

processo pedagógico.

A inclusão escolar de uma criança autista é um processo muito importante que deve observar os mais variados e possíveis desafios para a adaptação dela no ambiente escolar. Dessa forma, a inserção do lúdico neste trabalho é fundamental, pois fará com que as crianças consigam ter uma maior compreensão no aprendizado e também, identificar as suas dificuldades.

Nesse sentido, as atividades práticas inseridas nas séries iniciais contribuem para a compreensão da realidade do aluno, bem como auxilia na busca para estabelecer relações com os conceitos científicos. De acordo com Oliveira (1999) é preciso enxergar os alunos como arquitetos de seus saberes, por meio de atividades propostas que devem ser adequadas à atividade científica, uma vez que, para eles, não há sentido nos modelos fundamentados somente na explicação do professor e na realização de exercícios de fixação. Com isso, a experimentação é conhecida como uma atividade reflexiva capaz de despertar a atenção e curiosidade dos alunos. A experimentação, presente nas aulas, permite que o lúdico ocupe um espaço importante, sendo compreendido como uma oportunidade de vivenciar na prática os conteúdos. Isso promove a participação e o envolvimento dos alunos, estabelecendo um elo direto com sua aprendizagem.

Na Educação Especial, considerando as particularidades e limitações dos alunos, assimilar conteúdos a partir do método tradicional de ensino pode ser ainda mais difícil. Por isso, as instituições de ensino devem disponibilizar diversos serviços e estratégias a fim de atender e respeitar as necessidades educacionais de cada discente (Campos; Duarte, 2011). Com isso, podemos afirmar que a aprendizagem deve ser prazerosa e significativa para atingir os objetivos educacionais e, em especial, a ludicidade contribui para que se torne agradável.

Nesse contexto, o objetivo desta pesquisa é refletir sobre a inserção do lúdico como recurso didático para crianças autistas e compreender a sua importância nesse processo. Com a intenção de fundamentar esse questionamento, apresentamos considerações baseadas em experiências compartilhadas por três mães de filhos com TEA.

Assim, este trabalho divide-se em cinco seções, na primeira trazemos o Referencial Teórico a fim de abordar e explicitar a importância de compreendermos o processo da Educação Inclusiva nas escolas, bem como, da necessidade de as instituições de ensino proporcionar um atendimento de forma suplementar/complementar aos alunos com deficiência; na segunda seção apresentamos o nosso percurso metodológico como uma pesquisa qualitativa, com caráter investigativo por meio de pesquisa bibliográfica e estudo de caso. Para dar sequência, na terceira seção apresentamos a análise das nossas observações durante a coleta de dados, emergindo assim, três proposições definidas como “Experiências vivenciadas durante

a pesquisa: a observação como ferramenta para a produção de dados”, “A Inclusão escolar de crianças autistas nas escolas do ensino regular” e “A importância do uso de estratégias pedagógicas e de ensino para a efetivação da aprendizagem a partir de concepções das participantes”. E para finalizar, apresentamos as nossas Considerações finais, bem como, as Referências utilizadas como aporte teórico.

Referencial teórico

Pesquisas como a de Ziesmann (2018), Ziesmann e Guilherme (2020), Silva e Pavão (2019), Mantoan (2003, 2008) e, ainda, Sanches e Silva (2019), abordam e evidenciam a importância de um cotidiano escolar que respeite as particularidades de cada sujeito e também as especificidades na área da Educação Inclusiva, bem como a necessidade das instituições de ensino proporcionar um atendimento de forma suplementar/complementar aos alunos com deficiência. Tal atendimento deve buscar reconstruir processos e relações, apontando as mais variadas possibilidades de mudanças em relação às formas e ao processo de pensar na inclusão de maneira mais lúdica, assim como em relação ao modo e/ou práticas pedagógicas eficientes para ensinar, considerando-se a nossa realidade atual.

Nesse sentido, a inclusão escolar para os alunos com deficiência e com dificuldades de aprendizagem ainda é alvo de grandes embates por ser um assunto central a ser trabalhado. É preciso entender quais problemas, transtornos e/ou prejuízos esses estudantes sofrerão em um ambiente escolar sem preparo, sem adaptação e flexibilização curricular e, principalmente, professores sem formação específica para atender a diversidade existente em sala de aula.

Pensar a inclusão na Educação Infantil é uma ação social e cidadã muito importante, pois ajuda diretamente as crianças com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem, promovendo um aprendizado valiosíssimo para todos os alunos, em especial, o respeito às diferenças. A Educação Infantil é o primeiro momento da etapa básica e tem como objetivo o desenvolvimento de todas as crianças. Nesta etapa, deve-se proporcionar aos alunos experiências capazes de contribuir com a sua formação pessoal e social, fazendo com que ampliem seus conhecimentos e também possam promover a construção da sua própria identidade, por exemplo.

Mantoan (2008), em suas pesquisas sobre o processo inclusivo nas escolas, relata que ocorreram muitas resistências para com a efetivação da inclusão no ambiente escolar. Segundo a autora:

Tal resistência talvez ocorra porque os alunos com deficiências têm direitos e limitações físicas, sensoriais e intelectuais significativas por definição e necessitam de instrumentos e apoios que os demais alunos não necessitam. É, também, porque mesmo com tais apoios pode ser que alguns alunos

com deficiências não alcancem o mesmo domínio do conteúdo curricular esperado (p. 22).

Nesse sentido, refletir sobre a relação família-escola é entender que há necessidade de aproximação entre elas, ainda que vistas de diferentes maneiras. Oliveira (2002) entende que cabe primordialmente à escola prestar apoio educacional e informativo às famílias. Já para Polonia e Dessen (2005), o papel da escola é o de oferecer apoio social à família, o que influencia no desenvolvimento do filho/aluno. Contudo, mesmo que a escola e a família sejam independentes e tenham papéis diferentes na vida da criança, é de suma importância trabalharem juntas.

Nessa linha de pensamento, é preciso ocorrer a flexibilidade de um trabalho de base profissional na instituição de ensino regular para cuidar das especificidades e a adesão pedagógica ficará pronta em salas habilitadas, sempre considerando a situação própria do alunado. Pensando especificamente no atendimento de crianças com TEA, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) (American Psychiatric Association, 2014, p. 31), caracteriza o Transtorno do Espectro Autista por:

[...] déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Há, ainda, desinformação sobre os alunos com TEA e sobre a inclusão destes na rede regular de ensino. Por isso, a presença desse aluno na sala de aula ainda pode causar estranhamento e acarretar em estigmas por parte de muitos profissionais, sobretudo por crerem que ele não consiga aprender ou permanecer na sala de aula. Nesse sentido, é necessário que haja um olhar mais atencioso para essa criança, tirando o foco das suas limitações e priorizando as suas habilidades, as conquistas e capacidades adquiridas, nunca os segregando ou os deixando (Cunha, 2016).

Com isso, a interação e a socialização dos alunos com TEA são fundamentais e o lúdico possibilita o resgate de diversas brincadeiras e a oportunidade de inseri-las no contexto pedagógico da escola. Entretanto, é necessário que o jogo seja bem orientado de modo a tornar-se um excelente recurso para a aprendizagem. No ambiente escolar, as atividades lúdicas são bastante eficientes, fazendo com que sejam otimizados os recursos didáticos para o aluno, estimulando assim, o seu raciocínio lógico e o entendimento dos conteúdos trabalhados, bem como beneficiando a relação do estudante com o professor, promovendo um ambiente mais produtivo.

Contexto da pesquisa e seus desdobramentos

O presente estudo é de natureza qualitativa e se insere na modalidade de estudo de caso (Yin, 1994), com caráter investigativo por meio de pesquisa bibliográfica, embasada pelos pressupostos de Lüdke e André (1986). Os estudos realizados por pesquisadores sobre a Educação Inclusiva apresentados na forma de estado do conhecimento foram mapeados a partir do site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Tais pesquisas tratam sobre a história, percursos e conquistas do Atendimento Educacional Especializado, e propõem uma análise reflexiva construída a partir dos documentos estudados/encontrados em relação aos atendimentos oferecidos aos alunos com TEA.

A definição dos participantes deu-se pelo aceite do convite feito a mães de crianças entre 4 e 7 anos de idade que apresentam esse transtorno e residam nas cidades de Mato Queimado, Santo Ângelo e Guarani das Missões, localizadas no estado do Rio Grande do Sul. O instrumento utilizado para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada continha questões objetivas a qual foi gravada para, posteriormente, ser transcrita a fim de ser realizada a análise dos dados. As informações coletadas por meio das respostas à entrevista geraram novas indagações/questionamentos/ caminhos, levando em conta as vivências das participantes da pesquisa.

O processo de coleta de dados junto às participantes permitiu a análise e reflexão sobre as respostas obtidas, as quais estão relacionados à importância das atividades lúdicas como recurso didático no atendimento para crianças com TEA. A partir das entrevistas semiestruturadas, foi possível compreender a vivência das mães cujos filhos convivem com TEA, bem como suas concepções e as principais dificuldades enfrentadas diariamente.

Quadro 1

Participantes da pesquisa

Nome da mãe	Idade da mãe	Escolarização da mãe	Idade da criança	Nome da criança
Joana	28 anos	Ensino Médio Completo	4 anos	Pedro
Márcia	38 anos	Pós-graduação	7 anos	João
Inês	36 anos	Pós-graduação	5 anos	Lucas

Nota: Essa tabela apresenta dados referentes aos participantes da pesquisa, elaboração própria (2022)

O presente estudo atende às exigências éticas relacionadas à pesquisa estabelecidas pelas normativas nacionais, em especial a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulamenta as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. O projeto foi encaminhado e o parecer substanciado do CEP foi aprovado no CAAE 60756322.2.0000.556.

Acredita-se que o presente estudo vem ao encontro de pesquisas recentes realizadas e também, evidenciar a relação da ludicidade com o processo de inclusão, assim como as possibilidades e desafios na formação inicial e continuada do professor que atua, principalmente, na Educação Infantil. A partir disso, apresentamos na seção seguinte, alguns resultados obtidos a partir da análise e algumas reflexões.

Análise e discussão de dados

No transcorrer desta pesquisa, foram elencados alguns resultados de estudos e pesquisas bibliográficas que discutem a importância de refletir sobre a inserção do lúdico como um recurso didático para crianças autistas. Também, busca compreender a importância das atividades lúdicas como recurso didático no atendimento para crianças com TEA, bem como as dificuldades de cada criança no processo de ensino e aprendizagem.

Experiências vivenciadas durante a pesquisa: a observação como ferramenta para a produção de dados

A pesquisa foi realizada nas cidades de Mato Queimado, Guarani das Missões e Santo Ângelo no estado do Rio Grande do Sul, onde se encontram as três famílias que possuem um filho/a autista convidadas a participar da pesquisa. A pesquisa foi realizada pelo convite aceito pelas mães de crianças entre 4 e 7 anos que apresentam o Transtorno do Espectro Autista. Dessa forma, aqui apresentamos as famílias participantes, a fim de que possamos dialogar e refletir sobre o processo de inclusão de todos os alunos no Ensino Regular e a importância do uso de atividades lúdicas para a aprendizagem das crianças nessa faixa etária.

Caso 1: A família é composta por três integrantes. O pai, com 28 anos de idade, escolaridade correspondente ao ensino médio completo, é vendedor numa empresa de insumos e sementes. A mãe, com idade de 28, escolaridade correspondente à técnico em contabilidade, optou por continuar a trabalhar fora de casa. O casal possui um único filho de quatro anos com autismo que frequenta uma escola de educação especial há apenas um ano. O filho permanece durante a parte da manhã com a avó e, à tarde, vai para a Associação de Pais e Amigos Excepcionais (APAE). A criança realiza terapias no decorrer da semana, tais como fisioterapia e terapia ocupacional, acompanhamento psicológico e equoterapia. Durante o tempo livre, assiste desenho, brinca no quintal da casa e com brinquedos diversos.

Os pais descobriram o diagnóstico de TEA através de uma consulta médica, pois perceberam no dia a dia do seu filho que este não atendia aos chamados, não conversava, nem mesmo apontava para algum objeto a fim de que fosse levado até ele e, ainda, realizava movimentos repetitivos e demonstrava falta de interação com as outras crianças. A mãe relata também que, quando seu filho nasceu, teve de ficar um período na neonatal e, a partir daí, foram muitas idas ao médico, as quais foram compreendidas logo após o diagnóstico. O filho tem maior dificuldade de interação com outras crianças e, apesar de ser diagnosticado como autista não-verbal, hoje está começando a falar.

Caso 2: A família é composta por três integrantes. O pai, com 40 anos de idade, escolaridade correspondente ao ensino médio completo, trabalha como eletricitista em uma empresa de geração de energia na Cermiões. A mãe, com idade de 39 anos, escolaridade correspondente a pós-graduação na área da educação especial, optou por continuar a trabalhar fora de casa. O único filho do casal, de sete anos, tem autismo e frequenta uma escola de ensino regular. Pela manhã, a criança permanece sozinha em casa e precisa realizar algumas tarefas simples que são deixadas pelos pais, e à tarde, vai para a escola de ensino regular, sem necessidade do auxílio de um monitor para acompanhá-la. Durante seu tempo livre, a criança gosta de ler, jogar futebol, assistir desenho e brincar com os amigos. O autismo foi descoberto na creche, cujos profissionais alertaram os pais sobre suspeitas que tinham. Após algumas pesquisas e a realização de consulta médica, os pais puderam ter certeza de que o filho tem TEA.

Caso 3: A família é composta pelo pai, com 44 anos de idade, escolaridade correspondente à pós-graduação, trabalha como coordenador geral em uma cooperativa. A mãe, com idade de 36 anos, escolaridade correspondente à pós-graduação, optou por continuar a trabalhar fora de casa. Têm um único filho de cinco anos que possui TEA e frequenta uma escola de Educação Especial há apenas um ano. Na parte da manhã, o filho permanece na companhia de sua tia e, à tarde, vai para a escola de ensino regular onde frequenta o pré A. Possui acompanhamento de um monitor para auxiliar nas tarefas/atividades na escola. O TEA foi constatado após os pais desconfiarem de alguns sinais, tais como dificuldade de atender a chamados e ordens simples, ordenação dos carinhos no tapete em fileira, movimentos repetitivos com as mãos, entre outros. O casal procurou, primeiro, um otorrinolaringologista acreditando que, talvez, o filho fosse surdo e como não era o caso, consultaram com uma psicóloga, uma psicopedagoga e uma neuropediatra que, por perceberem as dificuldades da criança, constataram a presença do Transtorno do Espectro Autista. Os pais relatam que cada dia são percebidos novos avanços no filho, graças às terapias e também atividades que desenvolvem em casa junto da criança, promovendo assim o melhor desenvolvimento possível.

Uma vez apresentados os casos observados, destacamos, a seguir, as categorias de análise que mais se tornaram recorrentes durante os nossos encontros com as famílias participantes da pesquisa.

A inclusão escolar de crianças autistas nas escolas do ensino regular

O Transtorno do Espectro Autista é uma condição neurodesenvolvimental que se caracteriza pelo comprometimento de áreas do desenvolvimento de cada indivíduo. É um espectro com distúrbios que estão relacionados e afetam o cérebro ainda em desenvolvimento. Ressalta-se que o diagnóstico e tratamento de distúrbios sempre foram difíceis, porque estes apresentam grande variabilidade de características, muitas em diversos graus. As áreas afetadas pelo transtorno são as habilidades sociocomunicativas e os comportamentos repetitivos e restritos, que afetam as relações e também as trocas estabelecidas com o meio em que as pessoas com esse transtorno vivem.

Dessa forma, o TEA é conhecido como um transtorno que desafia a ciência, pois suas causas ainda são pouco conhecidas. No entanto, sabemos que a genética tem um papel importante e que os métodos disponíveis hoje permitem diagnosticar precocemente. Em geral, esta condição se manifesta no início da infância e acaba limitando ou prejudicando o desenvolvimento e crescimento diário do indivíduo.

A dificuldade de comunicação e de interação social, bem como a presença de comportamentos repetitivos e restritivos são as principais características de comprometimento dessas duas áreas do desenvolvimento humano. Não são apresentados biomarcadores para que seja possível identificar o TEA e, assim, o diagnóstico para o transtorno se dá através de um olhar clínico que pressupõe a observação direta dos comportamentos apresentados por cada uma das crianças. Tais comportamentos incluem pouco contato visual, dificuldade de alterações em sua rotina, possuir uma hipersensibilidade sensorial e também comportamentos motores ou verbais que se produzem de maneira repetitiva.

Além disso, apesar de não haver estudos que comprovem este grande número de prevalência, encontramos uma estimativa de 500 mil casos de crianças com TEA no Brasil (Brasil, 2013; Riesgo, 2013). Na concepção de alguns autores, esse alto número se dá devido às mudanças no conceito do transtorno, no qual está sendo incorporada a ideia de espectro, de forma a abranger tanto os casos graves como os mais leves. Ainda, o fato de os profissionais estarem melhor preparados contribui para aumentar o número de diagnósticos de TEA (Assumpção Jr., 2012; Pereira, Riesgo, Wagner, 2008; Silva, Mulick, 2009).

O diagnóstico do autismo não é encarado apenas pelo indivíduo, mas envolve toda a família, pois surge a partir deste um processo de mudanças na vida e, principalmente, na dinâmica da família. O momento mais difícil no processo da descoberta do TEA pela família da criança é quando recebem o diagnóstico, como afirma

Márcia:

[...] é preciso aceitar o quanto antes o que a gente não quer e o quanto antes tu aceitar que é, não tentar esconder, botar pra baixo do tapete, sabe... tu aceitar e ir atrás de algo porque quanto mais rápido tu for procurar ajuda ou assistência, mais tu vai ter um desenvolvimento melhor pra eles

Assim, no momento em que ouvem o diagnóstico, os pais percebem que o seu filho ou filha, que foi muito pensado, esperado e idealizado, pode, a partir daquele momento, necessitar de cuidados especiais, preocupando-se com o futuro dos seus filhos. Sobre isso, Márcia afirma:

Mas a questão de sair em determinados lugares eu as vezes evito porque quando eu vou sair eu já saio tensa de casa porque eu não sei como é que vai ser, eu não sei como é que ele vai reagir, se ele vai gostar, se ele vai chorar então ah vamos sair num restaurante e eu já estou saindo tensa já estou assim “Ai meu Deus como é que vai ser?” “Como é que ele vai se portar?” “Será que vai dar certo?” “Será que ele vai sentar comer?”

Todavia, muitas famílias ainda se deparam com os anseios parentais que, de alguma forma, irão se tornar mais frágeis. Por isso, no momento do diagnóstico, é necessário promover um ajuste à nova realidade familiar. Inclusive, por vezes as famílias ficam ou se reservam cada vez mais em casa, não possibilitando à criança de estar entre outras pessoas.

Rosset (2005) define a família como sendo uma unidade ou um organismo no qual todas as partes estão ligadas e interagem. Há um movimento de trocas contínuo, circular, entre o sistema familiar e a estrutura individual. É neste momento que se percebem alterações, como uma alta carga de estresse e sobrecarga emocional nessas famílias que convivem com o autismo. Sobre isso, Márcia afirma que

Me fez assim... acordar na verdade para a vida de que eu estava acomodada, vida segue né? Tu acorda, vai acordar pra vida e pensar: não eu vou ter que ser uma super mãe, eu vou ter que me desdobrar e isso que mudou, sabe? A preocupação com os filhos sempre é grande e quando ele tem algo é maior ainda. Então é uma constante preocupação.

Com isso, devido ao tempo e também à energia que se fazem necessários para dar conta de toda a sobrecarga e dos cuidados exigidos pela situação, os pais e toda a família se veem confrontados por uma nova e desconhecida situação, que exige de todos algumas adaptações na realidade e na convivência familiar. Assim, Joana nos fala sobre as dificuldades e diz às mães que não desistam:

Se tiver que chorar, chore; se tiver que achar alguém para falar as frustrações, porque a gente vive dentro de frustrações. Ah não é só aquela pessoa que chega, aí parabéns, tu é uma mãe guerreira, a gente não é uma

mãe guerreira, a gente é uma mãe que sofre de alegria e frustrações Então eu digo pra aquela mãe autista que está ali ela não está sozinha. Por mais que pareça que ela está sozinha ela não está. Ela pode achar um meio de ser alguém para conversar de falar o que ela realmente sente e não desistir perante as dificuldades.

As redes de apoio entram, nesse momento, como suporte e ajuda para as crianças e também para as famílias. Se faz necessária uma rede de apoio para que as dificuldades e medos sejam enfrentados, pois, o autismo promove mudanças na família. Sobre essas redes, as mães relataram que:

Hoje aqui em Santo Ângelo a gente tem a AMA que foi criada, mas ainda não está cem por cento a funcionar. Tem a APAE que faz as terapias para as crianças no caso, mas para os pais também que não tem muita coisa mas se tu quiseres sentar lá e conversar com alguma terapeuta deles, eles são ouvidos, mas não é destinado para a mãe e para os pais no caso né? Eu participo de dois ou três grupos no WhatsApp que a gente troca e interage, troca experiência... aconteceu comigo e vai lá relata, dá um ombro amigo, uma coisa que ajuda bastante. Mas em questão de uma ajuda focada para os pais não, ainda é muita carência. (Joana)

Tem ali em Santo Ângelo, mas eu não participo e eu tenho um grupo formado e outro grupo formado no Watts que agora até pararam, mas de mães que ficam postando sabe algumas ideias enfim... meio que está parado. Mas principalmente no Instagram eu e o pai do João, a gente busca bastante informações. Sempre está buscando informações. (Márcia)

Nesse viés, percebemos, através das falas recorrentes, que a família de uma criança autista necessita de ajuda, entre eles o auxílio de uma rede de apoio para receber suporte social, emocional, cognitivo e, quando necessário, apoio financeiro, mesmo como algo emergencial. Dessa maneira, será possível enfrentar situações desafiantes, transformando o processo em algo mais leve. As redes sociais são, nesse processo, as

[...] teias de relações que circundam o indivíduo e, desta forma, permitem que ocorra união, comutação, troca e transformação. Ao integrá-la, existe a possibilidade de se organizar socialmente como uma estrutura descentralizada, em que todos podem, simultaneamente, ocupar diferentes e distintas posições, dependendo dos interesses e dos temas tratados (Brusamarello; Guimarães; Labronici; Mazza; Maftum, 2011, p. 34).

É importante que a família desenvolva estratégias capazes de contribuir para que as dificuldades possam vir a ser superadas no dia a dia de cada criança. Ao longo da história, pode-se perceber que a família sofreu muitas transformações por diferentes gerações, mas, independentemente de quais foram essas transformações,

a ela cabe a responsabilidade de promover a educação de seus filhos e influenciar no comportamento deles, bem como no meio social. Dessa forma, um dos papéis mais importantes da família é o de contribuir no desenvolvimento de cada indivíduo que ali se encontra. Ainda, por mais que a família tenha uma boa convivência e um ótimo relacionamento, quando é apresentado, dentro do seio familiar, algum membro que possua alguma deficiência, esta família precisará de ajustes ou de adequações em sua rotina.

Nesse processo, encontramos pais ávidos em compreender os comportamentos de seus filhos para conseguirem proporcionar os cuidados necessários e, assim, acabam se tornando experts na complexa síndrome denominada Transtorno do Espectro Autista. Esses pais buscam, cada vez mais, pela compreensão, por respostas ou, até mesmo, por se especializar na área e assim promover melhor qualidade de vida para seu filho. Neste sentido, Inês nos conta que:

Sou formada em administração, tenho pós-graduação e já pensei em fazer algo na área, até para esse ano não, até porque está terminando o ano, mas eu estou pensando em fazer algo mais específico. Na especialização, uma formação para até futuramente estar trabalhando nisso. Eu vejo que falta profissionais.

O cuidar de uma criança com autismo se dá como um processo exigente que demanda muito tempo por parte dos pais, causando um impacto na vivência familiar, bem como nas atividades de lazer, de socialização e econômicas. Percebemos, em nossas leituras dos textos bibliográficos, bem como nas falas das mães, um luto nesse processo de descoberta do autismo pelos pais, pelo que imaginaram para seu filho(a). A partir disso, Gomes (2006) apresenta, de maneira bem sintetizada, alguns momentos pelos quais, geralmente, as famílias passam. A autora sintetiza em três fases:

(1) o conhecimento do diagnóstico: ao conhecer o diagnóstico, a reação inicial é de choque e revolta, posteriormente vivenciam sentimentos de ansiedade, frustração e a culpa, sentindo-se impotentes perante o diagnóstico e, por fim, pode acontecer a etapa da negação, em que as famílias não acreditam no diagnóstico do seu filho e procuram outros médicos na esperança de encontrar uma opinião diferente;

(2) o processo de adaptação: começa-se a aceitar a deficiência, a família é capaz de falar acerca do problema e começa a reorganizar as ideias, começa a se aprender a viver com a criança portadora de deficiência e

(3) a fase avançada da doença: surge o desejo de não expressar os sentimentos, contudo eles estão presentes ou pelo vazio que não se sabe preencher ou pelos sentimentos de mal-estar e de culpa (Gomes, 2006, s.p.).

Nesse sentido, percebemos que, a partir da descoberta do autismo, serão en-

frentadas muitas etapas. As preocupações das famílias tendem a aumentar quando chega o momento de inserir seus filhos na escola, na Educação Básica, pois surgem diversos questionamentos, entre eles como poderão defender o filho de algum tipo de situação de perigo que ele possa vir enfrentar; sobre como o professor irá agir, se estará preparado ou não para recepcionar o filho; se a criança conseguirá relacionar-se com os colegas; e se enfrentará o preconceito, um assunto que vem sendo trabalhado muito atualmente. Sobre isso, Inês relata

Que eu saiba, mas eu vendo outros coleguinhas dele que se visitam, claro, principalmente menininhas, eu vejo que então, não tem ele visitar a casa de outros coleguinhas. Eles não visitam a nossa casa, não tem uma relação. Mas nós somos convidados para aniversários em alguns momentos. Mas mesmo assim, nos olham com cara de desdém, com certa irritabilidade pelo comportamento dele. Mas essa questão de ter uma amizade, enfim, ele não acaba não tendo, né?

Desta maneira, destaca-se a necessidade de escolas e instituições de ensino apresentarem estratégias junto aos profissionais que trabalham nestes espaços, em conjunto com a colaboração da família, na busca de favorecer a transição das crianças com TEA da Educação Infantil para o ensino fundamental, bem como promover maior interação com os colegas.

A importância do uso de estratégias pedagógicas e de ensino para a efetivação da aprendizagem a partir de concepções das participantes

Se faz de grande importância que o lúdico seja entendido como uma das metodologias ou estratégias potencializadoras de aprendizagem com crianças no âmbito escolar. Alguns autores apresentam e enfatizam que o lúdico pode e deve ser utilizado como responsável pela aprendizagem nas práticas escolares, possibilitando a aproximação dos alunos com o conhecimento científico em sala de aula. Assim, muitos escritores/autores compreendem que o lúdico se apresenta como ferramenta de grande importância em relação ao quesito motivacional, pois oferece curiosidades que irão despertar a vontade de aprender e de buscar por respostas. Isso porque,

(...) nas brincadeiras as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. (...) no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações (Brasil, RCNEI, 1998, p. 27).

Nesse viés, é importante ressaltar que as aulas teóricas são importantes para aprimorar o saber, mas apenas a teoria não garante uma efetiva aprendizagem. A realização da prática se classifica como sendo a melhor maneira de fazer uma

“ponte” entre essas duas linhas de ensino e aprendizagem. Se faz necessário, então, que os professores busquem apresentar aos seus alunos práticas pedagógicas diferenciadas, aulas capazes de promover maior interação entre os estudantes de modo que consigam alcançar melhores resultados e não percam o interesse ou estejam sem nenhuma motivação para com os estudos. Assim, Lima (2012) afirma que:

O trabalho docente é colocar esses saberes em movimento e, dessa forma, construir e reconstruir o conhecimento ensinando e aprendendo com a vida, com os livros, com a instituição, com o trabalho, com as pessoas, com os cursos que frequenta, com a própria história (p. 41).

A partir do excerto acima, podemos afirmar que a relação da teoria com a prática durante o processo formativo do professor que vai significar a aprendizagem dos alunos mediante o ensino. Ainda dentro desta discussão, torna-se válido apontar para a necessidade de compreensão, por parte do professor, de que os alunos não devem ser comparados a tábulas rasas, pois todos são sujeitos capazes de adquirir conhecimento ao receberem estímulos que despertam a vontade de aprender (Pereira, 2012). A escola, como promotora de conhecimento, deve estar preparada para que seja inserida dentro de seu próprio contexto uma nova visão de ensino e aprendizagem capaz de fazer como que os professores levem até suas salas de aula brincadeiras, jogos e também realizem atividades fora de sala de aula. Dessa forma, ao inserir atividades lúdicas na dinâmica da sala de aula e no ensino de conteúdos, estas serão bem aceitas e, conseqüentemente, acrescentarão no processo de aprendizagem dos alunos.

As crianças aprendem através de brincadeiras, desenvolvendo habilidades e construindo o seu próprio espaço, conforme forem sentindo maior prazer durante a promoção da atividade lúdica ou da brincadeira. Com isso, podemos entender que é na Educação Infantil que as crianças produzem intervenções responsáveis por facilitar o seu aprendizado e desenvolvimento, principalmente as crianças autistas. Assim,

É na Educação Infantil que há possibilidade de uma real mudança na Educação, pois é nesse momento em que tudo começa. Se soubermos garantir a oferta de educação de qualidade para nossos alunos, com certeza teremos uma educação mais justa e conseqüentemente uma sociedade também mais justa. O lúdico se destaca como um modelo eficaz de inserir o aluno nas atividades, pois a brincadeira é algo que está dentro da criança, sendo a forma como ela procura descobrir que está em sua volta (Bispo, 2020, p. 4).

Nesse sentido, em relação ao atendimento de crianças com TEA, na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), destaca-se o direito à

educação garantido a esses indivíduos no sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades e aprendizado no decorrer da vida, considerando suas características, interesses, bem como necessidades de aprendizagem, com vistas a alcançar o máximo desenvolvimento possível das suas habilidades. A presente lei considera necessário um projeto pedagógico que promova o Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme o Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. O decreto trata, ainda, sobre as demais adaptações necessárias para atender às características dos alunos com deficiência, a exemplo de recursos de tecnologia assistiva, assegurando o acesso desses estudantes ao currículo de forma igualitária e a ampliação das suas habilidades funcionais e autonomia (Brasil, 2015).

A Educação Infantil é conhecida por ser a primeira etapa da Educação Básica e é ofertada por creches e pré-escolas para crianças na idade entre de zero a três anos e também de quatro a cinco anos. A primeira etapa pode ser oferecida na rede municipal e também por estabelecimentos particulares, onde serão ofertados os turnos manhã ou tarde, podendo ter acesso ao turno integral. A primeira etapa da Educação Básica é tão importante porque, nesse momento, será promovido o desenvolvimento integral da criança, contemplando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social (Brasil, 2010). Já em relação à perspectiva do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (Brasil, 1998) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), a ação de educar propicia aos alunos cuidados, aprendizagem, brincadeiras de maneira articulada de modo a contribuir para o aprendizado, para o desenvolvimento das capacidades de relacionamento interpessoal e de acesso a conhecimentos específicos.

Durante o período das entrevistas, foi observado que a dificuldade de cada uma das três famílias entrevistadas era a mesma. Todas apresentavam dificuldades em se relacionar com outras crianças, de promover um diálogo e também dificuldade de fala. Quando nos referimos ao lúdico como uma metodologia, encontramos um mundo com muito potencial, pois trata-se de uma das áreas que mais apresenta possibilidades de serem trabalhadas com os alunos, seja a partir de suas vivências ou não. Porém, ainda encontramos profissionais e escolas que não estão preparadas para vivenciar com plenitude esta prática que promove o aprendizado das crianças.

Friedmann (2011) salienta que a prática educacional deve ser uma construção progressiva de estratégias metodológicas com objetivos claros, sempre tendo o cuidado de levar em conta a realidade das crianças, com desafios significativos e capazes de incentivar a descoberta, o espírito crítico e a criatividade. No momento em que o professor utiliza as experiências do estudante e parte para o conhecimento científico, a motivação para aprender é maior, pois aquele conhecimento se torna

mais significativo.

Se faz importante que o professor, quando for elaborar atividades, pense na individualidade do estudante a fim de promover resultados e aprendizados expressivos, com objetivos claros e capazes de motivá-lo a desenvolver a atividade. A utilização das atividades lúdicas é ir muito além de brincadeiras, de jogos, pois o lúdico transita por locais que potencializam o desenvolvimento de modo integral dos alunos, principalmente quando falamos da aprendizagem com significados.

Diante das observações feitas através das entrevistas e da posse de respostas das mães Inês, Joana e Márcia, foi possível observar que é necessário apresentar um caminho lúdico e interdisciplinar para potencializar o uso de atividades práticas e significativas como um recurso de ensino e de potencialização do aprendizado das crianças com o Transtorno do Espectro Autista. O objetivo desta pesquisa é refletir sobre a inserção do lúdico como recurso didático para crianças autistas e compreender a sua importância nesse processo para todas as crianças na etapa da Educação Básica. Com isso, se considera importante expressar alguns caminhos para os professores a fim de que desenvolvam práticas possíveis de serem utilizadas de maneira eficaz no ensino e aprendizagem dos alunos.

A presente pesquisa trouxe reflexões a partir das entrevistas realizadas com as mães sobre a importância das atividades lúdicas como um recurso didático para crianças autistas principalmente dos anos iniciais do ensino fundamental. As mães dessas crianças trouxeram também relatos de seus filhos com TEA, do seu meio social, mencionando inclusive as questões em relação às dificuldades dessas crianças na compreensão do comportamento social. Com isso, pode-se afirmar que a aprendizagem se torna muito mais significativa no momento em que as vivências das mães são contextualizadas e conectadas a estudos que venham mostrar as realidades de cada um dos participantes, bem como as diferenças entre cada um deles agregando, assim, também ao conhecimento e às atividades lúdicas.

Para concluir essa nossa categoria de análise, a partir de todas as conversas com as mães e das leituras realizadas para a escrita de nossa pesquisa, entende-se que o autismo ainda causa diversos questionamentos a todos os profissionais, tanto aos especialistas como aos professores e familiares. Ao mesmo tempo, precisamos nos dar conta de que cada sujeito tem as suas potencialidades e habilidades específicas e, por isso, todos merecem e possuem direito às mesmas oportunidades de serem ensinadas de forma adequada e com qualidade.

Considerações finais

Pode-se observar, através deste trabalho, que a brincadeira relacionada com o ensino na Educação Infantil para crianças autistas é muito importante, sobretudo

quando pensamos em desenvolvimento social e educacional, ou seja, desenvolvimento como um todo da criança. É de extrema importância que o autismo seja diagnosticado de maneira precoce a fim de que se possa auxiliar os pais e também os professores para que saibam como trabalhar com alunos com TEA utilizando estratégias diferenciadas em sala de aula.

A presente pesquisa nos afirma que o trabalho do lúdico e práticas pedagógicas diferenciadas contribui para a melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem em sala de aula, espaço onde encontramos crianças que estão descobrindo o mundo e todas têm o direito de brincar e, através desse brincar, podem também aprender. É importante destacar que as crianças estão em pleno desenvolvimento e enfrentam diferentes tensões, fazem novas descobertas em seu mundo cultural e a partir deste, começam a desenvolver a sua personalidade, ou seja, fazer as suas descobertas a partir da sua realidade.

A ludicidade se faz essencial para a criança com o Transtorno do Espectro Autista porque promove o desenvolvimento de diversas habilidades e funções sociais, emocionais e cognitivas das crianças. Nesse sentido, é necessário que nós, professores, tenhamos um olhar diferenciado e acolhedor para a aprendizagem das crianças autistas, pois será através da utilização adequada do lúdico e de metodologias que serão desenvolvidas as habilidades de cada um, aprimorando o seu desenvolvimento e conhecimento, diminuindo gradativamente as suas dificuldades, em particular. Dessa maneira, será possível obter resultados de aprendizagem de modo mais significativo, melhorando não só no ambiente escolar, mas também a rotina do aluno com a família.

É importante pensar no autismo e também na maneira como cada uma das crianças crescem e evoluem em seu conhecimento, pois é através dessa observação e desse olhar que conseguiremos observar questões que estão em nosso meio social e também a maneira como as crianças autistas compreendem o mundo, e como podemos ajudá-los nesse processo. Percebemos, através de nossas observações e conversas com os familiares, que a ludicidade é um recurso de grande importância, pois contribui para a aprendizagem das crianças.

É importante destacar que a educação é a principal ferramenta para o desenvolvimento de uma criança autista. É através de práticas pedagógicas específicas que tais crianças poderão aprender, tanto os conteúdos formais, bem como, as atividades do cotidiano. A aprendizagem das crianças autistas não é um processo fácil, porém, fica visível que com dedicação, amor e trabalho estas podem sim se desenvolver e ter uma vida mais independente e com muita qualidade. O aluno autista necessita desenvolver suas habilidades, e para que isso ocorra, é necessária uma estrutura escolar eficiente, que possua profissionais com preparo e que todos estejam envolvidos neste processo educativo. Ao mesmo tempo,

sabemos que o aluno autista tem dificuldades em se adaptar ao mundo externo, em ambientes diferentes da rotina com a família, e por isso, é imprescindível que a escola desenvolva uma rotina no espaço escolar que possua estratégias de adaptação e desenvolvimento desses alunos compartilhadas e alinhadas com os familiares da criança.

Ainda, a partir de nossas leituras, observações e entrevista com os familiares, compreendemos que a aprendizagem escolar, para concretizar-se na prática, é necessário que tanto a escola quanto a família trabalhem juntas, seguindo rotinas a fim de não gerar surpresas indesejáveis para a criança. O que realmente não podemos deixar acontecer é que a criança se sinta insegura, desconfortável e agitada simplesmente por não saber o que acontecerá depois. Assim, percebemos que através da utilização de atividades lúdicas, a criança consegue compreender melhor o que deverá acontecer e, assim, não terá surpresas indesejáveis em seu dia a dia.

Para finalizar, concluímos que os jogos e brincadeiras são metodologias importantíssimas para o trabalho com crianças autistas. É necessário, também, que os professores busquem conhecer alternativas e práticas pedagógicas diferenciadas e buscar aperfeiçoamento e formação específica na área para poder auxiliar os alunos, independente da fase ou série em que estes se encontram.

Notas

¹ Graduada em Ciências Biológicas. <http://lattes.cnpq.br/1295517054423158>. E-mail: isabel-fotho@hotmail.com

² Doutora em Educação pela PUCRS. Professora permanente do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE) no Campus Erechim/RS e do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas (PPGDPP) no Campus Cerro Largo/RS. É professora na Universidade Federal da Fronteira Sul /campus Cerro Largo/RS. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial/Inclusiva - GEPEI e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas GEPETEC da UFFS de Cerro Largo/RS. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7114-5432>. E-mail: cleusa.ziesmann@uffs.edu.br

³ Doutora em Letras Doutora em letras pela UniRitter. É professora na Universidade Federal da Fronteira Sul /campus Cerro Largo/RS. Líder do grupo de Estudos e Pesquisas GEPETEC e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial/Inclusiva - GEPEI da UFFS de Cerro Largo/RS. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1301-050X>. E-mail: jeize.batista@uffs.edu.br

Referências

Agripino-Ramos, C. S. (2019). *Inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista: um estudo longitudinal*. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/19863/1/CibeleSh%c3%adrleyAgripino-Ramos_Tese.pdf. Acesso em:

16 ago. 2024.

American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*: DSM-5. Porto Alegre: Artmed.

Apaz, M. F.; Sena, C. C. B.; Macedo, J. M. F.; Soares, M. (2012). *A relação entre o aprender e o brincar: uma perspectiva psicopedagógica*. Disponível em: <<http://www.abpp.com.br/artigos/131.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2024.

Assumpção Junior, F. B. (2012). Transtornos abrangentes de desenvolvimento. In: Assumpção Jr., F. B.; Kuczynski, E. *Tratado de psiquiatria da infância e da adolescência*. 2. ed. São Paulo: Atheneu, p. 275-296.

Barreto, G. M. (2020). *Processos De Design Contemporâneo: o lúdico como mediação e inter-relação entre a linguagem, a cultura e o contexto: apontamentos lúdicos para o design do mobiliário infantil interativo*. Tese (Doutorado em Design) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16140/tde-01042021-193413/publico/TEGABRIELAMAFRABARRETO_Rev.pdf. Acesso em: 16 ago. 2024.

Bispo, M. L. S. F. (2020). Brincadeiras como Ferramenta de Aprendizagem. In: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 14., São Cristóvão, Sergipe. *Anais Eletrônicos* [...]. São Cristóvão: UFS. Disponível em: http://anais.educonse.com.br/2020/brincadeiras_como_ferramenta_de_aprendizagem_play_as_a_learning_.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.

Brasil. (2017). Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 ago. 2023.

Brasil. (2011). Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Brasília, 17 de novembro de 2011. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/decreto-federal-sobre-educacao-especial.1241da22-3af8-48a6-9ba2-97f24fdac9ef#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%207.611%2C%20de%2017,base%20na%20igualdade%20de%20oportunidades.> Acesso em: 01 ago. 2024.

Brasil. (2012). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 01 ago. 2024.

Brasil. (2015). Lei Federal Nº13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 01 jun 2024.

Brasil. (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 16 jan. 2024.

Brasil. (2013). Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)*. Brasília: Ministério da Saúde. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-da-pessoa-com-deficiencia/publicacoes/diretrizes-de-atencao-a-reabilitacao-da-pessoa-com-transtornos-do-espectro-do-autismo.pdf/view>. Acesso em: 16 jan. 2024.

- Brasil. (2016). *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2024.
- Brusamarello, T.; Guimarães, A. N.; Labronici, L. M.; Mazza, V. de Azevedo; Maftum, M. A. (2011). Redes sociais de apoio de pessoas com transtornos mentais e familiares. *Texto contexto – Enferm.*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 33-40, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/fYG8Mv9YCrKSzDH8MQgGCMd/citation/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jan. 2024.
- Cairus, r. J. dos R. (2020). *Atividades práticas no ensino de Biologia na perspectiva da educação inclusiva*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Instituto de Ciências Biológicas, Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/40678/1/2020_ReginaJuliadosReisCairus.pdf Acesso em: 16 jan. 2024.
- Campos, J. A. de P. P.; DUARTE, M. (2011). O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 40, p.271-284, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2933> Acesso em: 16 jan. 2024.
- Cunha, E. (2016). *Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Ferrarl, K. P. G.; Savenhago, S. D.; Trevisol, M. T. C. (2014). A contribuição da ludicidade na aprendizagem e no desenvolvimento da criança na educação infantil. *Unoesc & Ciência – ACHS*, Joaçaba, v. 5, n. 1, p. 17-22, jan./jun. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/4560>. Acesso em: 16 jan. 2024.
- Friedmann, A. (2011). *Paisagens infantis: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças*. Tese (Doutorado em Antropologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/3284/1/Adriana%20Friedmann.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2022.
- Gomes, A. M. P. M. (2006). *A importância da resiliência na (re) construção das famílias com filhos portadores de deficiência: O papel dos profissionais da educação/reabilitação*. *Saber (e) Educar*, Porto, Portugal, v. 11, n. 1, p. 49-71. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/699>. Acesso em: 13 dez.2022.
- Gonçalves, C. A.; Meirelles, A. de M. (2004). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas.
- Kullok, M. G. B. (2002). *Relação professor-aluno: Contribuição prática*. Maceió: EDUFAL.
- Lima, M. S. L. (2012). *Estágio e aprendizagem da profissão docente*. Brasília: Líder Livro.
- Lüdke, M.; André, M. E. D. A. de. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Mantoan, M. T. E. (2008). Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: Mantoan, Maria Teresa Eglér (Org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis / RJ: Vozes, p. 29-41.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar*. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna.
- Martins, N. R. S. (2022). *Atividades lúdicas como uma proposta interdisciplinar mediadora*

do ensino de ciências nos anos iniciais. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Franciscana, Santa Maria, RS. Disponível em: <http://www.tede.universidadefranciscana.edu.br:8080/handle/UFN-BDTD/1074>. Acesso em: 16 jan. 2024.

Oliveira, D. L. de. (1999). *Ciências nas salas de aula*. Porto Alegre: Ed. Mediação.

Oliveira, L. de C. F. (2002). *Escola e família numa rede de (des) encontros: um estudo das representações de pais e professores*. São Paulo, SP: Ed e Livraria Universitária.

Pereira, A.; Riesgo, R. S.; Wagner, M. B. (2008). Autismo infantil: tradução e validação da Childhood Autism Rating Scale para uso no Brasil. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, v. 84, n. 6, p. 487-494. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/fjwPdpCm7L36K8hgsdQfsD-f/?lang=pt> Acesso em: 16 jan. 2024.

Pereira, J. A. (2012). *Introdução ao lúdico como recurso didático no ensino de ciências biológicas EJA*. Portal Educação. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/20135/introducao-do-ludicocomo-recurso-didatico-no-ensino-de-ciencias-biologicas-eja#!8> Acesso em: 24 ago. 2024.

Polonia, A. da C.; dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola: relações família-escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 303-312. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/yLDq54PMBGp7WSM3TqyrD-Qz/?lang=pt> Acesso em: 16 jan. 2024.

Riesgo, R. (2013). Neuropediatria, autismo e educação. In: SCHMIDT, Carlos (Org.). *Autismo, educação e transdisciplinaridade*. Campinas: Papirus.

Rosset, S. M. (2005). *Relações de Casal: tempo, mudança e práticas terapêuticas*. Curitiba: Sol.

Sanches, I. R.; silva, P. B. da. (2019) A inclusão de estudantes surdos no ensino superior brasileiro: O caso de um curso de Pedagogia. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Portugal, v. 32, n. 1, p. 155-172. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/14955/14234> Acesso em: 27 ago. 2024.

Silva, M. C. da; Pavão, S. M. de O. (2019). Terminalidade específica para estudantes com deficiência na educação superior: práticas (a serem) implementadas? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 1-20. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240054.pdf> Acesso em: 19 dez. 2023.

Silva, M.; Mulick, J. A. (2009). Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 29, n. 1, p. 116-131. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/RP6tV9RTtbLNF9fnqvrMVXk/abstract/?lang=pt> Acesso em: 16 jan. 2024.

Veiga, M. M. (2008). A inclusão de crianças deficientes na Educação Infantil. *Paidéia*, Belo Horizonte, v. 5, n. 04, p. 169-196. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/924> Acesso em: 30 jun. 2024.

Yin, R. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos*. 2 ed. Porto Alegre: Bookman.

Ziesmann, C. I. (2018). *Inclusão, experiências e práticas pedagógicas: o atendimento educacional especializado na Educação Básica na perspectiva de Vygotsky*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8421> Acesso em:

16 jan. 2024.

Ziesmann, C. I.; Guilherme, A. A.. (2020) Inclusão no atendimento educacional especializado na Educação Básica: um estudo de caso. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí, v. 35, n. 110, p. 86-104. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/9090> Acesso em: 16 jan. 2024.

Intencionalidades formativas orientadas a la agroecología en la educación primaria: la experiencia de dos escuelas rurales en el contexto de la reforma agraria en Brasil

Training Intentionalities Agendated to Agroecology in Basic Education: The Experience of two Countryside Schools in the Context of Agrarian Reform in Brazil

Intencionalidades formativas voltadas à agroecologia na educação básica: a experiência de duas escolas do campo no contexto da reforma agrária no Brasil

Janaine Zdebski da Silva¹

Marcos Gehrke²

Resumen

Este texto trata sobre los datos parciales del estudio Posdoctoral en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Estatal del Centro Oeste. Se inserta en el debate acerca de la importancia y la defensa de la Agroecología en las escuelas de Educación Primaria, en especial en las escuelas rurales, considerándola como elemento de afirmación de la peculiaridad de los pueblos rurales y de sus necesidades formativas. Tiene como objetivo analizar y comparar las propuestas pedagógicas de dos escuelas rurales identificando las intencionalidades formativas orientadas a la Agroecología en los documentos que presentan sus propuestas educativas. La investigación se fundamenta en categorías como educación (Brandão, 1981), transición agroecológica (Gaia & Alves, 2021) y Agroecología en la Educación Primaria (Stauffer *et al.*, 2021). Para ese propósito, realiza el análisis de los Proyectos Político-Pedagógicos y demás documentos orientadores de la Escuela Técnica Luana Carvalho, localizada en el Asentamiento Josiney Hipólito, en el municipio de Ituberá, en Bahía y del Colegio Estatal Rural Iraci Salete Strozak, localizado en el Asentamiento Marcos Freire, en Río Bonito do Iguaçu, en Paraná. Ambas escuelas se encuentran localizadas en asentamientos de la reforma agraria y han asumido el desafío de promover la Agroecología como práctica educativa escolar a partir de sus

territorios de inserción. Como resultado destacamos las similitudes entre los Proyectos Político-Pedagógicos en la comprensión del potencial formativo de la Agroecología en las escuelas rurales y apuntamos a las especificidades de cada documento al proponer alternativas pedagógicas diversificadas, orientadas a cada territorio donde se encuentra la escuela.

Palabras claves: proyecto político-pedagógico; trabajo pedagógico; agroecología en la escuela.

Abstract

The text deals with partial data from the Post-Doctoral study that is part of the debate about the importance and defense of Agroecology in Basic Education schools, especially in rural schools. Discusses the presence of Agroecology in schools as an affirmation of the specificity of rural people and their training needs. It bases the research on categories such as education (Brandão, 1981), agroecological transition (Gaia & Alves, 2021) and agroecology in Basic Education (Stuffer et al., 2021). To this end, it analyzes the Political-Pedagogical Projects and other guiding documents of two rural schools located in agrarian reform settlements in different states in Brazil that have faced the challenge of intentionalizing Agroecology as an educational practice from their territories. As a document that explains the educational purposes of the school institution, we understand that the Political-Pedagogical Project directs the pedagogical practices of schools. Based on this understanding, the pedagogical proposals of the Luana Carvalho Technical School, located in the Joseney Hipólito Settlement, in the municipality of Ituberá, in Bahia, and the Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, located in the Marcos Freire Settlement, in Rio Bonito do Iguaçu, are analyzed., in Paraná. The analysis identifies and compares the training intentions focused on Agroecology in the aforementioned documents. As results, we highlight similarities between the Political-Pedagogical Projects in understanding the training potential of Agroecology in rural schools and point out specificities of each document when proposing diverse pedagogical alternatives, aimed at each territory where the school is located.

Keywords: Political-Pedagogical Project; Pedagogical Work; Agroecology at School

Resumo

O texto trata de dados parciais do estudo Pós-Doutoral no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro Oeste. Se insere no debate acerca da importância e defesa da Agroecologia nas escolas da Educação Básica, em especial nas escolas do campo, tendo-a como elemento de afirmação da especificidade dos povos do campo e de suas necessidades formativas. Tem por

objetivo analisar e comparar as propostas pedagógicas de duas escolas do campo identificando as intencionalidades formativas voltadas à Agroecologia nos documentos que apresentam suas propostas educativas. Fundamenta a investigação em categorias como educação (Brandão, 1981), transição agroecológica (Gaia & Alves, 2021) e agroecologia na Educação Básica (Stauffer et al., 2021). Para tanto, realiza a análise dos Projetos Político-Pedagógicos e demais documentos orientadores da Escola Técnica Luana Carvalho, localizada no Assentamento Joseney Hipólito, no município de Ituberá, na Bahia, e do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, localizado no Assentamento Marcos Freire, em Rio Bonito do Iguaçu, no Paraná. Ambas as escolas ficam localizadas em assentamentos da reforma agrária e têm se colocado no desafio de intencionalizar a Agroecologia enquanto prática educativa escolar a partir de seus territórios de inserção. Como resultados, destacamos proximidades entre os Projetos Político-Pedagógicos na compreensão do potencial formativo da Agroecologia nas escolas do campo e apontamos especificidades de cada documento ao propor alternativas pedagógicas diversificadas, voltadas a cada território onde as escolas estão inseridas.

Palavras-chave: projeto político-pedagógico; trabalho pedagógico; agroecologia na escola

Introdução

A escrita deste trabalho que versa sobre as propostas político-pedagógicas de duas escolas do campo das áreas de reforma agrária no Brasil se vincula à pesquisa iniciada em agosto de 2024, com duração de doze meses, intitulada “Agroecologia nas escolas do campo: subsídios para a formação de educadores/as do campo” (Silva, 2024), desenvolvida para pós-doutoramento em uma parceria entre a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e o Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro). Tal pesquisa tem por objetivo geral “Sistematizar apontamentos sobre o trabalho educativo em Agroecologia nas escolas do campo e construir subsídios para a formação de educadores/as nas Licenciaturas em Educação do Campo” (Silva, 2024, p. 12). Nesta empreitada, uma das tarefas que assumimos é de estudar as propostas pedagógicas de escolas do campo que são referência no Brasil no que se refere à construção da Agroecologia na Educação Básica.

Tal elaboração também integra a pesquisa interinstitucional denominada *Sustentabilidade, Educação do Campo e Agroecologia: organização sócio-produtiva e processos formativos em assentamentos rurais na Bahia, no Paraná e em Santa Catarina*, que está em andamento e conta com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), coordenada pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, a partir do Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Agroecologia e Movimentos Sociais (GECA-UFRB).

Demarcamos neste texto a importância da Agroecologia e de seus conhecimentos intencionalizados na Educação Básica de todas as escolas do Brasil, sejam elas no campo ou na cidade, públicas ou particulares, nas diferentes etapas da Educação Básica, “por considerarmos a agroecologia um conhecimento essencial na formação dos estudantes em diferentes territórios” (Stauffer *et al.*, 2021, p. 348). Porém, enquanto recorte, neste texto, tomamos por referência duas escolas do campo, justamente porque as experiências de construção de processos educativos voltados à Agroecologia no Brasil neste momento histórico estão localizadas quase que exclusivamente em escolas do campo, vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Para tal, partimos da concepção da escola do campo a partir do que foi reconhecido nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo:

[...] a identidade das escolas do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País (Brasil, 2002, p. 1).

Nessa perspectiva, a análise que traçamos neste texto considera a proposta educativa de escolas do campo situadas em dois estados diferentes do Brasil, uma na Bahia, no Território Baixo-Sul e outra no Paraná, na Região Centro-Sul do estado, ambas vinculadas a assentamentos da reforma agrária conquistados pelo MST. São escolas do campo que se reconhecem no marco teórico-prático da Educação do Campo, e se colocam no movimento de construção da Agroecologia desde seus territórios, pois: “Educação do Campo e agroecologia não supõem padronização de práticas ou de métodos porque é de sua concepção interagir com cada realidade particular em que acontecem” (Caldart, 2021, p. 359).

Dessa forma, temos como campo empírico a Escola Técnica Luana Carvalho (ETALC), localizada no Assentamento Joseney Hipólito, em Ituberá, na Bahia e o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak (CECISS), localizado no Assentamento Marcos Freire, em Rio Bonito do Iguaçu, no Paraná. Nosso objetivo ao tomar os Projetos Político-Pedagógicos destas experiências é comparar as duas propostas educativas destas escolas de assentamento da reforma agrária, vinculadas ao MST, com o foco nas conexões entre educação e Agroecologia, identificando como cada experiência intencionaliza a Agroecologia em sua proposta educacional, possibilitando sintetizar os principais elementos que embasam de tais experiências.

Marco Teórico Conceitual

Ao adentrarmos nas discussões acerca das conexões entre a educação e a Agroecologia no contexto escolar, compreendemos que este é um campo teórico conceitual bastante recente no que tange à história da educação brasileira. É um debate que tem ganhado fôlego nas últimas décadas no contexto de Movimentos Sociais Populares do Campo (MSP’doC), onde destacamos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Tal Movimento Social assenta suas lutas na perspectiva contra-hegemônica voltada à transformação das relações sociais e, para isso, toma o campo como espaço de produção da vida, compreendendo que a educação e a Agroecologia podem contribuir neste processo de transformação de modo conectado, atrelado à construção da Reforma Agrária Popular. Cabe salientar que “A Reforma Agrária Popular não é um processo apenas produtivo e ambiental. É, também, um processo, permanente, de emancipação humana e social” (MST, 2024, p. 09).

Nesse sentido, demarcamos que somente a educação, ou somente a Agroecologia, por si só, não podem desencadear a transformação das estruturas sociais, mas partimos da compreensão de que ambas podem convergir nesta direção, neste horizonte. Mesmo consideradas as particularidades e especificidades de cada uma, que se relacionam com diferentes áreas, elas convergem e contribuem para alavancar processos que se colocam como potenciais em direção à resistência às relações postas e ao tensionamento para sua transformação, pautadas na construção de um campo

como espaço de produção da vida, com diversidade humana, biológica e produtiva.

Nessa assertiva, concebe-se a educação enquanto atividade inerentemente humana, como processo de socialização, de repasse às novas gerações dos saberes, dos conhecimentos, das formas de o humano ser, de se relacionar em sociedade, de se relacionar com os bens naturais. Tudo o que a humanidade produziu e produz historicamente é repassado aos demais por meio da educação, de processos educativos. Ela está presente em diversos espaços sociais, não somente na escola, mas nos movimentos sociais, nas lutas políticas, nas famílias, nos diferentes grupos, nas religiosidades, nos partidos políticos etc. E por ser esse processo permeado por tamanha responsabilidade e grandiosidade, a educação é também objeto de disputa, pois em um mundo de classes sociais antagônicas, as finalidades educativas se vinculam a visões de mundo conservadoras e/ou tensionadoras da ordem social vigente. Concordamos com Brandão, ao sinalizar que [...] “a educação existe de mais modos do que se pensa e, aqui mesmo, alguns deles podem servir ao trabalho de construir um outro tipo de mundo” (Brandão, 1981, p. 45).

Nessa perspectiva, cabe salientar que a educação escolar, desde a efetivação histórica da escola pública de massas, enquanto prática social também em disputa, no terreno do conflito, possui a especificidade de ser um espaço sistemático dedicado à educação de modo organizado e planejado. Partimos do pressuposto que diferencia a educação de modo geral da educação escolar, compreendida a partir do conceito de trabalho educativo de Saviani (2003), como ato de produzir direta e intencionalmente o humano no indivíduo.

Em nossa concepção, compete à escola a função social de transmitir e socializar com as novas gerações os saberes, conhecimentos humanos e formas de ser e se relacionar, considerando as decisões pedagógicas mais assertivas vinculadas a cada período do desenvolvimento humano de crianças, adolescentes, jovens e adultos em processo de escolarização.

De acordo com essa compreensão, de que cabe à escola construir processos direcionados e intencionais com finalidades educativas delineadas a um projeto de sociedade e de ser humano, é que gostaríamos de circunscrever suas relações com a Agroecologia. Concordamos com Lima (2021, p. 11), ao afirmar na Apresentação do *Dicionário de Agroecologia e Educação* que “a relação entre conhecimento e prática presente na perspectiva da Agroecologia só pode se realizar plenamente a partir da Educação”.

Compreendendo a Agroecologia como ciência e como prática social, que se coloca no embate direto com a forma destrutiva e exploratória do capitalismo e suas decorrências para a existência humana, salientamos que a presença da Agroecologia nas escolas contribui para que as novas gerações se apropriem do conhecimento científico agroecológico e de sua forma de se relacionar com os agroecossistemas

nos diferentes territórios.

A Agroecologia, ao se colocar na perspectiva contrária ao agronegócio (Alentejano & Egger, 2021), se constitui a partir de uma complexidade que envolve não somente a dimensão da produção, mas se relaciona com “aspectos filosóficos, éticos, sociais, entre outros” (Gaia & Alves, 2021, p. 778) que concebem não apenas uma forma de produzir no campo, mas uma forma diferente e – aqui compreendida como qualitativamente superior porque mais equilibrada – de se relacionar com os bens naturais e dos humanos se relacionarem entre si, redimensionando também a relação campo-cidade, pois repensa a totalidade social ao se colocar na perspectiva da transformação.

Ao abordar o conceito de transição agroecológica, Gaia e Alves (2021, p. 772) sinalizam que este processo “engloba tanto mudanças nos princípios de manejo, realçando e utilizando processos ecológicos, quanto mudanças de postura dos sujeitos e de concepção do trabalho, da produção e da relação ser humano-natureza”.

Dessa forma,

No processo de construção da consciência, a Educação cumpre papel decisivo ao contribuir com a instauração de outras relações do novo homem, da nova mulher, da nova família. O desafio é construir novas relações na direção da emancipação humana ainda sobre as limitadas relações sociais configuradas sob o capitalismo (Dias *et al.*, 2021a, p. 13).

Nessa direção, este trabalho se coloca na esteira da defesa e da construção da Agroecologia também por meio de sua inserção e efetividade nas escolas da Educação Básica, ancorando-se no conhecimento científico necessário que se configura como função social da escola. No contexto de disputa em torno das finalidades educativas, compreendemos que cabe a esta instituição social construir processos organizados e sistemáticos voltados à Agroecologia. Concordamos com Stauffer *et al.*, ao afirmarem que:

Trazer a agroecologia para o âmbito do debate da educação nos ajuda a conceber e transformar a realidade de exploração do ser humano e da outra parte da natureza em direção à superação do capitalismo para uma sociedade justa e solidária, calcada no coletivo, ou seja, uma sociedade que não seja hegemonizada pelo capital, mas, sim, pelo trabalho (Stauffer *et al.*, 2021, p. 350).

Tal empreitada também se reveste de importância por caracterizar o reconhecimento e a valorização da Agroecologia como ciência e prática social que demarca a especificidade dos povos do campo:

A agroecologia se insere, então, no terreno da Educação Básica jus-

tamente porque se coloca enquanto um fenômeno da prática social dos camponeses, que a veem como uma outra possibilidade para produzir e organizar sua vida no campo. Essa outra lógica, ainda sob as relações sociais capitalistas, busca, não sem limites, questionar e criar uma nova forma de se produzir a existência humana e sua relação equilibrada com a natureza (Stauffer *et al.*, 2021, p. 354).

Nessa compreensão, demarcamos a importância não somente dos povos do campo, mas dos povos das águas e dos povos das florestas, pois “ao discutir a educação em agroecologia, precisamos fazê-lo dentro de uma perspectiva emancipatória do campesinato, dos povos tradicionais, dos povos das águas, das cidades e da floresta” (Sousa, 2021, p. 366). Esta diversidade de povos também demanda a demarcação de suas necessidades formativas, em que a potencialidade da Agroecologia na Educação Básica se coloca como horizonte a ser conquistado, se constituindo assim como uma pauta estendida à escola pública brasileira.

Procedimentos metodológicos

Tendo por campo empírico duas escolas do campo vinculadas a assentamentos da reforma agrária do MST, a pesquisa que apresentamos é de caráter documental e bibliográfico. Em acordo com Marconi & Lakatos (2004, p. 174), “[...] a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”.

Como material documental, elencamos os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) de ambas as escolas, compreendendo-os como documentos que expressam a proposta educativa das mesmas, por meio dos quais identificamos a presença da Agroecologia nas escolas e as intencionalidades presentes nas conexões com a educação nestes documentos que norteiam e direcionam as práticas pedagógicas das instituições. No caso do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, além do PPP em si, consideramos também o documento intitulado Plano de Estudos, pois possui caráter orientador e dá diretrizes ao trabalho desenvolvido na Escola.

Enquanto pesquisa bibliográfica, concordamos com Marconi e Lakatos, ao sinalizarem que ela:

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., [...]. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto (Marconi & Lakatos, 2004, p. 182).

Para fundamentação, subsídio e diálogo, como material bibliográfico, elencamos textos que são referência na área da educação em sua conexão com a Agroecologia

e que incorporam o debate recente acerca da temática. Do *Dicionário de Agroecologia e Educação* (Dias *et al.*, 2021b), tomamos como material bibliográfico os verbetes: Educação do Campo e Agroecologia (Caldart, 2021); Educação Básica e Agroecologia (Stauffer *et al.*, 2021); Educação em Agroecologia (Souza *et al.*, 2021); o verbete Agroecologia (Guhur & Silva, 2021) e o verbete Transição Agroecológica (Gaia & Alves, 2021). Tal Dicionário traz textos que debatem cada um destes conceitos que são centrais na discussão que traçamos neste trabalho. Também foi referência o livro intitulado *Agroecologia na Educação Básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia* (Ribeiro, 2017), por ser um material inovador que apresenta fundamentos e desenvolve uma proposta educativa de organização dos conteúdos da agroecologia no decorrer da Educação Básica a partir do trabalho desenvolvido no Extremo Sul da Bahia, vinculado à Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto (EPAEB).

Sobre as experiências de cada escola, enquanto material bibliográfico, incorporamos duas publicações elaboradas pelos coletivos pedagógicos das duas escolas estudadas. Da ETALC, o texto *Escola investigadora e lúdica: construindo agroecologia no Baixo Sul da Bahia* (Souza *et al.*, 2022). Do Colégio Iraci Salete Strozak, o livro *Escola no caminho da práxis: arte, educação e humanização* (Hammel *et al.*, 2016), em especial o texto “Ciências da natureza: o manejo dos agroecossistemas locais” (Melo, 2016), escrito por uma educadora do Colégio Iraci Salete Strozak.

Por fim, ainda como material bibliográfico, além dos textos referência na área, das publicações de educadores/as das duas escolas, também elencamos dois trabalhos acadêmicos que abordam as experiências das duas escolas com o recorte da Agroecologia. O trabalho de conclusão de curso de Especialização *Educação do Campo e Agroecologia: considerações a partir do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak* (Borges, 2017) e o trabalho de conclusão de curso de graduação *Escola Técnica em Agroecologia Luana Carvalho – uma experiência do MST*, também produzido por um educador da escola (Brito, 2019).

Agroecologização na Escola Técnica em Agroecologia Luana Carvalho

A Agroecologia na Escola Técnica em Agroecologia Luana Carvalho³ se coloca como centralidade no próprio nome da Escola. Esta Escola foi conquistada pelo MST e assume a tarefa histórica demandada por este Movimento Social, de formar profissionais engajados com a construção agroecológica nos territórios de luta pela terra e pela vida. O termo agroecologização que intitula este item é utilizado pela equipe pedagógica da ETALC e é explicitado como “termo que utilizamos com frequência na Escola para descrever o processo de incorporação e desenvolvimento da agroecologia na Escola, sobretudo no currículo” (Souza *et al.*, 2022, p. 279).

A Escola oferta o curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio e turmas do Programa Universidade para Todos (UPT) em parceria com a Universida-

de do Estado da Bahia (UNEB) e funciona no mesmo prédio e em estreita parceria com a Escola do Campo Ojefferson Santos que oferta o ensino fundamental. Está localizada no Assentamento Joseney Hipólito e organicamente vinculada ao MST por meio da Brigada Costa do Dendê – Regional Baixo Sul, no município de Ituberá-BA. Formalmente se constitui como um anexo e é vinculada à Escola Estadual Idelzito Eloy de Abreu localizada em Ituberá, sua Escola Sede. Mesmo com este vínculo formal, o coletivo de educadores das escolas tem estudado coletivamente e construído um documento orientador do trabalho na escola denominado de “Projeto de vida: Escolas Luana e Ojefferson Projeto Político Pedagógico – PPP (Em construção) Escola Técnica em Agroecologia Luana Carvalho Escola do Campo Ojefferson Santos (EMEF)”.

Destacamos que enquanto respaldo legal, a Escola Luana Carvalho também se vincula com o PPP da Escola Sede. Porém, para fins deste trabalho, vamos utilizar este último documento citado, que nos foi cedido pela Escola e construído coletivamente pelo conjunto de educadores. Este “Projeto de Vida – PPP em construção” é reconhecido pela ETALC como o PPP da escola e é o documento que expressa a sua proposta educativa.

Logo na capa do Projeto Político-Pedagógico da Escola Luana Carvalho se evidencia que este documento é concebido como Projeto de Vida da escola na relação com o meio social ao qual se vincula. Este documento, que explicita um Projeto de Vida e de existência, visa materializar a demanda histórica de formação de profissionais *do campo e no campo*, em que a Agroecologia tem papel central. Em termos quantitativos, a palavra Agroecologia é citada um total de 46 vezes no documento que possui 68 páginas.

A experiência da ETALC tem a presença da Agroecologia na escola por meio da construção das Práticas Agroecológicas. Conforme consta no PPP:

O Curso Médio Técnico em Agroecologia da ETALC oferta semanalmente, no turno complementar, as Práticas Agroecológicas. Essa atividade visa complementar a formação pedagógica, profissional e agroecológica de suas/seus educandos/os e tem como finalidade, a partir da realidade concreta da escola/comunidade e do trabalho educativo, associar a teoria e a prática na experimentação de tecnologias sociais a população e potencialmente replicáveis para as comunidades do território (ETALC, 2020, p. 44).

Fica evidente na proposta educativa a intencionalidade voltada à Agroecologia na escola por meio da existência de tecnologias sociais construídas no espaço da escola, são tecnologias voltadas à realidade daquele território e que são construídas e mantidas na escola de forma diretamente vinculada à ação dos estudantes, para que essas tecnologias possam ser replicadas nas comunidades do entorno.

Ao sistematizar esta ação da ETALC, Brito (2019, p. 47) pontua:

As Práticas Agroecológicas [...], são momentos de ações-reflexões desenvolvidas nas dependências da Escola e são baseados por princípios agroecológicos e da Educação do MST. Elas estão diretamente relacionadas aos principais limitantes para o crescimento da produção da Agricultura, em especial à atividade da agricultura, da região.

Cabe salientar que, apesar de estar vinculada ao Curso Técnico em Agroecologia, as tecnologias sociais construídas na escola também se voltam às demais turmas do ensino fundamental. Em suas ações, esta escola vem intencionalizando a Agroecologia por meio da relação com os componentes curriculares de diferentes turmas mediados pelos professores, onde os espaços de tecnologias sociais se tornam sala de aula.

Na proposta educativa da Escola Luana Carvalho, as tecnologias sociais que possibilitam práticas educativas são organizadas em frentes tecnológicas de trabalho, denominadas “Bacia de Evapotranspiração (BET); Sistema de Captação, Filtragem e Armazenamento de Água; Unidade de Produção de Adubos; Quintais Produtivos; Meliponicultura e Viveiro de Mudas” (ETALC, 2020).

Começamos apresentando brevemente o Sistema de Captação, Filtragem e Armazenamento da Água da chuva que se coloca como necessário desde o início da Escola, como se evidencia em texto escrito pelo coletivo pedagógico da ETALC ao relembrar a conquista da escola pelo MST:

[...] a conquista do prédio escolar, resultado de marchas e ocupações, que ficou pronto em janeiro de 2015, embora não tivesse água! Vejam só, a sabedoria estatal não “se lembrou” de que não há sistema de abastecimento de água na zona rural. Então, recorremos a abundância da sabedoria popular e trouxemos a tecnologia social amplamente utilizada no Semiárido Brasileiro: os sistemas de captação, filtragem e armazenamento da água da chuva (Souza *et al.*, 2022, p. 281).

Antes do processo de construção de tal tecnologia social na Escola Luana Carvalho, cogitou-se captar água de nascentes nas matas nos arredores da escola, porém, “foram examinadas cinco nascentes na mata que resultaram ser todas contaminadas por coliformes fecais e *escherichia coli*” (Souza *et al.*, 2022, p. 281). A investigação da escola evidenciou que a utilização das fossas vazadas pelas famílias das comunidades seria a provável causa da contaminação.

Nesse sentido, a ETALC vê como necessária a construção da Bacia de Evapotranspiração (BET) é um sistema de filtragem da água, também conhecida como fossa de bananeira: “é um sistema fechado de tratamento de águas escuras” (ETALC, 2020, p. 45). No PPP se explicita que “este sistema evita a poluição das águas superficiais e lençol freático. Os resíduos são transformados em nutrientes para as plantas e a água sai limpa pela transpiração das mesmas” (ETALC, 2020, p. 45).

Outra tecnologia social construída na Escola é a Unidade de Produção de Adubos:

[...] é uma área de produção de adubos “limpos” de baixo custo e sem impacto ambiental. Atualmente é produzida no agroecossistema escolar três tipos de adubações diferentes: microrganismos eficientes (EM), biofertilizantes e compostagem. Tem como finalidade o melhoramento do solo, aumentando e potencializando os processos de vida do mesmo, contribuindo, assim, para uma crescente fertilidade (ETALC, 2020, p. 45).

Diretamente relacionada à Unidade de Produção de Adubos, também está presente na escola e por decorrência em algumas casas da comunidade no entorno a tecnologia social denominada de Quintal Produtivo, que se caracteriza por um quintal composto pela diversidade de culturas. No PPP se indica: “Encontra-se nestes quintais uma combinação de cultivos agrícolas, medicinais, cercas vivas, adubadoras, ornamentais, alimentação animal, entre outras. Na ETALC, estão divididas em Horta Mandala Medicinal, Horticultura Agroecológica e Sintrópica” (ETALC, 2020, p. 45).

Da mesma forma, possibilitando a dimensão formativa da escola rumo à Agroecologia, outra tecnologia social desenvolvida na Escola Luana Carvalho é o Viveiro de Mudanças. Este:

[...] está associado à produção de mudas de árvores frutíferas, nativas e adubadoras com finalidade de (agro)reflorestar as áreas escolares, coletivas e áreas de preservação permanente. Com intenções pedagogicamente ecológicas de incentivo à introdução de biodiversidade e à preservação ambiental, o viveiro agroecológico, além de produção de mudas, também é um espaço para reflexões mais profundas sobre as causas e as possibilidades de enfrentamento dos problemas socioambientais do território Baixo Sul (ETALC, 2020, pp. 45-46).

As tecnologias sociais são compreendidas na proposta educativa da ETALC a partir da concepção atrelada à Rede de Tecnologia Social (RTS) como “Os produtos, técnicas ou metodologias reaplicáveis, desenvolvidas por meio de um processo interativo com as comunidades e que representem efetivas soluções de transformação social” (RTS, 2004, p. 1 *apud* ETALC, 2020, p. 44).

Nesse contexto, também foi construído o Meliponário na Escola:

Meliponicultura é a criação racional de abelhas sem ferrão. A escola possui três colmeias de Jataí e uma de Uruçu que estão instaladas no quintal produtivo do companheiro Vanito (assentado vizinho da escola). Esta tecnologia tem como objetivo o aprendizado das/dos estudantes sobre as espécies de abelhas nativas e sua importância ecológica para os (agro)ecossistemas, como também a relevância da Meliponicultura para alimentação, saúde e renda da agricultura camponesa (ETALC, 2020, p. 46).

Mais recentemente foi construído um espaço físico para o Meliponário na própria Escola Luana Carvalho, ao lado do prédio das salas de aula, que possui várias caixas de abelha, todas sem ferrão.

A atividade educativa denominada Práticas Agroecológicas é compreendida na proposta educativa da Escola como uma atividade concebida como práxis, uma vez que se constitui a partir do “estudo, intervenção, implementação, desenvolvimento e adaptação de tecnologias sociais” (ETALC, 2020, p. 44). Neste sentido, as ações da ETALC coadunam com a compreensão indicada por Guhur e Silva, ao indicarem que “a prática social agroecológica se expressa ao mesmo tempo como um ato prático-material e como ideação e reflexão, em uma relação dialética ação-pensamento-ação, práxis, ação consciente sobre a natureza que transforma também o próprio sujeito” (Guhur & Silva, 2021, p. 64).

Da mesma forma, ao traçar esses elementos sobre as tecnologias sociais existentes na Escola Luana Carvalho, logo se percebe o potencial de vínculo com as comunidades locais que aparece diversas vezes no documento.

O arcabouço teórico e prático da agroecologia nos permite refletir sobre como a educação precisa promover o diálogo entre instituições formadoras distintas – família, escola, movimentos sociais, dentre outras – de modo a entrelaçar saberes e práticas em uma ação pedagógica contextualizada, cujo pano de fundo são os agroecossistemas, os sistemas agroalimentares e os processos sociais e econômicos que os forjaram, assim como as demandas por sua transformação (Sousa *et al.*, 2021, p. 366).

Ademais, não se pode deixar de comentar as possibilidades vinculadas ao estabelecimento de relações dessas tecnologias sociais com os conteúdos de diversas disciplinas escolares, como de Ciências, de Geografia, de Matemática, de História e de Língua Portuguesa.

De acordo com o PPP da Escola Luana Carvalho: “As tecnologias sociais desenvolvidas nas Práticas Agroecológicas são imprescindíveis no processo formativo da Escola Técnica em Agroecologia Luana Carvalho” (ETALC, 2020, p. 46). Outros elementos importantes aparecem no PPP, evidenciando a importância da Agroecologia ao possibilitar o protagonismo estudantil, contribuir na formação profissional dos estudantes, na formação técnica-pedagógica e política e ainda a possibilidade de interdisciplinarização dos conteúdos e a ecologização da vida escolar (ETALC, 2020).

As práticas Agroecológicas são desenvolvidas durante todo o ano letivo, sob responsabilidade dos Núcleos Produtivo e Pedagógico. O PPP explicita os objetivos delineados para as Práticas Pedagógicas na ETALC, são eles:

- Contribuir para educação/formação da práxis em Agroecologia;
- Compreender, aprimorar e contribuir na construção das tecnologias

sociais desenvolvidas na escola;

- Elaborar materiais educativos com a temática da Agroecologia, contextualizada às tecnologias sociais;
- Aprofundar a interrelação entre os conhecimentos populares e os científicos;
- Romper com a separação capitalista entre o trabalho manual e o intelectual;
- Incentivar a auto-organização estudantil (ETALC, 2020, p. 56).

Diante do exposto, fica evidente a intencionalidade da Agroecologia voltada à formação de trabalhadores com a dimensão técnica e política que atenda as demandas do trabalho no campo voltadas a relações mais equilibradas com os bens naturais, com condições de relacionar teoria e prática, conhecimento popular e científico, contribuindo com a transição agroecológica, com a transformação das relações postas, bem como com a formação de um profissional, um educador com postura socialmente comprometida, capaz de pensar e conduzir processos educativos agroecológicos nas comunidades.

A Agroecologia no Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak

O Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak⁴, localizado no Assentamento Marcos Freire em Rio Bonito do Iguaçu-PR, é uma escola de assentamento que oferta todo o ensino fundamental, ensino médio e também médio profissionalizante por meio do Curso de Formação de Docentes - Normal. Por ser uma escola com vínculo orgânico com o MST, foi escolhida em 2004 pelo Setor de Educação do MST e pelo Departamento de Educação do Campo da Secretaria Estadual de Educação do Paraná como Escola-Base das Escolas de acampamento do MST no Paraná, denominadas de Escolas Itinerantes. Os acampamentos são espaços provisórios de vivência e organização coletiva que marcam a luta pela terra, onde lona preta e o madeirite fazem os barracos como residências e os espaços provisórios das escolas que lá se constituem, chamadas de Escolas Itinerantes porque itineram com as famílias na luta pela terra, em caso, por exemplo, de ordem de despejo.

Essa provisoriade das escolas de acampamento (Escolas Itinerantes) demandou a vinculação das mesmas a uma Escola-Base, onde evidenciamos o Colégio Iraci Salete, que por estar localizado em um assentamento da reforma agrária, em que a garantia legal da permanência na terra está colocada, tem o papel de responder legalmente por estas outras escolas, em termos de matrícula, recurso financeiro, educadores, merenda escolar, e também pedagogicamente. Conforme Silva pontua, “além da responsabilidade legal pela documentação dos educandos e educadores e organização dos recursos financeiros, a Escola-Base também tem o vínculo com as Itinerantes pela orientação pedagógica que ambas assumem” (Silva, 2013, p. 65).

Dessa forma, o Colégio Iraci Salete carrega em sua trajetória o desafio de conduzir a construção curricular coletiva entre diversas escolas de seu estado. Em 2006, o Colégio Iraci Salete Strozak, enquanto Escola-Base, respondia por mais doze Escolas Itinerantes; já em 2013, por nove escolas, e a partir de 2018, responde institucionalmente por somente outras duas escolas. Este redimensionamento recente para um número menor de Itinerantes a ela vinculadas se deu pelo processo de regionalização da responsabilidade legal e pedagógica das Escolas Itinerantes, em que outras Escolas-Base se constituíram em outros municípios do Paraná, e o Colégio Iraci Salete passou a responder e se vincular organicamente apenas às escolas de acampamentos mais próximas territorialmente⁵.

Com essa tarefa histórica como sua marca, a Agroecologia na proposta pedagógica do Colégio Iraci Salete Strozak se efetiva atualmente por meio do currículo organizado a partir dos Complexos de Estudo. Como destacado, esta escola assume o desafio de construção curricular coletiva em parceria com as Escolas Itinerantes em um processo de resgate e inspiração desde a experiência escolar soviética. A organização do currículo por meio dos Complexos possibilita a transformação de vários aspectos da forma escolar atual, potencializando por exemplo o trabalho coletivo em diversas instâncias, a auto-organização, a gestão democrática, a explicitação de objetivos formativos, além dos objetivos de ensino, primando pelo domínio das bases das ciências como função social da escola. O Complexo de estudo se define por ser uma “unidade curricular que integra a ação das variadas disciplinas, ante o desafio de compreender e transformar uma determinada porção da realidade de vida do estudante” (Freitas *et al.*, 2013, p. 30).

No Projeto Político-Pedagógico do Colégio Iraci Salete, a palavra Agroecologia é citada 149 vezes, em um documento que possui 3.660 páginas. Além deste PPP como documento formal, que é legalmente reconhecido pelo Estado, existe também um documento complementar, intitulado “Plano de Estudos – Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak e Escola Itinerante do Estado do Paraná”, que é expressão do processo de estudos e definições de todo um coletivo de educadores de todas as Escolas Itinerantes do Paraná e do Colégio Iraci Salete na implementação dos Complexos de estudo nesta rede de escolas:

Trata-se de um documento de planejamento cuja função é instrumentalizar as escolas para que elas se apropriem dele e o adequem à realidade específica do entorno de cada escola. Ele representa o compromisso básico de cada escola com seus estudantes, com o desenvolvimento global destes – sempre que as condições para o desenvolvimento deste trabalho estejam dadas ao nível da escola (Freitas *et al.*, 2013, p. 09).

Para a análise que empreendemos neste trabalho, conforme pontuado anteriormente, tomamos este documento também como integrante da proposta educativa

da Escola, visto que o mesmo é um documento orientador diretamente vinculado ao planejamento das ações do Colégio, que dá as diretrizes do trabalho pedagógico e indica suas finalidades educativas. O Plano de Estudos possui 304 páginas e são identificadas 22 referências ao termo Agroecologia em seu interior.

No excerto a seguir, destacamos um trecho do Plano de Estudos que expressa a importância da vivência da Agroecologia pelos estudantes a partir da relação com a terra e com as comunidades locais:

[...] pela potencialidade formadora específica da relação com a terra devemos garantir que nossos estudantes tenham, já nos anos finais do ensino fundamental, alguma experiência de trabalho agrícola (na escola ou fora dela), visando inclusive potencializar o estudo e a relação de apropriação social e não exploradora da natureza. Havendo possibilidades na escola ou no seu entorno, os estudantes devem desenvolver ou se envolver em experiências que lhes permitam compreender o que são práticas agroecológicas, mais simples ou complexas, conforme a realidade local e os vínculos que a escola possa desenvolver nessa perspectiva (Freitas *et al.*, 2013, p. 14).

No trabalho de especialização desenvolvido em 2017, ao abordar as práticas desenvolvidas relacionadas à Agroecologia no Colégio Iraci Salete, Borges (2017) nos possibilita sintetizar as atividades realizadas na conexão entre Agroecologia e educação em tal experiência no ano de 2017. Ela nos indica que a Agroecologia é algo que está presente na escola há bastante tempo, não é algo recente. Enquanto atividades desenvolvidas pela escola, citam-se: recuperação de área degradada, atividades teóricas e práticas, construção de horta agroecológica (caldas, plantas repelentes, estufas, canteiros), Seminário de Agroecologia, Seminário de Integração entre escola e comunidade (troca de sementes, café colonial), feirinha com produtos da agricultura familiar, produção de alimentos, Jornada Cultural Alimentação Saudável, visita a propriedades que trabalham com Agroecologia, atividades desenvolvidas em período complementar (tempo integral) e atividades relacionadas à Agroecologia a partir do trabalho das disciplinas (Borges, 2017, pp. 51-56).

No desenvolvimento dos Complexos de Estudo, a partir do levantamento da realidade do entorno de cada escola, são identificadas as porções da realidade que dão vida aos Complexos de estudo e que se relacionam com os conteúdos das diversas disciplinas a serem trabalhados em cada semestre e cada ano. Ao se referir aos Complexos de estudo, o Plano de Estudos indica:

O complexo é uma unidade curricular do plano de estudos, multifacetada, que eleva a compreensão do estudante a partir de sua exercitação em uma porção da realidade plena de significações para ele. Por isso, o complexo é indicado a partir de uma pesquisa anteriormente feita na própria realidade das escolas itinerantes. É uma exercitação teórico-prática que acontece na

realidade existente no mundo do estudante, vivenciada regularmente por ele em sua materialidade cotidiana e que agora precisa ter sua compreensão teórica elevada (Freitas *et al.*, 2013, p. 29).

Nesse excerto, ressaltamos o princípio da pesquisa como um elemento que, ao estar presente nas escolas, envolvendo coletivo pedagógico e estudantes no estreito diálogo com as famílias da comunidade, pode potencializar a intencionalidade agroecológica de modo essencialmente colado à leitura da realidade e busca pela transformação da mesma. Igualmente importante é o destaque acerca do papel da escola no sentido de possibilitar uma compreensão teórica elevada da realidade cotidiana dos sujeitos do campo.

Na proposta do Colégio Iraci Salete, toma-se a realidade como ponto de partida e de chegada do trabalho educativo da escola, em consonância com o que apregoam as discussões acerca da educação em Agroecologia:

Embora a educação em agroecologia exceda as fronteiras da escola, pensar processos educativos a partir dela exige uma nova forma de estruturá-las, no seu sentido amplo. Os espaços formativos precisam ser ressignificados, reestruturados e adequados a currículos com práticas transformadoras da realidade, com ênfase no território e no trabalho. O currículo deve ser direcionado a problematizar a realidade local como ponto de partida, mas sem se restringir a ela, pois sendo uma educação com intencionalidade, necessita ampliar a capacidade de pensar e refletir sobre diferentes escalas de atuação (Sousa *et al.*, 2021, p. 366).

Nessa perspectiva, toma-se por referência o estudo dos conhecimentos historicamente produzidos, considerando o entorno da escola, mas não restringindo a compreensão somente ao contexto local, e sim, sua compreensão e seus nexos com a totalidade social.

Nos anos iniciais são indicados quatro Complexos de Estudos, que se vinculam a todas as disciplinas, são eles: Complexo 1 – Luta pela Reforma Agrária; Complexo 2 – Produção de Alimentos; Complexo 3 – Organização dentro e fora da Escola; e Complexo 4 – Cultura Camponesa. A Agroecologia está presente de diferentes formas em cada um destes Complexos. No que se refere ao Complexo 3 – Organização dentro e fora da Escola, se destaca:

Esse complexo foi organizado a partir da categoria da prática/porção da realidade local ou do entorno em que planejamos ancorar o estudo: organização do acampamento e formas de organização da escola, tais como - Setores, brigadas, núcleos de base do acampamento, grupo de jovens, de mulheres, jornada de agroecologia, entre outras (CECISS, 2023, p. 485).

Já no Complexo 2 – Produção de Alimentos, sublinha-se que o mesmo:

Traz consigo o debate da agroecologia como matriz tecnológica de produção em contraposição ao modelo do agronegócio. A conexão de tal porção aos conteúdos se deu pelo fato, da porção estar ligada a aspectos econômicos e sociais da realidade dos educandos, o que possibilita uma melhor compreensão dos conteúdos (CECISS, 2023, p. 484).

Evidencia-se que a Agroecologia atravessa a efetividade dos diferentes Complexos de Estudos. Da mesma forma, na organização dos conteúdos nos anos finais do ensino fundamental, visualiza-se a Agroecologia de modo imbricado nos Complexos construídos, conforme se vê no Quadro I:

Quadro I

Complexos de Estudos Anos Finais do Ensino Fundamental

ANO	SEMESTRE	COMPLEXOS
6º ano	1º. Semestre	• A luta pela Reforma Agrária; • Produção de alimentos; • As formas de organização coletiva dentro e fora da escola; e • A cultura camponesa
	2º. Semestre	• A luta pela Reforma Agrária; • Manejo dos ecossistemas; • Autosserviço; • As formas de organização coletiva dentro e fora da escola
7º ano	1º. Semestre	• Luta pela Reforma Agrária; • Criação de animais; • Agroindústria; • Organização do Acampamento/Assentamento e na escola
	2º. Semestre	• Luta pela Reforma Agrária; • Produção de alimentos; • Organização do Acampamento/Assentamento e na escola

8º ano	1º. Semestre	• Luta pela Reforma Agrária; • Manejo do agroecossistema; • Formas de organização do acampamento e escola
	2º. Semestre	• Luta pela Reforma Agrária; • Agroindústria; • Formas de organização do acampamento e da escola
9º ano	1º. Semestre	• Luta pela Reforma Agrária; • Beneficiamento e processamento da produção; • Agronegócio (monocultura e empresas cooperativas ou outras) • Organização coletiva dentro e fora da escola (acampamento ou assentamento)

Fonte. Construído pela autora a partir de Freitas *et al.* (2013).

Ao identificar no Quadro I os Complexos a serem trabalhados em sua relação com os conteúdos, mesmo não fazendo referência explícita ao termo Agroecologia, percebe-se grande conexão por exemplo com os Complexos denominados: Produção de Alimentos, Manejo de Agroecossistemas, Luta pela Reforma Agrária e Cultura Camponesa. Salientamos que na descrição destes Complexos citados se faz referência à Agroecologia no trabalho das disciplinas, configurando relações com o entorno da escola. Ao refletir sobre esta experiência de construção dos Complexos de Estudo, Dalmagro (2016, p. 108) sinaliza que “As transformações na forma e no conteúdo da escola ganham sentido quanto articuladas às lutas por transformações fora da escola, sobretudo no mundo do trabalho e da produção”. Evidenciamos este exercício no Colégio Iraci Salete articulando a intencionalidade da Agroecologia na escola a sua relação com o Assentamento.

O trabalho de cada Complexo se baseia no planejamento coletivo das atividades das diferentes disciplinas. A seguir, no Quadro 2, trazemos um destaque para as disciplinas envolvidas em cada Complexo de Estudos no primeiro semestre do 6º ano:

Quadro 2

Complexos de Estudos e Disciplinas envolvidas – 6º ano/1º semestre

ANO	SEMESTRE	COMPLEXOS	DISCIPLINAS ENVOLVIDAS
6º ano	1º. Semestre	A luta pela Reforma Agrária	Língua Portuguesa; Espanhol; História; Geografia; Matemática
		Produção de alimentos	Arte; Ciências; História; Espanhol; Geografia; Língua Portuguesa e Matemática
		As formas de organização coletiva dentro e fora da escola	Espanhol; Geografia; Arte e Língua Portuguesa
		A cultura camponesa	Arte e Educação Física

Fonte. Construído pela autora a partir de Freitas *et al.* (2013).

Fica evidente no Quadro 2 que várias disciplinas são responsáveis pela condução de cada Complexo no semestre. A título de ilustração destacamos que a referência acerca das conexões entre educação e Agroecologia nos anos finais do ensino fundamental, na disciplina de História, se dá ao mencionar a luta pela Agroecologia; em Geografia compreende-se que o educando, ao descrever as paisagens, deve iniciar o processo de compreensão dos elementos econômicos, onde se inclui a produção familiar e a prática agroecológica, bem como a compreensão do espaço geográfico em que se efetiva a luta pela Agroecologia (CECIS, 2023). Já na disciplina de Ciências, “a partir da base do 6º e 7º ano, é preciso estimular que os educandos façam relações da vida com o meio, aprofundando o conhecimento da ecologia, que é a base da agroecologia” (CECIS, 2023, p. 2450).

Também a partir da disciplina de Ciências, a título de ilustração do trabalho integrado desenvolvido pelos/as professores/as enquanto metodologia coletiva que envolve as disciplinas de Ciências, Geografia, Arte e História, tem-se o objetivo de “Produzir um organograma em cartaz com a produção dos sistemas agroecológicos e do agronegócio, com elementos da cadeia produtiva, organizados sequencialmente com origem e destino da produção de ambos os sistemas de produção” (CECIS, 2023, p. 2535). Neste íterim, ressaltamos que “o trabalho de agroecologia não tem êxito sem o envolvimento das distintas áreas do conhecimento existentes na escola, além da inter-relação com o saber popular” (Stauffer *et al.*, 2021, p. 353).

Quanto à Matemática, também é perceptível a relação com o saber e vivência popular, com diversas menções à Agroecologia, destacamos o trecho seguinte:

A matemática se vincula com a criação de animais no conhecimento e na operação com números inteiros para compreender intelectualmente e para entender e utilizar na verificação da temperatura. Utilizar regra de três para operações diversas: para comparar preços, para montagem de receitas de adubos orgânicos e agroecológicos. Utilizar cálculos algébricos para abstrair dados no planejamento da propriedade, da comunidade e da produção (CECISS, 2023, p. 1984).

No livro *Escola no caminho da práxis: arte, educação e humanização*, ao abordar uma das aulas do 8º ano, vinculadas ao Complexo Manejo de Agroecossistemas, a professora relata: “Debatemos sobre as propriedades (lotes) em que os educandos residem, a agroecologia, os diferentes tipos de ecossistema, o manejo da agricultura e a prática da rotação de culturas para evitar o desgaste do solo” (Melo, 2016, p. 140). Ao traçar considerações sobre a atividade desenvolvida, a autora sintetiza que a atividade contribuiu para os educandos desenvolverem “formas adequadas e sustentáveis de interagir com o meio a sua volta” e reflete sobre sua incidência ao contribuir para a formação de um “sujeito capaz de incidir sobre o meio em que vive” (Melo, 2016, p. 144).

Em seu PPP, o Colégio Iraci Salete Strozak indica as intencionalidades formativas da escola, delineando seus objetivos na formação humana, dos quais destacamos os que fazem referência direta à conexão entre educação e Agroecologia. Neste ínterim, busca-se formar um estudante capaz de:

- Contribuir com os assentamentos/acampamentos da Reforma Agrária e a Agricultura Camponesa na transição para a matriz tecnológica da agroecologia na produção de alimentos saudáveis e o cuidado com a natureza;
- Participar da construção de um projeto de campo dentro da visão e concepção de desenvolvimento alternativo das organizações camponesas vinculadas aos movimentos sociais; (CECISS, 2023, p. 160).

Diante do exposto, evidencia-se que a Agroecologia se insere na proposta educativa do Colégio Iraci Salete de modo diretamente relacionado ao trabalho das disciplinas por meio dos Complexos de Estudo. Nesta proposta educativa, a Agroecologia se relaciona com o domínio das bases das ciências, mas também envolve relações com a comunidade local, indicando o desenvolvimento de ações na escola pelos estudantes como a horta escolar e a feirinha, o envolvimento nas jornadas de Agroecologia desenvolvidas nas regiões e de modo marcante transparece a luta pela Agroecologia. Quanto aos objetivos e intencionalidades, fica explícito na proposta educativa de tal Colégio o compromisso com a construção de práticas de trabalho coletivo e de um campo pautado na matriz tecnológica da Agroecologia, prezando pela produção de alimentos saudáveis e o cuidado com os bens naturais.

Discussões

Nessa aproximação com as propostas pedagógicas de ambas as escolas, pôde-se perceber a diversidade das iniciativas existentes de conectar a Agroecologia com a educação. Em uma das experiências, esta conexão se dá de modo articulado à construção de tecnologias sociais no espaço da escola por meio de Práticas Agroecológicas, em estreita relação com as comunidades locais e em outra por meio da construção curricular dos Complexos de Estudos em um trabalho coletivo com uma rede de escolas, onde a Agroecologia é tomada de modo interdisciplinar nas disciplinas. De acordo com Stauffer *et al.* (2021, p. 350):

A agroecologia na Educação Básica vem se configurando de distintas formas: como uma disciplina a mais a compor o currículo escolar ou como conteúdo em diferentes disciplinas; como eixo transversal a várias disciplinas, sobretudo àquelas ligadas às ciências da natureza; como um tema gerador à luz da abordagem de Paulo Freire (2005); como porção da realidade nos complexos de estudo (...), entre outros. Tais compreensões demonstram as experiências concretas em que os educadores e educandos tentam materializar a agroecologia no currículo da Educação Básica.

Diante da análise das propostas escolares de ambas as escolas do campo, sinalizamos que elas indicam ainda outras formas de inserir a Agroecologia nas escolas do campo.

A partir do estudo estabelecido, podemos afirmar que a inserção no território delimita os contornos de como a Agroecologia se insere nas escolas. No caso da ETALC, as questões que se colocam desde a construção da escola passam a demandar tecnologias adequadas àquele território. Esta Escola nasce com o propósito de formar na perspectiva da Agroecologia e sua existência passa a incidir sobre o território por meio da efetivação de tecnologias sociais no Assentamento e suas comunidades.

No caso do Colégio Iraci Salete, constatamos que a construção de um currículo unificado entre as Escolas Itinerantes em seu processo de constituição histórica fez com que a Agroecologia fosse intencionalizada por meio da interdisciplinaridade, de atividades extradisciplinares e também tendo centralidade as atividades por meio das disciplinas escolares, em um processo coletivo de formulação curricular.

Este estudo, mesmo marcado pela aproximação inicial com as propostas escolares, nos permite, desde já, afirmar a existência de ousadia nas experiências estudadas, ousadia que se materializa na concretização de algo extremamente importante no contexto da Educação do Campo no Brasil: a transformação da forma escolar (Caldart, 2015). Estas experiências vêm mostrando o potencial da Agroecologia em colocar a escola em movimento, de modo a repensar tempos e espaços educativos, sem perder de vista o acesso ao conhecimento científico enquanto papel da escola.

Destacamos como elementos que coexistem nas duas experiências e que demarcam as relações entre Agroecologia e educação: o vínculo orgânico com o MST e suas bandeiras de luta se colocando rumo à construção da Reforma Agrária Popular; um diagnóstico/reconhecimento da realidade local/território que orienta o desenvolvimento do planejamento nas escolas; a interdisciplinaridade como elemento essencial; a relação teoria e prática que se materializa na práxis agroecológica; a defesa de uma formação teórico-prática sólida; o vínculo da escola com a comunidade voltado às questões sociais, econômicas e dos agroecossistemas existentes e também a pesquisa da realidade atrelada a sua transformação por meio da intervenção dos sujeitos sociais. De acordo com Ribeiro (2017, p. 15):

Pensar um processo de construção da aprendizagem em agroecologia no contexto das escolas do campo requer uma reflexão sobre a realidade do território, as alterações no percurso histórico da agricultura; a relação do trabalho na transformação da natureza, as mudanças e impactos nas dinâmicas dos diferentes sistemas agrários no tempo e no espaço; e as relações sociais no campo, analisando as movimentações de seu sujeitos.

Nas propostas educativas das duas escolas estes elementos estão presentes, bem como a evidência de que estas escolas se relacionam com outras escolas do campo para fortalecerem suas propostas, esta também é uma característica importante que serve de referência para outras experiências. Outro elemento que chama a atenção por estar presente em ambas as Escolas analisadas se refere à necessidade de construção de documentos complementares pelos coletivos de educadores das escolas para sintetizarem os projetos educativos das mesmas.

Sobre essa última questão, compreendemos que ela revela o quanto os documentos oficiais não conseguem abordar e respaldar a construção de propostas educativas que ousam transformar a forma escolar, tendo também a Agroecologia como referência. Fica evidente a necessidade de construir processos de estudo e elaboração escrita dos coletivos de educadores das duas escolas de modo paralelo ao documento oficial existente. É perceptível a necessidade de sintetizar os elementos mais essenciais da proposta educativa, suas finalidades educativas, em um documento à parte do PPP oficial, denominados de Projeto de Vida e Plano de Estudos nestas escolas.

Compreendemos que esta necessidade comum se dá pela relação tensa que historicamente se constrói entre escolas que se voltam aos interesses da classe trabalhadora – neste caso no campo – e o estado burguês. Sobre esta questão, ao mencionar a relação estabelecida com o Estado nos caminhos construídos para transformação da escola, Caldart sintetiza de maneira brilhante nossa compreensão:

Trabalhamos com escolas públicas e precisamos continuar lutando para que o Estado cumpra seu papel de garantir a todos os trabalhadores, do

campo e da cidade, uma escola com as condições básicas de realização da sua tarefa educativa. Mas com igual força precisamos reafirmar nossa luta contra a tutela política e pedagógica do Estado, sejam quais forem os governos de plantão. Nossas ações de ocupação da escola reafirmam para o nosso tempo, que 'não deve ser o estado o educador do povo' (Marx) e também que não se trata de cada escola trabalhar por sua conta. A relação entre escolas com objetivos comuns e o seu vínculo com o movimento social demarcam a nossa posição sobre isso (Caldart, 2015, p. 138).

Essa característica não se dá por acaso. Em nossa compressão, processos educativos escolares que avançam rumo ao tensionamento dos limites da escola pública no interior do estado burguês, que representam gérmenes do que compreendemos como educação do futuro, precisam estar, muitas vezes, às margens. Precisam estar um tanto distantes do estado burguês e sua ingerência, pois, muitas vezes, a presença marcante do estado engessa os processos educativos, uma vez que ele vem sistematicamente retirando a autonomia política e pedagógica das escolas e buscando padronizar as diversidades. Dito de outra forma, os avanços percebidos nas propostas educativas escolares são possíveis justamente pela autonomia construída cotidianamente, precisamente por carregarem certa marginalidade em relação ao sistema, dizemos certa marginalidade porque não estão totalmente à margem, são escolas públicas reconhecidas, mas a totalidade de sua proposta educativa – vinculada com o Movimento Social e suas lutas – não cabe, ou não é suficientemente aceita nos documentos oficiais.

O estudo das propostas escolares a partir dos PPPs nos permite demonstrar a importância de construção de processos sistemáticos de inserção da Agroecologia nas escolas. No caso específico das duas escolas analisadas, verificou-se a afirmação da Agroecologia em consonância com a construção da Reforma Agrária Popular.

É importante reafirmar que ao trabalhar a Agroecologia com as crianças, jovens e adultos, as escolas estarão formando sujeitos com apropriação teórica e prática para contribuírem na transformação de seu meio, ou seja, transformar os assentamentos e acampamentos em territórios livres de veneno, com mais saúde, biodiversidade e melhores relações entre as pessoas e a natureza, contribuindo, assim, para a construção da Reforma Agrária Popular (Ribeiro, 2017, p. 11).

Conforme indicamos no decorrer do trabalho, as escolas são os espaços sistemáticos onde se planejam intencionalidades a partir de determinada finalidade educativa, de determinada visão de mundo. As escolas são os espaços em que a educação é pensada de forma intencional, organizada e planejada ao menos duzentos dias por ano. Dada essa amplitude que a escola possui no momento histórico atual, de contribuir com a formação das consciências, em nossa compreensão, ela pode

assumir esse compromisso histórico com os trabalhadores do campo, das águas e das florestas, ao pautar a Agroecologia também como sua tarefa educativa.

Considerações Finais

Ao exercitar esta aproximação analítica e reflexiva com as propostas educativas de ambas as escolas, ressaltamos a importância de sua visibilidade. Pudemos perceber que elas se inserem em um movimento incipiente e promissor nas escolas do campo de construir intencionalidades voltadas à Agroecologia, neste caso, de modo diretamente vinculado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a construção da Reforma Agrária Popular.

Tais experiências endossam a disputa pela educação, por um projeto de campo, de sociedade e de formação de seres humanos, pautando a construção de um campo e de relações sociais respaldadas em valores opostos aos da sociedade burguesa atual. Concordamos com Gaia e Alves ao indicarem que “é necessária uma transição que modifique de fato as relações dos seres humanos com a natureza e entre si, mudanças nas relações sociais, trabalhistas, produtivas, ambientais, culturais, de gênero, de geração, de identidades, de classe” (Gaia & Alves, 2021, p. 778).

Nessa direção, não sem limites, contradições e desafios cotidianos, a análise das propostas educativas nos permite indicar que “há processos promissores de inserção da agroecologia nas escolas de Educação Básica do Campo, restaurando a “relação metabólica” da educação com processos produtivos vivos; relação que foi rompida pelo modo capitalista de pensar a educação e a escola” (Caldart, 2021, p. 358).

Longe de querer esgotar as discussões sobre a temática, este exercício aproximativo que estabelecemos com as duas propostas educativas da Escola Técnica em Agroecologia Luana Carvalho e com o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak nos revela várias potencialidades, que convergem no estudo, e ações voltadas à transformação de agroecossistemas, de processos sociais e econômicos e de sistemas agroalimentares, mesmo com os limitantes que cerceiam a educação e a escola na sociedade de classes.

Finalizamos indicando a necessidade de retomar em novas pesquisas outras potencialidades relacionadas por exemplo a relação entre Agroecologia e o princípio educativo do trabalho, bem como algumas contradições e limites que se mostraram no processo e que não pudemos aprofundar neste trabalho. Neste sentido, salientamos que estudos posteriores podem ser desenvolvidos que possam aprofundar as análises trazidas, bem como relacionar com outras experiências rumo à efetivação de uma relação permanente e contínua entre educação e Agroecologia nas escolas brasileiras e suas decorrências formativas junto às novas gerações, do campo e da cidade.

Notas

¹ Doutora em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Pós-doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. Docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0265-0720>. E-mail: janaine@ufrb.edu.br

² Pós-Doutor pela Universidade Estadual de Maringá. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7592-3139>. E-mail: mgehrke@unicentro.br

³ Neste trabalho, em alguns momentos faremos referência a esta Escola como Escola Luana Carvalho.

⁴ Neste trabalho, em alguns momentos faremos referência a este Colégio como Colégio Iraci Salete.

⁵ Atualmente o Colégio Iraci responde pela Escola Itinerante Herdeiros do Saber I e Escola Itinerante Herdeiros do Saber II, localizadas em Rio Bonito do Iguaçu-PR.

Referências

- Alentejano, P. & Egger, D. (2021). *Agronegócio*. In A. Dias, A. Stauffer, L. Moura, & M. Vargas. *Dicionário de Educação e Agroecologia* (pp. 97-104). Expressão Popular; EPSJV.
- Borges, M. (2017). *Educação do Campo e Agroecologia: considerações a partir do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak*. [Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Educação do Campo, Universidade Federal da Fronteira Sul].
- Brandão, C. (1981). *O Que é Educação*. Editora Brasiliense.
- Brasil. (2002). Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002: institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Diário Oficial da União.
- Brito, F. (2019). *Escola Técnica em Agroecologia Luana Carvalho – uma experiência do MST*. [Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Tecnologia em Agroecologia. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia].
- Caldart, R. (2015). Caminhos para transformação da escola. In R. Caldart, M. Stedile & D. Daros (Orgs.). *Caminhos para transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo* (pp. 115-138). Expressão Popular.
- Caldart, R. (2021). Educação do Campo e Agroecologia. In A. Dias, A. Stauffer, L. Moura & M. Vargas (Orgs.). *Dicionário de Educação e Agroecologia* (pp. 355-367). Expressão Popular; EPSJV.
- Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. (2023). *Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak e das Escolas Itinerantes Herdeiros do Saber I e II*.
- Dalmagro, S. (2016). *Forma Escolar e Complexos de Estudos: considerações a partir das Escolas Itinerantes do MST*. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 8(2), 100-109.
- Dias, A. et al. (2021a). Introdução. In A. Dias, A. Stauffer, L. Moura & M. Vargas (Orgs.). *Dicionário de Educação e Agroecologia* (pp. 13-21). Expressão Popular; EPSJV.

- Dias, A. et al. (2021b). *Dicionário de Educação e Agroecologia*. Expressão Popular; EPSJV.
- Escola Técnica em Agroecologia Luana Carvalho. (2020). *Projeto Político Pedagógico da Escola Técnica em Agroecologia Luana Carvalho, Assentamento Joseney Hipólito*.
- Freitas, L., Sapelli, M. & Caldart, R. (2013). *Plano de Estudos – Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak / Escola Itinerante do Paraná*.
- Gaia, M. & Alves, M. (2021). Transição Agroecológica. In A. Dias, A. Stauffer, L. Moura & M. Vargas (Orgs.). *Dicionário de Educação e Agroecologia* (pp. 771-776). Expressão Popular; EPSJV.
- Guhur, D. & Silva, N. (2021). Agroecologia. In A. Dias, A. Stauffer, L. Moura & M. Vargas (Orgs.). *Dicionário de Educação e Agroecologia* (pp. 59-72). Expressão Popular; EPSJV.
- Hammel, A., Guerrero, P. & Von Onçay, S. (Orgs.). (2016). *Escola no caminho da práxis – Arte, Educação e Humanização – As experiências pedagógicas do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak*. Ed. Copiart; UFFS.
- Lima, N. (2021). Apresentação. In A. Dias, A. Stauffer, L. Moura & M. Vargas (Orgs.). *Dicionário de Educação e Agroecologia* (pp. 11-12). Expressão Popular; EPSJV.
- Marconi, M. & Lakatos, E. (2004). *Metodologia Científica* (4ª ed.). Atlas.
- Melo, K. (2016). Ciências da Natureza: o manejo dos agroecossistemas locais. In Hammel, A., Guerrero, P. & Von Onçay, S. (Orgs.). *Escola no caminho da práxis – Arte, Educação e Humanização – As experiências pedagógicas do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak* (pp. 139-144). Ed. Copiart; UFFS.
- MST. (2024). *Cartilha Programa de Reforma Agrária Popular*. VII Congresso Nacional do MST.
- Ribeiro, D. et al. (2017). *Agroecologia na Educação Básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia*. Expressão Popular.
- Saviani, D. (2003). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (8ª ed.). Autores Associados.
- Silva, J. (2013). *O trabalho como princípio educativo nas Escolas Itinerantes do MST no Paraná*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste].
- Silva, J. (2024). *Agroecologia nas escolas do campo: subsídios para a formação de educadores/as do campo*. [Proposta de Pesquisa de Pós-Doutorado em Educação, Universidade Estadual do Centro Oeste – Unicentro].
- Sousa, R., Cruz, C., Zaquini, P. & Cerri, D. (2021). Educação em Agroecologia. In A. Dias, A. Stauffer, L. Moura & M. Vargas (Orgs.). *Dicionário de Educação e Agroecologia* (pp. 361-367). Expressão Popular; EPSJV.
- Souza, O., Barbosa, V. & Jaegermann, Z. (2022). Escola investigadora e lúdica: construindo agroecologia no Baixo Sul da Bahia. In F. Brito, G. Andrade, M. Sodré & R. Rodrigues (Orgs.). *Educação do Campo e Agroecologia: resistência e luta pelo fortalecimento dos saberes e fazeres* (pp. 279-308). Pedro e João Editores.
- Stauffer, A., Ribeiro, D., Tiepolo, E. & Vargas, M. (2021). Educação Básica e Agroecologia. In A. Dias, A. Stauffer, L. Moura & M. Vargas (Orgs.). *Dicionário de Educação e Agroecologia* (pp. 348-354). Expressão Popular; EPSJV.

La Impronta Intercultural. Sistematización de experiencias de la Escuela Agrotécnica Eldorado con comunidades originarias de Misiones
The Intercultural Imprint. Systematization of Experiences of the Eldorado Agrotechnical School with Communities Originating from Misiones

Viviana Irene Reyes¹

Sharim Cynthia Lobo²

Resumen

El propósito de esta ponencia es presentar el proceso de sistematización de experiencias que involucran la interculturalidad en la formación de jóvenes técnicos de la Escuela Agrotécnica Eldorado, concretadas en distintos proyectos y actividades de Extensión con las Comunidades Originarias de la provincia de Misiones. Dicha sistematización, se propone repensar la interculturalidad desde la mirada de las pedagogías críticas para construir un programa institucional de mediano plazo, que incorpore al currículum escolar entramando acciones que se ejecutan en la actualidad y permita desarrollar nuevos proyectos. En la Escuela Agrotécnica Eldorado, se han implementado distintas iniciativas, en ocasiones inconexas, pero, que han contribuido a visibilizar la necesidad de encauzar líneas de acción para identificar avances y logros. Al reflexionar sobre la interculturalidad desde las pedagogías críticas, observamos que promueven el diálogo entre culturas, el respeto a la diferencia y la construcción de conocimientos desde múltiples perspectivas. En este sentido, la interculturalidad crítica se posiciona como una herramienta pedagógica que desafía los paradigmas hegemónicos y propone una visión más inclusiva y equitativa de la educación. No solo se enfoca en la inclusión de contenidos culturales diversos en el currículo, sino que también implica una revisión profunda de las metodologías de

enseñanza, las relaciones entre estudiantes, docentes y nodocentes, las dinámicas institucionales; así como la inclusión, acompañamiento y egreso de estudiantes originarios de las comunidades de la Escuela. Además, ofrecen perspectivas alternativas que enriquecen el proceso educativo, permitiendo que los estudiantes se conviertan en agentes de cambio en sus propias comunidades y en el mundo en general.

Palabras Clave: interculturalidad; educación; pedagogías críticas

Abstract

The purpose of this paper is to present the process of systematization of experiences involving interculturality in the training of young technicians at the Eldorado Agricultural School, carried out in different projects and extension activities with the Native Communities of the province of Misiones. This systematization aims to rethink interculturality from the perspective of critical pedagogies in order to build a medium-term institutional program that incorporates into the school curriculum the actions that are currently being carried out and allows the development of new projects. At the Eldorado Agricultural School, different initiatives have been implemented, sometimes unrelated, but which have contributed to making visible the need to channel lines of action to identify progress and achievements. When reflecting on interculturality from critical pedagogies, we observe that they promote dialogue between cultures, respect for differences and the construction of knowledge from multiple perspectives. In this sense, critical interculturality is positioned as a pedagogical tool that challenges hegemonic paradigms and proposes a more inclusive and equitable vision of education. It not only focuses on the inclusion of diverse cultural content in the curriculum, but also involves a deep review of teaching methodologies, the relationships between students, teachers and non-teaching staff, institutional dynamics; as well as the inclusion, accompaniment and graduation of students from the School's communities. In addition, they offer alternative perspectives that enrich the educational process, allowing students to become agents of change in their own communities and in the world in general.

Keywords: Interculturality; Education; Critical Pedagogies

Introducción

El trabajo que presentamos aquí resulta de la sistematización de las experiencias en torno a la interculturalidad desarrolladas en la Escuela Agrotécnica Eldorado (EAE), con la finalidad de construir líneas de acción sostenibles en el tiempo y que fortalezcan la diversidad cultural.

La mayor parte de las acciones que hemos registrado se han desarrollado en distintos proyectos de extensión y como instancias prácticas de aprendizajes curriculares. Esto demuestra la necesidad de incorporar las prácticas sociales educativas y la interculturalidad a la vida escolar para una formación integral y situada en el contexto regional que caracteriza a la zona.

Enfoque conceptual

Hablar de interculturalidad nos posiciona en un campo de muchas interpretaciones y debates teóricos que no vienen al objetivo de esta presentación. Sí proponemos una aproximación al término que hemos considerado cuando hablamos de interculturalidad.

La interculturalidad hace referencia a la relación entre distintas culturas desde posiciones semejantes lo que genera vínculos de reciprocidad.

“Podemos definir la interculturalidad como un proceso sociopolítico, cuyo principal objetivo es la construcción de una sociedad diferente, basada en la equidad y en el reconocimiento de identidades y diferencias culturales. La práctica de la interculturalidad implica la participación y el diálogo paritario entre sujetos sociales portadores de diferentes culturas, lo que tiene como consecuencia asumir y potenciar el pluralismo como un valor” (Educar, 2015:6).

La sistematización de experiencias sobre interculturalidad en la Escuela Agrotécnica Eldorado que presentamos aquí, se encuadra en miradas conceptuales que devienen del enfoque de las pedagogías críticas y la producción horizontal del conocimiento.

Las pedagogías críticas representan un enfoque educativo que propicia el cuestionamiento y la transformación de las estructuras de poder existentes en la sociedad, promoviendo una educación que sea más inclusiva y equitativa. Este tipo de pedagogía se basa en la idea de que la educación no es un proceso neutral, objetivo y límpido, sino que está influenciado por los contextos culturales, políticos y económicos en los que se desarrolla. Al fomentar la interculturalidad, las pedagogías críticas permiten que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también desarrollen una conciencia crítica sobre las diversas realidades culturales y las desigualdades sociales. Esto se logra a través de prácticas educativas que valoran y respetan la diversidad cultural y lingüística, y que promueven el diálogo y la comprensión mutua entre diferentes grupos culturales.

En este sentido, las pedagogías críticas se convierten en un instrumento para la construcción de sociedades más democráticas. Además, desafían las narrativas dominantes y ofrecen perspectivas alternativas que enriquecen el proceso educativo, permitiendo que los estudiantes se conviertan en agentes de cambio en sus propias comunidades y en el mundo en general.

Un ejemplo destacado de pedagogía crítica es la obra de Paulo Freire (Freire, 2004), especialmente su libro “Pedagogía del oprimido”, donde aboga por una educación que empodere a los estudiantes y fomente su conciencia social. Propone una construcción dialógica del saber y valoriza los conocimientos populares y ancestrales ubicándolos dentro del mismo rango que el conocimiento científico. Otros ejemplos incluyen el trabajo de Henry Giroux (Giroux, 2013), quien explora cómo la educación puede fomentar la ciudadanía democrática y la resistencia a las formas de opresión no solo política y visible sino de la opresión cultural invisibilizada. Además, la pedagogía crítica se manifiesta en prácticas educativas que invitan a los estudiantes a analizar críticamente su entorno y a participar activamente en la sociedad para promover la justicia social. También se extiende a la educación no formal, como los movimientos comunitarios y los programas de educación popular. Además, se caracteriza por su compromiso con la equidad y la inclusión, su enfoque en la conciencia crítica y su llamado a la acción social transformadora.

Otros referentes conceptuales que nos ayudaron a realizar esta sistematización tienen que ver con la Producción Horizontal del Conocimiento (PHC) de Sara Corona Berkins (Berkins, 2020). La PHC expande las posibilidades de la ciencia occidental y contrasta con esta por cuanto crítica las bases ideologizadas sobre las cuales ha sido construida la ciencia moderna. Berkins se puede considerar una referente del Pensamiento Decolonial y feminista. Sus aportes metodológicos para la construcción de conocimientos enfocados en las otras formas de conocer el mundo que son resguardadas por las comunidades originarias, campesinas y grupos subalternos, nos permitieron acrecentar aún más las vinculaciones con los pueblos originarios de la región. Finalmente, no podemos dejar de nombrar a Anibal Quijano (2012), quien nos apela a problematizar las imposiciones culturales que trascienden los paradigmas científicos, y quien instaló la necesidad de proponer nuevos conceptos para el estudio de las sociedades, como el término “decolonialidad”.

Los conceptos y reflexiones vertidas por estos teóricos nos ayudaron en la construcción de esta sistematización de experiencias y actividades de extensión social desde la Escuela Agrotécnica Eldorado, que marcaron un inicio en la incorporación de la interculturalidad como un componente fundamental para la educación preuniversitaria.

Misiones, historia y culturas

La instauración definitiva del estado-nación argentino a fines del siglo XIX conlleva la reorganización administrativa de un vasto territorio. Una de las iniciativas para lograrlo fue la creación de los Territorios Nacionales cuya administración dependía exclusivamente del ejecutivo nacional y donde se promovió la inmigración fundamentalmente europea. Misiones fue territorio nacional desde 1882 hasta 1953 cuando se provincializa y reorganiza sus espacios, sus poblaciones y ambientes naturales. Desde la etapa de territorio nacional, se inició la colonización que la convirtió en una región multicultural y además transfronteriza (el 90 % de su territorio tiene fronteras internacionales).

La colonización se llevó a cabo bajo dos iniciativas: pública y privada. La colonización de iniciativa pública se realizó sobre tierras fiscales disponibles aún en el Territorio Nacional y estuvo gestionada por el Estado inicialmente desde 1896 a 1905. Se desarrolló sobre todo en la zona centro y sur, conocida como las sierras centrales; la procedencia de estos colonos era fundamentalmente el Este de Europa: polacos, galitzianos, ucranianos y eslavos (Schiavoni y Gallero, 2017; Reyes, 2013).

La colonización de la iniciativa privada en cambio, fue encarada por compañías y empresas particulares a partir de la segunda década del siglo XX, entre los años 1918 y hasta las colonias tardías de 1950. Estas contaban con el aval del Estado y se circunscriben principalmente al noroeste de la provincia, en zonas costeras del río Paraná. Los colonos que arribaron con este sistema eran suizos, dinamarqueses, ingleses y alemanes (Gallero y Krautstoftl, 2010).

Con el parcelamiento y ocupación de las tierras se produjo el corrimiento y dispersión en algunos casos, de las comunidades originarias de la nación Mbyá Guaraní que habitaban la región desde hace más de un milenio (Keller, 2015).

Refiriéndonos más específicamente a la ciudad de Eldorado, nuestra localidad, podemos señalar que el asentamiento poblacional se efectuó en sentido Oeste-Este desde la costa del Paraná siguiendo el declive natural del terreno y que formó parte de la colonización privada. Julio Adolfo Schwellm, fundador de esta colonia, compró 67.00 has en 1918, un año más tarde fundó Eldorado y en 1924 creó la "Compañía Eldorado de Colonización y Explotación de Bosques S.A Ltda." a través de la cual llevó adelante el plan de colonización hasta 1938, con un fuerte dispositivo de propaganda en Europa (Reyes, 2012).

A la Colonia Puerto Eldorado llegaron inmigrantes principalmente alemanes, finlandeses, suecos, brasileños, austriacos, polacos y eslovacos entre otros, que fueron instalados de acuerdo a su procedencia nacional, en diferentes picadas perpendiculares a la denominada Picada Maestra por la Compañía Colonizadora. (Reyes, 2012) Por lo que la diversidad étnica e idiomática fueron una característica emergente de los años de consolidación de los pueblos, hoy ciudades del

departamento Eldorado. Dicha diversidad étnica fue utilizada como estandarte de la convivencia social y del sentido de comunidad como mito de origen de una de las provincias territorialmente más pequeñas del país. Sin embargo esa diversidad planteada en términos de interculturalidad no incluía a los pueblos originarios.

La nación Mbya Guaraní habita la región transnacional que excede las fronteras políticas de Argentina, Brasil y Paraguay desde hace más de un milenio. Actualmente en Misiones existen más de 90 comunidades distribuidas en la provincia (IPEC, 2019.) En la mayoría de estas comunidades y tras años de reclamos y trámites, se han instalado Centros de Atención Primaria de la Salud con referentes comunitarios, y también escuelas primarias que en sus inicios era bilingüe y luego se transformaron en interculturales.

Ahora bien, las primeras escuelas en comunidades guaraníes se crearon entre mediados de los años setenta y principios de los ochenta, en articulación y en algunos casos, el padrinazgo de instituciones pertenecientes al estado provincial, los municipios y a la Iglesia Católica. En el año 2004, el Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Misiones pone en marcha el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en consonancia con la implementación del Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, perteneciente al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (IPEC, 2019).

Hasta aquí una breve descripción del contexto que involucra muy minoritariamente los proyectos y actividades de extensión desde la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) y con ello a la Escuela Agrotécnica Eldorado (EAE).

La Escuela Agrotécnica Eldorado

La Escuela Agrotécnica Eldorado es una institución educativa de nivel secundario que forma parte del sistema público de educación agropecuaria de la provincia de Misiones y constituye la única escuela preuniversitaria dependiente de la UNaM.

Su origen se remonta al año 1960, cuando se creó como la primera escuela de esta modalidad en el territorio provincial, bajo la dependencia del Consejo General de Educación. Desde entonces, ha ofrecido una formación integral y de calidad a sus estudiantes, basada en el diseño curricular nacional y adaptada a las características y necesidades de la región. La escuela ofrecía dos orientaciones: agronomía general y agronomía ganadera, que otorgaba el título de técnico agrónomo al finalizar el sexto año. Además, al concluir el tercer año, los alumnos recibían el título intermedio de experto agrónomo especializado en cultivos subtropicales.

El 16 de abril de 1973, mediante el Decreto N° 20286, se creó la Universidad Nacional de Misiones y en 1974 se transfirió a Escuela Agrotécnica Eldorado al ámbito de la Universidad Nacional de Misiones a través del Decreto N° 1970/74 del Gobierno de la Provincia de Misiones y desde entonces la institución depende

integralmente de la UNaM.

Actualmente, los estudiantes egresan con el título de Técnico Agrario con orientación forestal. Si bien han pasado varias transformaciones educativas, se ha iniciado una etapa de revisión y planteamiento de nuevos perfiles de egresados para brindar una mayor apertura a las condiciones cambiantes de la economía regional y con una misión propositiva de nuevos enfoques sustanciados en los Objetivos de Desarrollo Sostenibles, amparados en las políticas públicas sobre las metas de la Agricultura Sustentable y la Soberanía Alimentaria.

Las experiencias interculturales, impactos y resultados

La Escuela Agrotécnica Eldorado se ha vinculado desde sus inicios con distintas instituciones agrarias, empresas, asociaciones civiles del sector y con comunidades locales, tanto en tareas conjuntas como en actividades formativas enfocadas a los sectores didácticos productivos. Muchas de estas actividades han quedado registradas solo en fotografías por su carácter casi espontáneo y otras en los murales de las instituciones. Con esto las vinculaciones con el medio, incluido aquí las comunidades originarias, se han mantenido a través del tiempo por más que solo recientemente se han oficializado por decirlo de alguna forma con la participación de la escuela en los programas de Extensión universitaria.

Así podemos decir que, desde la EAE, en el año 2014 en el marco del PROFAE (línea interna de proyectos de Extensión de la UNaM) se llevó a cabo el proyecto denominado “Hermanados por la lectura” con alumnos de 4to y 5to grado del nivel primario, propuesta que surge a modo de socialización y articulación entre alumnos de primaria y de la secundaria. Esta es una de las primeras experiencias que caldearon la incorporación de la interculturalidad a la vida escolar.

En el año 2017 desde la EAE se realizó una visita a la escuela 812 de comunidad de Tekoa Arandú en San Pedro, cuyo objetivo principal fue realizar un intercambio cultural. Durante el mismo año se realizaron Visitas a tres escuelas de las que pertenecen los alumnos que asisten actualmente a la EAE los cuales viven durante la semana en la residencia estudiantil, actividad que se desarrolló en el marco del proyecto denominado “Bibliotecas Popular de la Secretaría de Políticas Universitarias”, teniendo como cierre del proyecto el 5 de setiembre del año en curso en las instalaciones EAE.

Otros antecedentes de trabajos con comunidades originarias surgen desde la FCF en el marco del programa de extensión de la UNaM, proyecto que se pone en marcha desde octubre del año 2017 denominado “Plantas Medicinales de la Aldea Ysyry”, una comunidad Mbya Guaraní, localizada en el Departamento de Eldorado, Provincia de Misiones, Argentina. Donde se realizó una investigación etnobotánica cualitativa.

Otro proyecto, y ya con una perspectiva integral y de intercátedra, fue el denominado “Abordaje Intercultural de derechos en comunidades mbya guaraní” de la Universidad Nacional de Misiones, se ha trabajado para fortalecer las actividades de extensión y promover un enfoque de derechos en las comunidades indígenas entre los años 2019 a 2021. En este proyecto Participaron la Comunidad Takuapi, la Comunidad Ka’a Kupe, la Fundación Protestante de Diaconía Hora de Obrar para el desarrollo social y ambiental, el Centro de Atención Primaria de Salud, el Ministerio de Salud y Desarrollo Social de Nación y la Universidad Nacional de Misiones (EAE-FHyCS-FAyD).

Desde este proyecto se han realizado distintas instancias de trabajo en talleres comunitarios en base a la Ley Nacional 26.485 (sobre prevención de violencias contra las mujeres) y la Ley Provincial XIV N°6 (sobre Violencia Familiar) con la finalidad de poner en conocimiento y generar espacios de escucha, diálogo y prevención de violencias en particular contra las mujeres. Se han realizado también talleres sobre las mismas temáticas en la Residencia Estudiantil de la EAE y con la metodología de burbujas en el marco de las medidas DISPO (Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio). Cabe recordar que en marzo de 2020 se desarrolló la Pandemia COVID y por ello este como todos los proyectos de extensión fueron interrumpidos o se vieron obligados a cambiar la modalidad de sus tareas. Así es que las reuniones se volvieron virtuales sincrónicas y por plataformas. Las visitas se volvieron discontinuadas y los vínculos se mantuvieron pese a las escasas posibilidades de comunicación con las comunidades. Ya con la flexibilización de las medidas de distanciamiento, se volvieron a los talleres con proyección de cortos sobre situaciones de violencia y puesta en común. Un aporte valioso fruto de este proyecto fue el hecho de reemplazar el nombre “derechos Mbya” (sin una traducción en la lengua Mbya) y su redefinición con el nombre del grupo “Tembiapo Ñanderekoregua” que significa derecho de nuestra cultura. Además, fue un proyecto en el que han participado muchos profesores de distintas áreas de la EAE.

Otro Proyecto también con financiamiento PROF AE fue el denominado “Fortaleciendo lazos interculturales entre comunidad originaria de Pozo Azul y comunidad estudiantil de Eldorado” en los años 2018 a 2029. Este proyecto se enfocó en la participación y vivencia de los estudiantes, docentes, y la comunidad educativa en actividades de intercambio cultural.

Con este proyecto se realizó un primer intento de incorporación de la interculturalidad a la planificación áulica en las asignaturas de Historia y Educación Artística, así como la realización de talleres en las escuelas.

Se elaboraron secuencias didácticas para tal fin y se compartieron en ambas escuelas participantes, así como la realización de bocetos y luego de murales en las paredes del polideportivo de la EAE. También se realizó un encuentro de

intercambio entre las instituciones educativas involucradas y la Comunidad Mbya de Pozo Azul en la semana del "Respeto a la Diversidad Cultural" (del 8 al 12 de octubre). En este encuentro se mostraron danzas típicas, se realizó una radio abierta con lenguaje bilingüe, pinturas, música característica de la cultura Guaraní y de la juventud urbana estudiantil de Eldorado. También se compartió un almuerzo, una exposición por parte de la Comunidad Mbya □¿"Pozo Azul", sobre las artesanías que elaboran las comunidades originarias y se desarrollaron actividades deportivas, mediante la conformación de equipos mixtos. Participaron en esta ocasión la orquesta de la Escuela Superior de Música de Misiones quienes cerraron el evento con una muestra de canciones regionales.

En las escuelas se llevó adelante una colecta de ropas, libros y alimentos no perecederos durante el mes anterior al encuentro y se hizo entrega de esas donaciones terminado el evento.

La evaluación de este proyecto, el análisis de los impactos en la EAE y en la CEP 16, así como el análisis de posibles líneas de acción para dar continuidad a la iniciativa fue presentada en las Jornadas de Extensión Universitaria en la Facultad de Ciencias Forestales y en el Encuentro de la Red de Investigación Educativa (REDINE) que se realizó en el mismo sitio el año 2019.

Por último, desde el año 2020 hasta el 2022 se ha desarrollado el Proyecto "Entrelazando Diversidad, experiencias interculturales entre estudiantes de Eldorado y la comunidad de Pozo Azul". Este se planteó como continuidad del anterior PROF AE con la misma comunidad originaria y la Escuela CEP16 de Eldorado. En esta oportunidad se elaboraron secuencias didácticas para trabajo áulico, talleres denominados "Derribando prejuicios" y la confección de obras artísticas en formato collage. Estos collages fueron plasmados en calendarios del año 2022 que fueron socializados entre las instituciones participantes. Se mantuvo la participación activa de profesores de distintas áreas con la iniciativa de repensar en la curricularización de las Prácticas Sociales Educativas y la Interculturalidad.

Así también se realizaron visitas a la aldea de Pozo Azul donde se compartieron saberes sobre elaboración de cestería. En conjunto con la FCF y el Instituto Audiovisual de Misiones (IAVIM) se ha realizado un ciclo de Cine Mbya abierto al público y se ha participado de las Jornadas de Extensión preuniversitaria (Colegio Monserrat, Córdoba/ 2023) con un relato de experiencias sobre el proyecto. Así también se publicó en las actas del Conversatorio de Extensión de la EAE en el marco de la Jornada Escuela Abierta del año 2023.

Por último, existe un proyecto en ejecución y también pertenece a PROF AE (2023) denominado "Indagando Saberes y Sabores Culinarios en las Familias de la EAE y la Aldea Ysyry". De este proyecto se encuentran participando la Escuela Agrotécnica Eldorado y la Facultad de Ciencias Forestales de la Universidad Nacional de Misiones,

y dos instituciones escolares indígenas Mbya guaraní. La iniciativa busca preservar las recetas tradicionales de estas comunidades, contribuyendo a la preservación de la identidad cultural y alineándose con varios Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Las actividades se encuentran en desarrollo e implican la participación activa de estudiantes que han realizado presentaciones de la experiencia en congresos y seminarios internacionales. Estas presentaciones se han hecho en conjunto con integrantes de la comunidad Ysyry. En un plazo no mayor a tres meses se prevén realizar más visitas a la aldea y a la escuela en un Encuentro intercultural en el mes de octubre.

Consideraciones finales

A través de la observación de los proyectos realizados, de vinculación como de extensión, así como los programas desde la Universidad Nacional de Misiones con las comunidades se han forjado desde sus inicios desde una visión, podríamos decir, científica, principalmente desde estudios de las comunidades como sujetos de estudios. Y con ello, estos estudios resultaron en una traducción al mundo científico occidental³ de los modos de vida, cosmovisiones, saberes y prácticas de los pueblos guaraníes. La producción científica sobre los pueblos ha sido de gran utilidad para el reconocimiento de los derechos, la consecución de programas y políticas públicas destinadas a la población indígena, hasta para argumentar la inclusión en el sistema educativo con la ley de educación intercultural bilingüe o el reclamo de la titularidad de las tierras ancestrales. Todos estos fueron pasos significativos hacia la interculturalidad efectiva, planteada esta como una situación ideal.

La sistematización de las experiencias llevadas adelante desde la Escuela Agrotécnica Eldorado también iniciaron un camino hacia la interculturalidad, superando los desafíos que la visión asistencialista que ha rodeado las vinculaciones de numerosas instituciones que establecen con las comunidades originarias. Si bien al principio se realizaban colectas para asistirlos, luego se abandonó esta práctica ya que se han derribado prejuicios que ubican históricamente a los pueblos guaraníes en situación de carenciados y a los blancos como los benefactores de los mismos.

La introducción de la temática emergente en algunas asignaturas, la realización de talleres intercatedras contra la discriminación y con las distintas instancias del compartir con las comunidades han afianzado las redes que lentamente han surgido con la Escuela.

Algunas enseñanzas que nos han dejado estas experiencias tienen que ver con la búsqueda de distintas formas de construir vínculos con otros. No todas las experiencias son iguales, no siempre esos vínculos comienzan de la misma forma. Desde las pedagogías críticas, podemos considerar que el respeto mutuo es el primer

peldaño para construir vínculos y construir conocimientos.

Otro aprendizaje tiene que ver con un intento de despojo de andamiajes teóricos encorsetados para abrir las posibilidades de lo que Berkins llama la Producción Horizontal del Conocimiento. En las primeras visitas de los proyectos, los y las estudiantes llegaban con preguntas para realizar y una serie de tareas a cumplir y con la idea de estudiar o inclusive aprobar una evaluación. Ya con el tiempo, se ha logrado abrir la participación en la planeación de actividades a los y las estudiantes como a integrantes de la comunidad. La premisa de compartir saberes, la situación de ronda que horizontaliza las relaciones sociales, la apertura de la comunidad para mostrar y hacer participar a los estudiantes de sus prácticas cotidianas e incluso religiosas, han contribuido a que actualmente la interculturalidad no sea una palabra ajena a la institución escolar.

En la Escuela Agrotécnica Eldorado, las iniciativas que en cierta forma se encontraban inconexas, toman sentido con la sistematización y la mirada con los lentes de las pedagogías críticas. La problematización de las prácticas, de las formas habituales de aprender en la escuela y la participación activa en el propio aprendizaje fueron instalándose casi sin percibirse en estas actividades. Tanto para docentes como para estudiantes de la EAE ha significado una tarea loable dada la estructuración del año lectivo, la formalidad que exige que los proyectos deban cumplir con determinados plazos y requisitos, sumados a la condición de actividades extra áulicas, también ponen en tensión el currículum escolar con los aprendizajes situados.

Al reflexionar sobre la interculturalidad desde las pedagogías críticas, se pone de relieve el diálogo entre culturas, el respeto a la diferencia y la construcción de conocimientos desde múltiples perspectivas. Y esta situación aún se encuentra en gran medida fuera de las aulas, incorporarlas es un próximo desafío.

En este sentido, la interculturalidad crítica se posiciona como una herramienta pedagógica que desafía los paradigmas hegemónicos y propone una visión más inclusiva y equitativa de la educación. No solo se enfoca en la inclusión de contenidos culturales diversos en el currículo, como un tema más a estudiar y evaluar, sino que también implica una revisión profunda de las metodologías de enseñanza, las relaciones entre estudiantes y docentes, las dinámicas institucionales; así como la inclusión, acompañamiento y egreso de estudiantes originarios de las comunidades de la Escuela. Este último aspecto resta aún fortalecer puesto que actualmente una sola estudiante pertenece a una comunidad originaria.

Notas

¹ Licenciada en Historia. Maestranda en Desarrollo Rural. Profesora de Historia. Responsable del área de investigación de la Escuela Agrotécnica Eldorado (EAE) de la Universidad Nacional de Misiones. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0002-6563-156X> . E-mail: viviana.reyes@eae.

unam.edu.ar

² Ingeniera Agrónoma por la Universidad Nacional de Córdoba; Especialista en Agroecología y Educación del Campo por la Universidade Federal do Sul da Bahia, (Brasil) y en Economía y Desarrollo Agrario por la Universidad Federal do Espírito Santo (Brasil). Magister en Educación y Territorialidad por la Faculdade Intercultural Indígena/Universidade Federal da Grande Dourados (Brasil). Docente suplente en Agroecología y docente interina en Introducción a la Agroecología en la Escuela Agrotécnica Eldorado (EAE) de la Universidad Nacional de Misiones. E-mail: sharim.lobo@eae.unam.edu.ar

³ De conceptos naturalizados formulados por voces occidentales que excluyen los conceptos que no son suyos, no emerge el nuevo conocimiento que requieren las ciencias sociales. (Berkins, 2020: 24).

Referencias bibliográficas

Berkin, S. C., (2020). *La producción horizontal del conocimiento*. CALAS. <http://www.calas.lat/es/publicaciones/afrentar-las-crisis/sarah-corona-berkin-la-producci%C3%B3n-horizontal-del-conocimiento>

Educ.ar *Sobre el concepto de interculturalidad*. (s/f). Recuperado el 1 de septiembre de 2024, de <https://www.educ.ar/recursos/91902/sobre-el-concepto-de-interculturalidad>

Freire, P., (2004). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa*. Paz e Terra SA. São Paulo.

Gallero, M. C. y Krautstoft, E. M., (2010). *Proceso de poblamiento y migraciones en la Provincia de Misiones, Argentina*: (1881-1970). Avá, (16), 1. Recuperado el 29 de enero de 2025, de https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942010000100013&lng=es&tng=es.

Giroux, H., (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa* (Arg) XVII (1 y 2), 13-26 [fecha de Consulta 1 de Septiembre de 2024]. ISSN: 0328-9702. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153129924002>

Instituto Provincial de Estadísticas y Censos de Misiones. (S/F) Datos estadísticos sobre la población Mbya Guaraní en misiones. Recuperado el 29 de enero de 2025 de [Datos estadísticos sobre la población mbya guaraní de Misiones | IPEC](#)

Keller, H. A., (2015). *La fotosíntesis de la cultura: estudios etnobiológicos en comunidades guaraníes de Misiones, Argentina*. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas.

Quijano, A., (2012). *Descolonialidad del poder: el horizonte alternativo*. Vol. 1 Núm. 6 (5): *Contextualizaciones Latinoamericanas* Número 6 (s/f). Udg.mx. Recuperado el 1 de septiembre de 2024, de <https://contextlatin.cucsh.udg.mx/index.php/CL/issue/view/290>

Reyes, I. V., (2012). *Cooperativa Agrícola Eldorado 1931-1981. Expansión, crisis y memoria social*. Tesis de Licenciatura en Historia. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones.

Reyes, I. V., (2013). *Cooperativismo Agrario y administración pública en espacios de frontera. El caso de la Cooperativa Agrícola Eldorado (1931-1981)*. Recuperado el 7 de febrero de 2025 de <https://doi.org/ISSN:2362-3365>

Schiavoni, G., y Gallero, M. C., (2017). Colonización y ocupación no planificada. La mercantilización de la tierra agrícola en Misiones (1920-2000). *Travesía*, vol. 19 N.º 1, Enero-Junio 2017, ISSN 0329-9449 - pp. 77-106.

El empoderamiento de los jóvenes-adultos: participación ciudadana y derechos en las comunidades Mbya de Misiones (Argentina)

The Empowerment of Youth-Adults: Citizen Participation and Rights in the Mbya Communities of Misiones (Argentina)

Gabriel Horacio Leal¹

Mirta Gladis Piriz²

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo principal comunicar las actividades realizadas desde el proyecto de extensión “La Participación Ciudadana de los Jóvenes-Adultos en el marco de “Los 40 años de Democracia” (Res. HCD. 132/23), que se lleva a cabo desde el año 2023. Este proyecto busca concientizar y visibilizar el rol de los/as jóvenes adolescentes de los niveles medios en las Escuelas Interculturales Bilingües (EBI) de la Provincia de Misiones, en la vida democrática y la promoción de los derechos humanos. Desde hace tiempo, la participación de los/as jóvenes, especialmente los adolescentes y jóvenes-adultos dentro del sistema educativo, ha ido ganando protagonismo, reconociéndose como parte activa de la vida democrática y en la defensa de los derechos humanos. Esto ha llevado, desde una perspectiva de derechos humanos, a considerarlos como sujetos de derechos activos. En los últimos años, se ha promovido un enfoque que fomenta el diálogo entre las comunidades y el Estado, con un objetivo común: los derechos humanos, especialmente los/as jóvenes de las comunidades. Reflexionar y reconocer estas problemáticas permitirá que se reconozcan como parte del Estado de Derecho, en relación con sus derechos sexuales y reproductivos, ambientales, y de respeto y convivencia en una sociedad sin discriminación. Este trabajo pretende, por un lado, describir los fundamentos principales relacionados con los/as jóvenes como sujetos de derechos y su importancia en la vida democrática, y por otro, visibilizar y describir las actividades realizadas en los talleres participativos llevados a cabo en las EBI de las comunidades Mbya de la Provincia de Misiones.

Palabras Clave: participación ciudadana; interculturalidad; derechos adolescentes; jóvenes-adultos; provincia de Misiones

Abstract

The main objective of this work is to communicate the activities carried out from the extension project "Citizen Participation of Young Adults within the framework of "The 40 years of Democracy" (Res. HCD. 132/23), which is carried out carried out from the year 2023. This project seeks to raise awareness and make visible the role of young adolescents of the middle levels in the Intercultural Bilingual Schools (EBI) of the Province of Misiones, in democratic life and the promotion of human rights. For some time now, the participation of young people, especially adolescents and young adults within the educational system, has been gaining prominence, being recognized as an active part of democratic life and in the defense of human rights. This has led, from a human rights perspective, to consider them as subjects of active rights. In recent years, an approach has been promoted that encourages dialogue between communities and the State, with a common objective: human rights, especially the youth of the communities. Reflecting and recognizing these problems will allow them to be recognized as part of the Rule of Law, in relation to their sexual and reproductive, environmental rights, and respect and coexistence in a society without discrimination. This work aims, on the one hand, to describe the main foundations related to young people as subjects of rights and their importance in democratic life, and on the other, to make visible and describe the activities carried out in the participatory workshops carried out in the EBI. of the Mbya communities of the Province of Misiones.

Keywords: Citizen Participation; Interculturality; Adolescent Rights; Youth-Adults; Province of Misiones

Introducción

La protección y el cuidado de la salud de los derechos humanos es una responsabilidad que nos atraviesa a todos/as los/as ciudadanos/as, sin importar el rango de edad o condición alguna. En los últimos años, se ha puesto en relevancia la inclusión de las infancias y de las juventudes en los lugares de participación, así como la creación y promoción de espacios para dar voz a sus necesidades y puntos de vista. En particular, desde hace tiempo, la participación de los/as jóvenes, especialmente los/as adolescentes que aún forman parte del sistema educativo, ha ido ganando protagonismo. Han comenzado a reconocerse como actores/as clave en la vida democrática, especialmente en lo que respecta a la defensa y promoción de los derechos humanos, así como su protección y resguardo. Su inserción como sujetos políticos activos en espacios públicos colectivos, tanto en ámbitos comunitarios (barrios, comunidades, centros barriales) como en espacios político-institucionales (paneles, foros, sesiones parlamentarias), ha aumentado notablemente en las últimas décadas. Lo que conllevó a que, desde un enfoque de derechos humanos, se les empiece a “considerarlas y considerarlos como sujetos de derecho activos, con quienes trabajamos cotidianamente para construir [la] ciudadanía en el mundo contemporáneo” (Ministerio de Educación de la Nación, 2021, p. 18).

Por otra parte, en materia de derechos humanos, el Estado Nacional argentino, en reconocimiento de la identidad y preexistencia étnica, cultural y territorial de los pueblos indígenas, puso en juego la implementación de una educación bilingüe e intercultural, dando como resultado la implementación de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) teniendo como objetivo “garantizar el derecho a recibir una educación que contribuya a fortalecer las lenguas y culturas preexistentes” (Ministerio de Educación de la Nación, 2020).

Asimismo, desde esa misma línea, se viene promoviendo una mirada que interpele al diálogo entre las comunidades y el Estado, donde tengan en común un horizonte: el de los derechos, pero principalmente el de los/as jóvenes de las comunidades originarias. Reflexionar y reconocer estas problemáticas permitirá que los/as jóvenes se reconozcan como parte del Estado de Derecho en relación con sus derechos sexuales y reproductivos, ambientales, y de respeto y convivencia en una sociedad sin discriminación.

En correlato con este contexto, las universidades han incrementado sus vínculos con las comunidades en búsqueda de una transformación (podrías cambiar por “buscando una transformación”, para una redacción más directa), ya que no alcanza con el reconocimiento. Desde una perspectiva intercultural, se propone un proyecto y camino para la construcción de una sociedad “política diversa en sus componentes e igualitaria en sus derechos” (Gentile, 2023, p. 8). En este sentido, desde la extensión universitaria se busca crear puentes que promuevan y generen nuevos

conocimientos a partir del encuentro, el diálogo y el trabajo con las comunidades, teniendo como horizonte la posibilidad de la co-construcción de epistemologías de la alteridad (Gentile, 2023).

A partir de ello, este trabajo tiene como objetivo principal comunicar las actividades realizadas en el marco del proyecto de extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNaM), titulado “La Participación Ciudadana de los Jóvenes-Adultos en el contexto de ‘Los 40 años de Democracia’”. Este proyecto está orientado a sensibilizar sobre el papel fundamental de los derechos de los/as adolescentes y jóvenes-adultos de los niveles medios en las Escuelas Interculturales Bilingües de la Provincia de Misiones.

Esta comunicación estará estructurada en dos grandes apartados. En primer lugar, trazaremos un recorrido conceptual sobre el vínculo entre la participación ciudadana juvenil y la interculturalidad como ejes centrales del proyecto, donde consideraremos el caso de los/as jóvenes de Misiones como posibles escenarios de réplica. Finalmente, presentaremos el proyecto de extensión, sus objetivos, propósitos y la metodología de trabajo seleccionada para el abordaje. Asimismo, mostraremos los diferentes talleres y visitas realizadas en el marco del proyecto durante el año 2023 en los diferentes establecimientos, institutos y aulas satélites de la Provincia de Misiones bajo modalidad EIB, compartiendo los principales debates y voces de los/as jóvenes de las comunidades Mbya en relación con sus derechos y su vinculación.

Desarrollo

La interculturalidad como proyecto y perspectiva, y su vinculación con los derechos y los jóvenes

Reflexionar sobre la vinculación entre la interculturalidad, entendiéndola como un “proyecto a construir”, y la participación política juvenil activa dentro de las sociedades permitirá la construcción de una sociedad basada en el respeto, pero también en el diálogo y la comprensión de las culturas otras, corriéndonos de los esquemas discriminadores y los estigmas sociales que todavía quedan arraigados en la población. La desigualdad, la segregación y la marginación hacia ciertos sectores sociales todavía están instaladas en los discursos y acciones que se viven en el día a día, principalmente hacia el sector de las juventudes y de las comunidades/pueblos indígenas.

La interculturalidad: un camino posible para la construcción de una democracia basada en el respeto y el diálogo cultural

La interculturalidad, por definición de la UNESCO es la “presencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo”, pero también, como mencionamos anteriormente, se la puede conceptualizar como un “proyecto a construir”, el

cual consiste no solamente en el reconocimiento y la convivencia con otras culturales, sino que “aspira también a que se produzca en términos de respeto y valoración de la diversidad y de búsqueda de la igualdad, lo cual requiere comprender que la cultura hegemónica no es la única” (Ministerio de Educación de la Nación, 2021, p. 18). Esta nueva forma de construcción se pone en agenda por parte de los Derechos Humanos en relación a los derechos de los pueblos y comunidades indígenas, en búsqueda de un diálogo y de posibilidad del “acceso a la ciudadanía y por el reconocimiento de sus derechos individuales y colectivos” (Ossola, 2020, p. 40).

En las últimas décadas del siglo XX, las comunidades a lo largo de América Latina han luchado y se han movilizado en búsqueda de su reconocimiento, existencia y preexistencia en los Estados Nacionales, logrando en algunos casos reformas constitucionales y la garantía del ejercicio ciudadano pluriétnico, multilingüe y multicultural. Incluso, países como Bolivia y Ecuador se han reconocido como Estados Plurinacionales. En otros casos, las leyes y reformas han sido más acotadas, vinculadas a ciertos aspectos y tópicos sobre derechos culturales de las comunidades (Gentile, 2023). En el trabajo realizado por Ana Irene Méndez (2008) – citado por María Beatriz Gentile (2023) – se estipula que, de “los dieciséis Estados latinoamericanos que tienen poblaciones indígenas, todas las reformas constitucionales llevadas a cabo desde fines de los años 1990 incorporaron algún tipo de reconocimiento y protección” (p. 3) para ellos, aunque principalmente en aspectos culturales; dejando ver cierta percepción de un imaginario colectivo sobre las comunidades como sujetos y cultura del pasado que hay que preservar y conservar como patrimonio (Gentile, 2023).

En materia de derechos, la Argentina ha promovido ciertos avances en los últimos años, desde la Reforma Constitucionales de 1994 donde se reconoce al Estado como multicultural y protector de las culturas ancestrales, debido al gran daño que se ocasionó a los pueblos originarios en los tiempos pasados (Ossola, 2020). Dentro de esta reforma se incorporó el artículo 75, inciso 17, donde se proclama el reconocimiento y la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas en el territorio argentino, de tal forma se prevé:

Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones (Constitución Nacional de la República Argentina, artículo 75, inciso 17).

El Estado Argentino es uno de los países que se reconoce como protector de la identidad étnico-cultural indígena (al igual que Ecuador, Perú, Venezuela, Gua-

temala, Paraguay, Bolivia, Nicaragua, Brasil, Panamá) y, en materia económica, a comparación de otros países, solo reconoce el uso de los recursos naturales de los territorios indígenas (Gentile, 2023).

Posteriormente, en el año 2006³ se sancionó la nueva Ley de Educación Nacional (N°26.206), en la cual se vertería nuevos cambios para el sistema educativo, siendo uno de ellos la implementación de ocho modalidades educativas: Educación permanente de jóvenes y adultos; La Educación Técnico Profesional (ETP); Educación domiciliaria y hospitalaria; Educación en contextos de encierro; Educación especial; Educación rural; Educación artística y la Educación intercultural bilingüe.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) tiene por objetivo un espacio educativo para las comunidades en la finalidad de “preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida” (Ley de Educación Nacional 26.206, Artículo 52). Asimismo, en correlato con la perspectiva intercultural, esta nueva oferta académica tiene por propósito promover un diálogo “mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias” (Ley de Educación Nacional 26.206, Artículo 52). En relación al abordaje y la puesta en marcha de la modalidad, en el artículo 53 se establece que el Estado Nacional Argentino se compromete a: a) Crear mecanismos de participación permanente de los/as representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe. b) garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema. c) impulsar la investigación sobre la realidad socio-cultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica. d) promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. e) propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales.

Asimismo, en el año 2010, el Consejo Federal de Educación decretó la Resolución N°119, que aprueba el documento de implementación de la EIB en el sistema educativo argentino. Este documento es el resultado de los encuentros y seminarios realizados en los años 2008 y 2010 entre especialistas y responsables de las áreas de educación intercultural bilingüe de las provincias, así como con diferentes representantes indígenas agrupados en el Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI). En dicho escrito se establece que, los pueblos indígenas deben “recibir una educación adecuada a sus pautas culturales y lingüísticas, al tiempo que

se plantea el reconocimiento y valoración de las mismas” (Res. 119/10, documento anexo, artículo 5). Esto deja en claro que esta nueva modalidad es el resultado de un diálogo colaborativo entre comunidades étnica y culturalmente diferentes, lo que posibilitaría la construcción de nuevos conocimientos y valores basados en el respeto y la igualdad, reconociendo las diferencias, no solo culturales, sino también lingüísticas; por ello, se habla de EIB’s.

Sin embargo, la implementación de estas nuevas políticas, al igual que otras, ha estado atravesada por contradicciones, una de ellas se relaciona con la alfabetización y el uso de las lenguas. Uno de los problemas evidentes es la falta de profesores y equipos docentes que conozcan las culturas indígenas o que hablen las lenguas correspondientes. Ante esto, María Beatriz Gentile (2023) señala que se observa una intención “asimilacionista de la cultura dominante, que un reconocimiento en términos de paridad” (p. 4). Esta situación varía en los distintos contextos y provincias donde se implementa esta modalidad. Un ejemplo es la Provincia de Formosa, que incluye el aprendizaje de las lenguas de las comunidades dentro de los programas educativos de las EIB.

En la Provincia de Misiones, la educación de las comunidades tiene antecedentes previos a los años 70 (Bañay, 2015). Posteriormente, y antes de la promulgación de la Ley de Educación Nacional (LEN), en 2003 se sancionó la Ley Provincial VI N° 104, que establece la Educación Indígena como un derecho para las comunidades, promoviendo una educación bilingüe e intercultural (Vallejos, 2023). Uno de los avances en cuanto a la inclusión de las comunidades en las escuelas es la aparición de la figura de los Auxiliares Docentes Indígenas (ADI), quienes funcionan como acompañantes y traductores en el desarrollo de espacios curriculares, principalmente en “Lengua y Cultura Guaraní” y “Taller de Integración Curricular: Guaraní” (Vallejos, 2023).

La interculturalidad no es un hecho concretado en su totalidad; es un trayecto que se pretende contraponer a la cultura dominante en búsqueda de un nuevo escenario de respeto e igualdad entre las culturas. Las comunidades indígenas siguen siendo, en la actualidad, sujetos/as vulnerables en cuanto a derechos humanos, y personas víctimas de la desigualdad estructural, la discriminación, la segregación y la estigmatización por parte de la sociedad. Aunque Argentina ha avanzado en el reconocimiento y la implementación de nuevas políticas para los pueblos indígenas, la interculturalidad sigue siendo clave para la creación de una agenda de derechos humanos que “permita consolidar nuevas ciudadanía para el mundo contemporáneo” (Ministerio de Educación, 2021, p. 19).

La Participación de los jóvenes: un camino necesario para la nueva agenda en Derechos Humanos e interculturalidad

Una sociedad basada en los principios democráticos tiene como objetivo la participación e inclusión de todos/as sus ciudadanos/as en igualdad de condiciones

y oportunidades. Una sociedad más participativa, plena y comprometida con su rol en las esferas de la vida política, social y económica, permite conceptualizar a la *ciudadanía* de manera más amplia, ya que pone en manifiesto las responsabilidades y la acción colectiva que tienen los/as ciudadanos/as para con su comunidad (Esteban Tortajada y Novella Cámara, 2018). Un medio para que la sociedad tome postura sobre sus problemáticas y ponga en acción diferentes mecanismos es la *participación ciudadana*.

Tomando la definición de Marta Beatriz Esteban Tortajada y Ana María Novella Cámara (2018) la participación (en contextos políticos sociales) se define como aquella “experiencia individual y colectiva que permite implicarse en proyectos sociales que favorecen el desarrollo psicoeducativo, la construcción de valores y la participación política mediante la deliberación y la acción comprometida en aquellos temas que preocupan y que se sienten como propios (Novella, 2013, p. 29 citado en Esteban Tortajada y Novella Cámara, 2018, p. 113). De esta forma, sostenemos que el ejercicio de participación no es solo un acto realizado por un individuo desde sus propios intereses, sino que incluye aquellas actividades sostenidas desde las acciones colectivas que sirven para el bien común, considerando a todos los/as ciudadanos/as sin distinciones de género, cultura, orientación sexual o edad. Este último punto es clave en los tiempos actuales, ya que el involucramiento de los sectores más jóvenes generará cambios e implicancias más significativas en los territorios, las comunidades y los barrios, además de permitir la configuración de una ciudadanía comprometida y activa en las sociedades democráticas contemporáneas.

En la actualidad, los y las jóvenes desempeñan un papel relevante en cuanto a su participación en los escenarios y sectores del ámbito público, rompiendo con los estigmas y prejuicios generados desde las miradas “adultocentristas” que caracterizan a la sociedad actual. Esta visión asume y da sobreentendido que la juventud (y las infancias) no tiene interés en el plano de lo político o en lo concerniente a los problemas de la sociedad en general. Autoras como Mariana Chaves (2005) evidencian aquellos discursos que engloban y encasillan a las juventudes como sujetos signados por el “NO” de la sociedad, donde sus prácticas y discursos son negados y negativizados, o incluso negando su existencia como tal (considerándolos como sujetos inconclusos o en tránsito). La construcción de ese “otro” – joven – frente al adulto/a conlleva a la configuración de discursos y esquemas permeados bajo la mirada estigmatizadora del mundo adulto, lo que “conduce a perder de vista la condición juvenil como construcción social, quedando oculto bajo el manto de la naturalidad del fenómeno que estas concepciones son discursos altamente ideologizados y con perspectiva gravemente discriminadora” (Chaves, 2005, p. 14). Es decir, se empiezan a gestar ideas de la juventud como aquellos/as inseguros/as, sin futuro, peligrosos/as e incompletos/as.

En correlato a este planteo, el trabajo de Marta Beatriz Esteban Tortajada y Ana

María Novella Cámara (2018) devela que las juventudes suelen ser posicionadas en términos de “futuro”, sin participación y en estado de pasividad, mientras los/as adultos/as son considerados/as los/as responsables de las acciones políticas. Esto sitúa a los/as jóvenes, por un lado, como personas apáticas y poco interesadas, y por otro, como incapaces, dado que tienen que “pasar por un periodo de espera o tránsito hasta que se integran a la sociedad y son reconocidos como miembros de la misma” (Benedicto, 2006, p. 76 citado en Esteban Tortajada y Novella Cámara, 2018, p.114). Vemos de esta forma que, los sentidos que se construyen sobre las juventudes son de negar y negativizar sus acciones como así también su mismo rol como ciudadanos/as políticos/as, corriéndolos/as en muchas ocasiones de la escena política y pública como voz y portavoces de muchos las problemáticas sociales que los atraviesan y son víctimas. Incluso, muchas veces estas miradas limitan la vinculación de la juventud en lo público, “la cultura de la sobreprotección, por un lado, y el adultocentrismo, por otro, ejercen tal presión sobre niños, niñas y jóvenes que ven limitadas sus capacidades de participar” (Esteban Tortajada y Novella Cámara, 2018, p. 121).

En contraposición a estos discursos y prácticas negadoras, sostenemos que su función y participación son clave en la vida de una sociedad democrática. En la actualidad, muchos países y Estados apuestan a la creación de espacios para la vinculación de las juventudes en las políticas públicas y sociales, generando nuevas significancias que los posicionan como agentes sustanciales en las decisiones y diálogos para el bien común. Asimismo, se han establecidos nuevos escenarios para escuchar sus problemáticas y necesidades, dejando de lado los presupuestos que se venía generando desde el mundo adulto, y reconociendo a la juventud como portavoz de sus propios problemas y propuestas.

Estos nuevos escenarios, generados por ellos/as mismos/as, además de ser espacios para llevar sus voces al centro de la escena pública como ciudadanos/as involucrados/as en la vida democrática, son territorios de información y aprendizaje, para la construcción y la puesta en marcha de herramientas para el ejercicio ciudadano pleno como sujetos políticos. De esta manera, es imperativo que se “establezcan mecanismo que les sean propios, es más, es necesario que ellas y ellos o bien co-creen y co-diseñen estos mecanismos, o yendo aún más lejos, que los creen y diseñen de manera autónoma” (Esteban Tortajada y Novella Cámara, 2018, p. 121).

Intersección de la interculturalidad y la juventud: la construcción de la escena de lo posible

En el camino trazado hemos visto cómo la interculturalidad y la participación juvenil entrecruzan un camino en común: la construcción de una agenda en Derechos Humanos basados en la igualdad y el respeto. Como bien mencionamos anteriormente, en los últimos tramos se han empezado a generar espacios para la

participación de los/as jóvenes, donde las comunidades y pueblos indígenas tienen un papel importante en ellos.

Desde este punto, podemos mencionar el caso de los Parlamentos Estudiantiles que se realizan desde la Provincia de Misiones desde el año 2000, donde participan estudiantes de diversas instituciones y escuelas; dentro de estas sesiones los/as jóvenes – en rol de diputados/as – debaten sobre las problemáticas sociales, económicas y culturales desde su propia visión, así como también la puesta en marcha de proyectos de leyes y reglamentaciones para la provincia, los cuales son posteriormente tratados en la Cámara de Representantes en las comisiones de diputados/as. Entre las escuelas convocadas se encuentran aquellas bajo la modalidad intercultural bilingüe, las cuales comparten sus opiniones y perspectivas sobre los temas presentados en las comisiones juveniles, pero también exponen las problemáticas de sus comunidades. Un ejemplo de ello es el caso de Soledad Espínola (Ver Imagen 1)⁴, estudiante del Bachillerato Orientado Provincial N°115 ‘*Aldea Ka’aguy Poty*’ de la localidad de Aristóbulo del Valle (Misiones), quien participó en el año 2022 presentando la falta de accesibilidad y abastecimiento de agua potable en su comunidad. Soledad comentó que solo las familias cercanas a la ‘*Aldea Ka’aguy Poty*’ tienen acceso al suministro a través de una canilla pública, mientras que las familias ubicadas en zonas más alejadas se abastecen del arroyo Cuña Pirú, cuyas aguas no son aptas para consumo, representando un riesgo para la salud de los miembros de la comunidad, principalmente los infantes y adultos mayores. Ante esta problemática, ella propone un proyecto para la creación de una nueva red de distribución de agua potable, utilizando el pozo perforado ubicado en el predio del BOP 115 en la comunidad *Ka’aguy Poty*, con el fin de abastecer a todas las familias Mbya que residen a ambos lados de la Ruta Provincial que atraviesa la comunidad.

Imagen 1

Soledad Espínola, estudiante del Bachiller Orientado Provincial N°115 “Aldea Ka’aguy Poty” de la Localidad de Aristóbulo del Valle disertando en su función diputada dentro de la SESIÓN del PARLAMENTO ESTUDIANTIL MISIONERO INTERNACIONAL – Año 2022



Nota. Parlamento Misionero, 2022

De esta manera, observamos cómo los/as jóvenes de las comunidades indígenas, en este caso, de las comunidades Mbya de Misiones, como Soledad y otros estudiantes, buscan poner en altavoz sus problemáticas a partir de la creación de estos nuevos escenarios en el mundo de lo público. Asumen el rol de ciudadanos/as comprometidos/as en conducir la vida democrática de manera responsable y activa, en búsqueda de una sociedad que mire a las juventudes como actores/as involucrados/as en su realidad social.

El Proyecto de Extensión: La Participación Ciudadana de los Jóvenes-Adultos en el marco de “Los 40 años de Democracia”

Este proyecto de extensión universitaria surgió en el año 2023, a partir de la demanda de la Dirección de Dirección General de Asuntos Guaraníes del Ministerio de Derechos Humanos de la Provincia de Misiones, debido a la necesidad de generar y promover talleres dentro de las comunidades y las instituciones interculturales bilingüe. Este trabajo se encuentra dirigido por la Lic. Piriz, Mirta Gladis y codirigido por la Esp. González, Nélide Graciela, y tiene como integrantes a docentes, graduados/as y estudiantes⁵ de las distintas carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias

Sociales (FHyCS) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), en conjunto con la Oficina de Inclusión Educativa de la misma casa de estudios. Durante el primer año de desarrollo, se trabajó articuladamente con la Dirección General de Asuntos Guaraníes del Ministerio de Derechos Humanos de la Provincia de Misiones; actualmente, el proyecto (2024) se encuentra vinculado a la Subsecretaría de Derechos Humanos Integrales (perteneciente al mismo Ministerio) bajo el mando de Norma Silvero, y fue declarado de interés provincial por la cámara de Representantes de la Provincia de Misiones C.R./D. 547-2024/25, como así también, ampliado su marco y espectro de trabajo, incluyendo nuevas modalidades para el abordaje de los talleres: Institutos y escuelas bajo modalidad orientado y rural.

El proyecto tiene como objetivo promover y fomentar, a través de talleres participativos en escuelas y aulas satélites dentro del marco de la Educación Intercultural Bilingüe de la Provincia de Misiones, una conciencia crítica y profunda en jóvenes y adultos sobre el ejercicio y la defensa activa de los Derechos Humanos. Se resalta la importancia de estos derechos tanto a nivel individual como colectivo, y se enfatiza cómo su conocimiento puede convertirse en una herramienta fundamental para construir una sociedad equitativa que valore y respete las diversidades culturales, étnicas, sociales y políticas, tanto en sus comunidades como en la sociedad en general.

Para llevar adelante estos objetivos se pensó en la realización de talleres participativos, planificados en tres instancias: en primer lugar, realizar una charla previa con las instituciones para llegar a un acuerdo sobre las temáticas a desarrollar. En segunda instancia, pasamos a desarrollar las charlas y talleres en las escuelas, donde al final del encuentro los estudiantes deberán seleccionar una temática para abordarla, a mayor profundidad, en una próxima visita y, por último, se propone que todos los grupos de estudiantes de las instituciones visitadas realizarán una exposición de su trabajo en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en la Ciudad de Posadas como cierre del Proyecto (el cual está pensado a realizarse en el año 2024).

A partir de ello, como se mencionó, este proyecto parte de una metodología de talleres participativos donde, en primera instancia se propone exponer los fundamentos esenciales sobre el rol fundamental y nodal de los/as jóvenes como sujetos de derechos y su relevancia en la vida democrática. En segundo lugar, se generan actividades de interacción entre los/as estudiantes para la confección de una representación gráfica, plasmados en afiches, dibujos o frases a elección de ellos/as. El trabajo bajo esta modalidad implica diferentes niveles de interacción, como dice Susana Pasel (1991) “que van de un simple cuchicheo entre compañeros hasta las complejas técnicas de investigación” (p. 35), de esta forma no sólo alentamos el trabajo en equipo, sino la cooperación y la solidaridad entre pares para la puesta en común de sus habilidades.

Los talleres se enfocan en tres ejes principales: 1) las diversas formas de violencia que vulneran los derechos de la juventud, 2) los derechos políticos y sociales, y 3) la salud y la reproducción. A través de estas actividades, se busca que los/as jóvenes asuman un papel protagónico como agentes multiplicadores de los Derechos Humanos y la Participación Ciudadana, con el fin de generar un cambio de conciencia y promover un compromiso activo dentro de sus comunidades.

Registros de Campo del año 2023: Realizando talleres sobre Derechos Humanos en las E.I.B de Misiones:

Durante el ciclo lectivo del año 2023, el proyecto de extensión realizó talleres participativos en cuatro escuelas de modalidad intercultural bilingüe, donde previamente se llevaron a cabo reuniones y charlas con los equipos directivos, docentes y jefes de las comunidades, llegando a acuerdos respecto a las temáticas que se iban a desarrollar. Una de las problemáticas que más se abordaron en los talleres fue el análisis de los mecanismos de la democracia y la participación de los/as jóvenes en ella. Además, se llevaron a cabo talleres de prevención en salud sexual y reproductiva, donde se destacaron los métodos anticonceptivos y las diferentes formas de relación entre las personas. En estos talleres, los/as estudiantes resaltaron el consentimiento y la comunicación como ejes principales para la formación de vínculos.

Escuela N°1: EIB - Aula Satélite Takuapí del CEP 30 (Ruíz de Montoya)

El primer viaje se realizó el 11 de abril de 2023, cuando nos trasladamos desde la Ciudad de Posadas a la Localidad de Ruíz de Montoya, al Aula Satélite "Takuapí", perteneciente al Centro Educativo Provincial N°30. Estas instalaciones cuentan con un aula por nivel, siendo el primer año uno de los más concurridos y asistidos. En esta primera escuela, se desarrolló el tema de la democracia y la última dictadura cívico-militar en Argentina, a pedido de la institución. En primer lugar, como parte del proyecto, se les ofreció una charla sobre la oferta académica de la FH y CS, dando a conocer sus beneficios y derechos como estudiantes. Esta charla fue realizada de manera conjunta con la Secretaría de Extensión y Vinculación Tecnológica, dejando en la institución folletería con la información necesaria para los/as estudiantes, dejando en claro que también apostamos por el derecho a la educación en el nivel superior universitario.

La charla estuvo enfocada en reconocer los derechos que fueron vulnerados durante el proceso militar, y hubo intervenciones de los/as estudiantes sobre la temática. Para acompañar el discurso, contamos con el apoyo de los Auxiliares Docentes Indígenas (ADI); puntualmente, trabajamos con Osvaldo Morínigo, quien nos ayudó como interlocutor en relación con la lengua de los estudiantes.

Como parte de la actividad, se les compartieron letras de canciones que fueron

prohibidas durante la dictadura. Los/as estudiantes debían leerlas y confeccionar un afiche representativo. Además, se les entregó un banderín (que simboliza el pañuelo de las Abuelas de Plaza de Mayo), en el cual debían escribir un fragmento de la canción que más les hubiera llamado la atención o que encontraran más significativo.

Imagen 2

Foto del banderín realizado en el CEP 30:



La Participación Ciudadana de los Jóvenes-
Adultos en el marco de
"Los 40 años de Democracia"

Nota. Foto del Proyecto

Imagen 3

Foto grupal con los estudiantes del CEP 30 – Ruíz de Montoya



Nota. Foto del Proyecto

Escuela N°2: BOP 111 Tekoa Fortín Mbororé (Puerto Iguazú)

Este viaje lo realizamos el 27 de junio de 2023, cuando nos trasladamos al Bachillerato Orientado Provincial N°111 “Tekoa Fortín Mbororé” en Puerto Iguazú. Esta institución es una de las más amplias y grandes en cuanto a educación intercultural bilingüe, y unas de los principales referentes de la modalidad a nivel provincial debido al gran trabajo mancomunado que realizan desde el equipo institucional con los estudiantes y los miembros de la comunidad. En su interior cuenta con un gran número de estudiantes de la comunidad que asisten al nivel secundario.

En esta segunda escuela se realizaron tres talleres participativos: Prevención y Cuidados, Derecho Ambiental y el Cuidado de los Territorios, y un tercero sobre Inclusión y Exclusión Social. Estos talleres estuvieron a cargo de los miembros del equipo, acompañados por el equipo directivo y el personal docente de la institución, y contaron con la presencia del jefe de la comunidad. En los talleres se abordaron problemáticas relacionadas con los derechos y los/as jóvenes, planteando preguntas como: ¿Conocían ellos sus derechos y se reconocían como parte de los mismos?

Dentro de estos espacios, los/as estudiantes se informaron sobre leyes y decretos, y, puntualmente, en el taller de Prevención y Cuidado, se les proporcionó información sobre el acceso a métodos anticonceptivos y sus derechos sexuales y reproductivos como adolescentes dentro del sistema médico. Cada taller tuvo una dinámica propia, y el resultado final fue la elaboración de afiches de prevención y concientización. Los/as jóvenes reconocieron la importancia de conocer y ser activos sujetos en la promoción de los derechos humanos en todos sus aspectos.

Imagen 4

Foto del Taller realizado en el BOP 111



Nota. Foto del Proyecto

Imagen 5

Fotografía con las autoridades del BOP 111



Nota. Foto del Proyecto

Escuela N°3: BOP 115 Ka'aguy Poty (Aristóbulo del Valle) y Escuela N°4: Aula Satélite N.° 1 de la Escuela 44 (San Ignacio)

Las últimas escuelas en ser visitadas fueron el mismo día: 4 de octubre de 2023. Por la mañana, estuvimos visitando el BOP 115 “Ka’aguy Poty” en la localidad de Aristóbulo del Valle, y por la tarde nos encontramos en el Aula Satélite N°1 de San Ignacio. En la primera escuela tuvimos el privilegio de conocer a Soledad Espínola, con quien pudimos conversar sobre su participación en el Parlamento Estudiantil y las problemáticas de la comunidad.

Debido a las condiciones climáticas, el taller se realizó de manera conjunta con los estudiantes de 3ro, 4to y 5to años. En el taller se trabajó sobre la democracia, la participación ciudadana, los mecanismos de participación, y los derechos y obligaciones que tenemos.

Un tema que resonó en este espacio fue el derecho a la tierra de las comunidades Mbya en Misiones. Esta problemática ha sido tema de conversación y debate entre las autoridades y los miembros de los pueblos durante bastante tiempo. En esta oportunidad, el grupo de estudiantes nos comentó que para ellos las tierras de las comunidades, a diferencia de las tierras de los blancos, son comunitarias y no privadas, y que todos tienen el derecho a usufructuar de ellas, no solo uno o unos pocos.

Al momento de pasar a las producciones y representaciones gráficas el grupo de estudiantes realizaron escritos y dibujos sobre su derecho al territorio, uno de los grupos redactó: *Nuestra tierra NO es propiedad privada, nuestra tierra ES COMUNI-*

TARIA; mientras que otro (integrado por Soledad) nos dejaron escrito: ñañepytvô jajapo anguã yvy marãey pavê 'ipe (Ayudemos a hacer una tierra sin mal para todos), y, por último un equipo de estudiantes expreso que: “Sin libertad de pensamiento, la libertad de expresión no sirve de nada”

Imagen 6

Soledad y Nilda mostrando su producción



Nota. Foto del Proyecto

Imagen 7

Estudiantes del BOP 115 “Ka’aguy Poty”



Nota. Foto del Proyecto

En la localidad de San Ignacio, nos encontramos en el Aula Satélite que funciona bajo el sistema de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), pero también como sala pluri-año, es decir, la docente da clase a aproximadamente a 15 estudiantes de diversas edades, algunos/as de los/as cuales son padres/madres adolescentes. Estos/as estudiantes se distribuyen entre los 5 años del nivel secundario, lo que representa una de las mayores dificultades para el trabajo educativo. Además, enfrentan desafíos relacionados con el traslado debido a las malas condiciones de las calles para el acceso al Aula y la imposibilidad de contar con servicio de internet.

Una de las principales características de esta instalación educativa es que se encuentra ubicada en el interior de la comunidad Pindoty'i de San Ignacio, y cuenta con la presencia y el acompañamiento constante del jefe de la comunidad para las actividades que se realizan allí. En dicha localidad, conversamos con los/as estudiantes sobre la vida en democracia. Uno de los primeros temas que surgió fue el derecho a la educación, y los estudiantes resaltaron la importancia de estudiar y formarse.

Imagen 8

Estudiantes del Aula Satélite N.º 1 de la Escuela 44 – Tekoa Pindoty'i



Nota. Foto del Proyecto

Imagen 9

Los estudiantes trabajando con Anibal González (miembro del Proyecto de Extensión)



La Participación Ciudadana de los Jóvenes-
Adultos en el marco de
"Los 40 años de Democracia"

Nota. Foto del Proyecto

A modo de cierre: caminos que se empiezan a construir, la interculturalidad y los jóvenes tomando la palabra como ciudadanos activos

La participación de las juventudes en los espacios de debate y consulta ciudadana, especialmente de las comunidades indígenas, ha crecido en los últimos tiempos. Consideramos que su involucramiento en la toma de decisiones es un imperativo fundamental, pero también es crucial que sus opiniones, punto de vista y problemáticas sean escuchadas, tomadas con seriedad y puesta en marchas. Es necesario alejarnos de las perspectivas adultocentristas y proteccionistas que aún predominan y que reprimen y encasillan a los/as más jóvenes en cuadros y esquemas negadores.

Debemos dejar atrás las ideas que encasillan a las juventudes como apáticas o desinteresadas; proponemos comenzar a trabajar de manera conjunta y colaborativa hacia la construcción de una sociedad más igualitaria para todos los sectores. En este sentido, es esencial crear espacios para su inclusión en la escena pública, como los Parlamentos Estudiantiles de la Provincia de Misiones, y promover la autogestión juvenil en la formulación de sus propios espacios de debate.

Además, consideramos que la interculturalidad se presenta como el camino necesario para configurar nuevos conocimientos a través del diálogo entre culturas.

Este enfoque pone el acento en la implementación de mecanismos que promuevan el respeto y la co-construcción de ciudadanías multiétnicas. A través de la comprensión de las diferentes cosmovisiones se puede avanzar hacia una nueva agenda de Derechos Humanos, basada en el respeto y reconocimiento de las culturas ancestrales, así como en la concientización sobre las desigualdades y estigmas que aún persisten en la sociedad sobre los pueblos indígenas, sujetos presentes y activos en los territorios de la actualidad.

De este modo, desde el proyecto de extensión, alentamos a los/as jóvenes Mbya a ser portavoces de sus comunidades, visibilizando sus problemáticas y necesidades, y a convertirse en agentes de cambio político. Su participación en los asuntos públicos es indispensable para la creación de nuevas políticas públicas y sociales en el territorio de Misiones, donde los pueblos indígenas deben ser sujetos activos en la construcción de una sociedad más justa. A partir de estas experiencias de talleres consideramos que los/as jóvenes tienen mucho por compartir, el caso de Soledad es un ejemplo de ello, su interés por los territorios y el acceso al agua son problemáticas que atraviesan a diversas comunidades de la Provincias, siendo ellos uno de los principales sectores perjudicados por esto.

Asimismo, puntualizamos que los talleres fueron fundamentales para la obtención por parte de los/as jóvenes en relación a sus derechos, ya que muchas veces damos por sobreentendido sus conocimientos sobre dicha información (principalmente en relación a la salud sexual y reproductiva). Posicionamos que el conocimiento sobre nuestros derechos como ciudadanos/as es clave para la construcción de ciudadanías más preparadas para su participación en la sociedad.

Notas

¹ Profesor en Historia con Orientación en Ciencias Sociales, Tesista de la Licenciatura en Historia, y Estudiante de la Especialización en Gestión Curricular en el Sistema Educativo (FHyCS – UNaM). Docente dentro del Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones, actualmente es Ayudante de Primera en las cátedras de Didáctica, Curriculum y Aprendizaje I y II en el Seminario específico del profesorado en Historia con Orientación en Ciencias Sociales. Es coordinador del Proyecto de Extensión: “La Participación Ciudadana de los Jóvenes-Adultos en el contexto de ‘Los 40 años de Democracia’” – Res. HCD. 132/23 (Secretaría de Extensión y Vinculación Tecnológica – FHyCS – UNaM). E-mail: ghleal@fhycs.unam.edu.ar

² Profesora y Licenciada en Historia. Docente en los departamentos de Historia y Educación Especial de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones, actualmente es Docente Asociada Regular con Cargo Titular en las cátedras de Didáctica, Curriculum y Aprendizaje I y II en el Seminario específico del profesorado en Historia con Orientación en Ciencias Sociales; Archivística y Didáctica de las Ciencias Sociales para el profesorado en Educación en Especial. Integrante de la Oficina de Inclusión Educativa de

la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Es directora del Proyecto de Extensión: “La Participación Ciudadana de los Jóvenes-Adultos en el contexto de ‘Los 40 años de Democracia’ – Res. HCD. 132/23 (Secretaría de Extensión y Vinculación Tecnológica – FHycS – UNaM). E-mail: mgpiriz@fhycs.unam.edu.ar

³ Anteriormente entre el año 1994 y el año 2006 se realizaron otros avances en materia intercultural, en el año 1999 el Consejo Federal de Cultura y Educación reconoció a la Argentina como un país multicultural, pluriétnico y multilingüe (Res. N° 107/99). En 2004 se creó el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe –PNEIB- bajo el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Resolución N° 549/04).

⁴ Dejamos a disposición la disertación de Soledad Espínola en el PARLAMENTO ESTUDIAN-TIL MISIONERO INTERNACIONAL <https://www.youtube.com/live/N-44VD-3aMA?si=1Q4f5OY5OAP8rs0H&t=9230>

⁵ Cabe mencionar que uno de los integrantes del equipo – Aníbal González – estudiante avanzado de la carrera de Trabajo Sociales es miembro de una comunidad Mbya de la Localidad de San Ignacio (Misiones).

Referencias bibliográficas:

Bañay, A. M. (2015). Educación Intercultural Bilingüe, el desafío en una comunidad Mbya-Guaraní. *La Rivada*, 4, 1 – 16.

Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. Última década N°23, *CIDPA Valparaíso*, 9 – 32.

Corbetta, S. (2021) *Educación Ambiental y Educación Intercultural: hacia una construcción de puentes desde un pensamiento ambiental y latinoamericano crítico*, *Gestión y Ambiente*, 24 (supl. 1), 107-130.

Esteban Tortajada, M. B. y Novella Cámara, A. M. (2018). Jóvenes, participación y democracia: retos propositivos expuestos por la juventud. *RELAPAE*, (9), 110 – 124. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/228>

Gentile, M. B. (2023). Universidad e interculturalidad: una cuestión pendiente. *Estudios Sociales. Revista Universitaria Semestral*, 64(1), 1 – 14. <https://doi.org/10.14409/es.2023.64.e0043>

Leal, G. H.; Piriz, M. G. y otros (2024). *La Voz de los Jóvenes-Adultos de las comunidades Mbya: La Participación Ciudadana en los 40 Años de Democracia*. Primeras Jornadas de Extensión y Vinculación de la FHycS: Extensión para una sociedad más justa, 5 – 7 de septiembre de 2024, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones.

Ministerio de Educación de la Nación (2020) Elaboración de materiales de ESI en lenguas indígenas. Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación (2021) Derechos de niñas, niños y adolescentes, 2a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación (2021) Interculturalidad 2a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ossola, M. M. (2020). Jóvenes indígenas y educación superior en Argentina. Experiencias y

desafíos del ingreso, la permanencia y la graduación universitaria. *Revista Desidades*, 26, año 8, 40 – 51. <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/34647>

Pasel, S. (1991). *Lo individual y lo grupal: aspectos complementarios del aula-taller*. En Aula-Taller (pp. 31 – 38). Editorial AIQUE didáctica.

Piriz, M. G.; Leal, G. H.; González, N. G. (2023). *Reconociendo sus derechos como jóvenes-adultos: experiencias de campo en la participación ciudadana de las comunidades Mbya de Misiones*. XIII Jornadas de Educación y Diversidad Sociocultural en Contextos Regionales, 16 y 17 de noviembre de 2023. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales- UNJU.

Vallejos, J. E. (2023). Políticas de educación intercultural bilingüe para el nivel secundario en Misiones: implicancias y tensiones (2004-2022). *Cuadernos De antropología*, 29, 13–37.

Revista de **E**ducación



RESEÑA **Tesis**



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Deserción en la educación superior: personas con discapacidad en la Universidad Federal de la Frontera Sur

Evasion in Higher Education: Persons with Disability at the Federal University of the Frontera sur

Evasão na educação superior: pessoas com deficiência na Universidade Federal da Fronteira Sul

Verônica Rosemary de Oliveira¹

Nombre del programa/Universidad: Programa de Pós Graduação Profissional em Educação – PPPGE. Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim

Autora: Sheila Marques Duarte Bassoli²

Orientadora: Dra. Adriana Salette Loss

Jurado evaluador: Dra. Jane Peruzo lacono, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Dra. Sonize Lepke, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Fecha de defensa: 16 de julio de 2024

A dissertação de Sheila M. D. Bassoli³ (2024) é fruto de uma inquietação que emergiu da sua atuação profissional junto a UFFS – *Campus* Erechim, no Setor de Acessibilidade⁴, e trata da evasão de estudantes com deficiência desta instituição. A partir desse estudo, a autora busca investigar quais são os fatores que levam ao expressivo número de estudantes com deficiência evadidos da universidade.

O trabalho está estruturado em seis capítulos. O primeiro deles, intitulado como *Estado do Conhecimento sobre o tema* apresenta produções científicas já realizadas sobre a temática “Evasão das PcDs no ensino superior”. Esse levantamento inicial ocorreu por meio de plataformas digitais, e foi possível selecionar cinco trabalhos relacionados. A autora destaca que os trabalhos encontrados estão focados na “identificação de características e influências que promovem a evasão e/ou na dificuldade na permanência dos estudantes na Universidade” (Bassoli, 2024). No entanto, de modo geral, foi possível perceber que esses trabalhos apresentam dados gerais sobre a evasão, sem destacar os estudantes com deficiência.

O segundo capítulo intitulado *Educação especial e inclusão no ensino superior: marco histórico, política e legislação*, calcado em um vasto material bibliográfico e documental, nos traz uma contextualização sobre a Educação de PcDs e a Educação

Inclusiva, traçando uma linha do tempo apresentando marcos históricos, políticas públicas e as principais legislações que embasam a educação inclusiva. Vale destacar nesse capítulo, dois importantes documentos legais que são: a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de nº 13.146/2015, a qual enfatiza o direito à acessibilidade em todas as esferas da vida da PcD; e a alteração na Lei de Cotas, nº 13.409/2016, que inclui a reserva de vagas para pessoas com deficiência no ensino superior. Contudo, a autora nos traz à reflexão de que, proporcionar o acesso às PcDs ao ensino superior não é o bastante. Se faz necessário superar as dificuldades e barreiras que surgem durante o período de formação, acompanhando todo processo, ou seja, o ingresso, a permanência e o êxito acadêmico.

O terceiro capítulo, com o título *Reflexos sociais: a influência da estrutura social na inclusão educacional* apresenta a relação do modelo social da deficiência com a questão social e o conceito de capital cultural. A autora nesse capítulo, explica como o desenvolvimento humano é influenciado não apenas pelas capacidades individuais, mas também pelo contexto socioeconômico em que está inserido. Nesse sentido o modelo social “compreende o ser humano como parte de um grupo social, e a deficiência é vista como produto de uma sociedade “descapacitante” ou “incapacitante”, onde ser incapacitado está diretamente relacionado a discriminação” (Bisol *et al.* 2019).

Partindo da ideia de que a escola é um instrumento de reprodução elitista, o contexto social em que os estudantes estão inseridos, pode influenciar em seu futuro, principalmente quando estes estão distantes do capital cultural valorizado pela elite. Bourdieu (2001) ressalta que a escola acaba reproduzindo o sistema capitalista, isto é, marginalizando os alunos de classes populares e privilegiando aqueles com maior capital cultural, ou seja, aqueles com acesso à arte, música, esportes, gastronomia, fluência em idiomas, domínio da norma culta, entre outros. Nesse sentido, estudantes de classes populares com deficiência, com pouco capital cultural acabam sendo colocados à margem da sociedade. Cabe à escola “romper com suas abordagens tradicionais e não críticas, a fim de desempenhar seu papel na conscientização dos indivíduos para a transformação social” ideia defendida por Paulo Freire (1987) e Bourdieu (1998).

Os capítulos quatro e cinco apresentam o cenário e o percurso da pesquisa, respectivamente. O capítulo quatro, tem como foco apresentar a instituição escolhida para a pesquisa, destacando as políticas de acesso e permanência, assim como, expondo dados estatísticos e quais ações têm sido realizadas para promover a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes. Importante destacar aqui que a UFFS estabelece para o ingresso, a reserva de aproximadamente 90% das vagas para alunos oriundos de escola pública, sendo elas distribuídas em cotas para estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas, PcDs, estudantes com baixa renda, dentre outras. Para assegurar a permanência desses estudantes a UFFS tem

como base políticas nacionais e internas como o Programa Nacional de Assistência Estudantil, Programa de Auxílios Socioeconômicos; Programa de Alimentação e Nutrição; Programa de Acompanhamento Pedagógico e/ou Psicossocial; Programa de Ações Afirmativas; Programa de Apoio a Eventos Acadêmicos; Programa de Esporte e Lazer; Programa de Cultura e Arte; Programa de Promoção à Saúde; Programa de Moradia Estudantil (UFFS, 2022).

Já no quinto capítulo, está organizada a metodologia desta pesquisa, em que está contemplada a organização e desenvolvimento do trabalho, como foi desenvolvida a pesquisa bibliográfica, e as etapas para a pesquisa de campo. A autora explica que optou pela pesquisa de campo pois ela “nos aproxima da realidade que observamos empiricamente e, com isso, nos deixa frente a frente com nosso problema de pesquisa” (Bassoli 2024).

A pesquisa de campo foi dividida em três etapas, em que a primeira foi a escolha do local e sujeitos da pesquisa. A pesquisa abrangeu os 5 campi da UFFS (Cerro Largo, Erechim, Chapeco, Realeza e Laranjeiras do Sul), totalizando 7 estudantes com alguma das deficiências (física, intelectual, visual, auditiva e sensorial). A segunda etapa é composta pela coleta de dados, a qual se deu por meio de entrevista semiestruturada com a utilização de recurso audiovisual, com gravação de voz e imagem pela plataforma StreaminYard. A terceira etapa foi de transcrição das entrevistas para posterior análise dos dados. Para esta análise, a autora organizou os dados os categorizado com a técnica de redução de conteúdo (Bardin, 2016)

O sexto capítulo dedica-se a apresentação, análise e interpretação dos dados obtidos por meio das entrevistas com os estudantes evadidos e tem como título *Narrativas de estudantes com deficiência sobre a evasão universitária*. O processo de análise envolveu a identificação e agrupamento de aspectos relacionados a evasão, resultando na constituição de categorias. São elas: 1. Relação com a escola e dificuldade nos estudos, 2. Acompanhamento familiar escolar e outras interações sociais, 3. Dificuldades na Universidade e Evasão, 4. A Universidade que se propõe inclusiva.

Na categoria *Relação com a escola e dificuldade nos estudos* foi possível compreender a jornada educacional desses indivíduos, desde a educação básica até o ensino superior, incluindo o acesso a esses espaços educacionais. A partir dos relatos, fica claro que a escola pode tanto ser responsável pelo fracasso quanto pelo sucesso escolar dos alunos, e que apesar de já se falar muito em inclusão, os ambientes de ensino parecem não estar preparados para receber esses alunos. Ainda como coloca a autora, “uma escola que se propõe inclusiva precisa ter um olhar sensível para as condições de aprendizagem do alunado” (Bassoli, 2024).

Na categoria *Acompanhamento familiar escolar e outras interações sociais* fica evidente a influência do contexto social na formação escolar dos entrevistados, principalmente as relações no contexto familiar e o acesso ao capital cultural mais

valorizado. Bassoli (2024) afirma que os estudantes que tiveram pouco ou nada de acesso a esse “Capital Cultural”, sempre estarão um passo atrás dos demais. Algo que emergiu das respostas dos entrevistados foi a participação das mães na vida deles. Elas assumem um papel essencial na trajetória escolar e na vida de seus filhos com deficiência, sendo as principais mediadoras entre seus filhos e o mundo exterior.

Na categoria *Dificuldades na Universidade e Evasão*, conseguimos perceber que há certa dificuldade na transição e adaptação do ensino básico para a formação universitária, muitos atendimentos ofertados aos alunos com deficiência na educação básica, muitas vezes não são ofertadas da mesma maneira no ensino superior, e muitas vezes nem são ofertadas; é o que pode se observar nas falas de alguns entrevistados. O que se destaca é a falta de preparo dos professores no atendimento a esses alunos. Para uma aula ser de qualidade, o professor precisa estar comprometido com a aprendizagem, planejando de maneira contínua e flexível. Se as condições de acessibilidade são insuficientes para a efetivação da inclusão, se há negligência e o não cumprimento da legislação, a evasão acaba sendo a escolha dos alunos com deficiência. Bassoli (2024) acredita que, para que a inclusão realmente se efetive é necessário identificar as demandas que limitam a permanência dos estudantes e atuar para minimizar seus impactos.

Na última categoria: *A Universidade que se propõe inclusiva*, a pergunta feita foi que é necessário para que a inclusão e permanência se efetive no Ensino Superior? Algumas sugestões foram elencadas pelos entrevistados, dentre elas, o Atendimento Educacional Especializado – AEE no ensino superior, terem voz e poder falar por eles próprios, e terem espaço de fala nos espaços da universidade, por meio de trocas de experiências com a comunidade.

Bassoli (2024), diante do exposto pelos entrevistados, destaca iniciativas que contribuem para uma inclusão mais efetiva, como: Profissionais (professores e técnicos) qualificados e capacitados para atender as demandas dos estudantes com necessidades educacionais especiais; profissional de apoio especializado, para atuar diretamente nos setores e núcleo de acessibilidade; recursos pedagógicos adaptados para cada situação e que promovam a participação dos estudantes em todas as atividades acadêmicas; programas de monitorias direcionados ao público da educação inclusiva; apoio psicopedagógico e social; atendimento extraclasse para reforço pedagógico; estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas alternativas; avaliação diferenciada, quando necessário; e o Plano de Acompanhamento Acadêmico, quando necessário, de pequeno, médio e grande porte.

A Universidade Federal da Fronteira Sul, na qual se deu a pesquisa instituiu, em 2012, o Núcleo de Acessibilidade com o objetivo de “atender alunos e servidores com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, quanto ao seu acesso e permanência na instituição” (UFFS/Resolução nº 3, 2012).

No entanto, o que se destaca ao longo do trabalho, é que as tentativas de inclusão ainda são insuficientes para que a inclusão realmente aconteça nesse espaço. As barreiras atitudinais e estruturais constantes, exigem uma reflexão sobre quais intervenções institucionais devem ser pensadas e colocadas em prática. Além disso, é fundamental que os professores recebam suporte na organização do processo de inclusão em sala de aula para alunos com deficiência.

Bassoli (2024), a partir de uma análise de “dentro” da experiência, por ser uma pesquisadora em seu próprio território de trabalho, busca compreender o porquê da evasão de alunos com deficiência na UFFS. Busca ainda desvendar as contradições e avanços, através do levantamento de dados, indo diretamente aos sujeitos mais afetados pela evasão, os ex-alunos com deficiência. Ao longo da pesquisa, procura entender as dificuldades presentes no processo de inclusão, os acertos e erros nesse processo e nos apresenta possibilidades, uma delas, a reestruturação do Núcleo de Acessibilidade e dos Setores nos Campi, com a ampliação da equipe de profissionais para atender os alunos com deficiência. Finaliza destacando que essa pesquisa não é estática e não termina aqui, pois como ela destaca, este trabalho é apenas um parágrafo escrito na história da diversidade humana.

Notas

¹ Magíster en Educación por la Universidad Estatal del Oeste de Paraná. Licenciada en Pedagogía por la Universidad Estadual del Oeste de Paraná (2008), licenciada en Letras/Libras por la UFSC (2018), Especialista en Educación Especial en Educación Inclusiva y Especialista en Sordera, Educación de Sordos y Libras. Actualmente es profesora del Centro de Formación de Profesionales de la Educación y Atención a Personas con Sordera – CAS en Cascavel. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4723-0228>. E-mail: verumk@hotmail.com

² Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul / UFFS (2024). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2010). Especialista em Libras - Língua Brasileira de Sinais, concluída, concluída no ano de 2012, no Instituto Tecnológico e Educacional de Curitiba. Atualmente é Tradutor Interpretador de Libras da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, pesquisadora do projeto Estudos sobre interculturalidade na universidade com ênfase nas populações indígenas, afro-descendente e pessoas com deficiência - Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento (CAPES) e membro do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial/Inclusiva-GEPEI. Tem experiência na área de Educação, com especialização em Tradução e Interpretação, atuando principalmente nos seguintes temas: surdos, libras, inclusão, história dos surdos e deficiências, permanência. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3549-4528>

³ Bassoli, M. S. D. Evasão na educação superior: pessoas com deficiência na Universidade Federal da Fronteira Sul (Dissertação de Mestrado) Erechim: UFFS, Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

⁴ O Setor de Acessibilidade do Campus Erechim compõe o Núcleo de Acessibilidade da UFFS, que tem como objetivo principal garantir o acesso e a permanência de servidores e estudantes

com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na UFFS, além de buscar desenvolver projetos que atendam a comunidade regional.

Referências

- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trans.). *Edições 70*.
- Brasil. (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Brasil. (2016). Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm
- Bisol, C. A., Pegorini, N. N., & Valentini, C. B. (2019). Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. *Cadernos de Pesquisa*, 24, 87-100.
- Bourdieu, P. (2001). Espaço social e gênese de classes. En *O poder simbólico* (Cap. 6). *Bertrand Brasil*.
- Bourdieu, P. (1998). *Escritos de Educação*. *Vozes*.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). *Paz e Terra*.
- Minayo, M. C. de S. (Org.). (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. *Vozes*.
- Universidade Federal da Fronteira Sul. (2012). Resolução nº 03, de 2012. Institui o Núcleo de Acessibilidade. UFFS.

Revista de **E**ducación



RESEÑA Libro



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Ziesmann, C.; Batista, J.; Lepke, S. (2019). Formação humana, práticas pedagógicas e educação inclusiva (1 ed.). Pontes Editores. 283 págs.

Carline Santos Borges¹

Sobre as organizadoras da Obra

As organizadoras do livro Cleusa Inês Ziesmann, Jeize de Fátima Batista e Sonize Lepke atuam como docentes na Universidade Federal da Fronteira Sul UFFS.

A professora Cleusa Inês Ziesmann é professora adjunta no campus Cerro Largo/RS e professora permanente do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação no Campus Erechim/RS. Doutora em Educação pela PUC/RS. Mestre em Educação nas Ciências (Unijuí). Líder do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial/Inclusiva - GEPEI e membro do grupo de Estudos e Pesquisas GEPETEC da UFFS de Cerro Largo/RS. Atua na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado - AEE, Libras e Educação de Surdos, Formação de professores na perspectiva da inclusão.

A professora Jeize de Fátima Batista é professora adjunta no campus Cerro Largo/RS. Possui graduação em Letras-Espanhol pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (1999), Mestrado em Letras: área de concentração em Linguística Aplicada, pela Universidade Católica de Pelotas (2005) e Doutora em letras pela UniRitter - Porto Alegre (2017). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Estrangeira Moderna-Espanhol e Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, discurso, ensino-aprendizagem de línguas.

A professora Sonize Lepke é professora adjunta do campus



Erechim/RS e professora permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE/UFFS). Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial/Inclusiva - GEPEI e membro do Grupo de Pesquisa Educação Popular na Universidade - GRUPEPU Possui graduação em História pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2002). Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Doutora pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Atua na área de educação e história, com ênfase em Educação Inclusiva, Língua de Sinais, aprendizagem, identidade e escolarização.

As autoras possuem outras publicações organizadas sobre formação docente, práticas pedagógicas e inclusão escolar. Possuem vasta experiência na área como professoras e pesquisadoras.

Sobre a obra

O livro traz um coletivo de artigos que tecem sobre a educação inclusiva em diferentes esferas, tais como formação docente, práticas, direito e realidades locais. Reconhece a educação inclusiva como uma forma de pensar a Educação para todos os sujeitos, principalmente, dos grupos minoritários que historicamente estiveram à margem de políticas públicas ou que foram menos olhados do ponto de vista de discussão e efetivação de processo de escolarização.

Nesse íterim, destaco o artigo 'Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos': experiências de si nos lugares de vida e escolarização em contexto de educação do campo com inserção de estudantes indígenas', presente no livro que buscou refletir sobre a experiência de vivência do lugar para as crianças indígenas e do campo e, a partir desse olhar, pensar a geografia que se ensina e se aprende. Nos traz à tona especificidades do ser criança, espaço-tempo, escolas de grupos ainda pouco debatidos na literatura e nas principais agendas políticas.

A obra "Formação humana, práticas pedagógicas e educação inclusiva" traz artigos que discutem a formação docente,



gestão escolar e inclusão no Ensino Superior. A discussão sobre formação docente seja inicial ou continuada nos evidencia que ao pensarmos a formação de professores como possibilidade para a transformação da escola, não se vale apenas o aperfeiçoamento, a qualificação ou a progressão na carreira profissional, mas sim a valorização de uma forma educativa coerente e inovadora.

A formação continuada na dimensão coletiva de produção de conhecimentos e de potência para as práticas pedagógicas busca incidências na vida das escolas, nas práticas de ensino, na reformulação da formação inicial e continuada e na (re) configuração da profissão docente como nos ensinou o professor Nóvoa. Nessa direção, inspirada em Nóvoa é necessário enfatizar que as escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes, por sua vez, não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham, ou seja, desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos.

Os processos formativos se entrelaçam com a gestão escolar, haja vista a importância da gestão em articular formação em serviço ou quando pensamos em formação inicial disciplinas que levem aos futuros profissionais/gestores a pensarem a diferença nas escolas e proporcionar, impulsionar ações efetivas de inclusão escolar.

Percebemos nos artigos que versam sobre o Ensino Superior e inclusão a complexidade da permanência e inclusão das pessoas que historicamente não tinham acesso ao referido nível de ensino. Os artigos 'Políticas de inclusão e o processo de permanência na educação superior', 'Discussões no espaço do ensino superior sobre a educação de surdos: o que as licenciaturas têm a ver com isso? E, 'a Diferença linguística e evasão dos acadêmicos indígenas no ensino superior: algumas contribuições', nos fazem pensar sobre o que podemos traçar em quanto políticas públicas educacionais para garantirmos o acesso, a permanência e a aprendizagem também no Ensino Superior. Certo que ainda estamos em processo de construção da inclusão na Educação Básica, mas somos felizardos em saber que os estudantes têm chegado ao Ensino Superior e temos que começar a articular ações e garantir financiamento para



que possamos de fato ter espaços-tempos de acolhimento a diferença em diferentes níveis de ensino.

A obra nos leva a pensar as diferentes nuances e os diferentes sujeitos público da educação inclusiva, aqui pensada de modo mais amplo e como direito humano de todos os sujeitos. Nos evoca a esperar por um mundo mais justo, equitativo e inclusivo. Por uma educação que efetivamente garanta a permanência, a participação e a aprendizagem dos todos e todos. Fica o convite para que vocês realizem a leitura do livro.

Nota

Professora Adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professora e Coordenadora do Curso Licenciatura em Educação Especial (Sisu e Parfor Equidade). Vice-coordenadora e professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória/UFRJ). Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Licenciada em Pedagogia pela mesma universidade. Estágio de doutoramento em Educação no exterior pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, na área de Formação de Professores - especialidade: Educação Especial, no âmbito do Programa Intercalar de Doutorado em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa 'Observatório em Educação Comparada, Inclusão e Direitos Sociais - ObECIDS' CNPq/UFRJ. Atuou como membra mesa diretora: do Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Espírito Santo (CONDEF); do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Mulher do Estado do Espírito Santo (CEDIMES); e do Grupo Gestor Estadual do Programa BPC na Escola do Espírito Santo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Especial, formação de professores (inicial e continuada), políticas públicas, direitos sociais das pessoas com deficiência, intersetorialidade, atendimento educacional especializado, currículo escolar e Estudo Comparado em Educação. Tem experiência profissional como professora de Educação Especial da Rede Municipal de Educação de Vitória/ES, da Rede Estadual de Educação do Espírito Santo e do Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes/Campus Serra e do Curso de Pedagogia da Faculdade Brasileira MULTIVIX/Vitória ES e como Gerente/Gestora de Políticas Públicas para a Pessoa com Deficiência da Secretaria de Estado de Direitos Humanos do Governo do Estado do Espírito Santo. E-mail: carlinesborges@ufrj.br



Revista de Educación



RESEÑA Evento



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



V Seminario Internacional de Inclusión en Educación Superior: “Diálogos entre la inclusión, la humanización, la formación y la investigación: un espacio para la producción y reflexión conjunta”. Eldorado-Misiones, 06, 07 y 08 de noviembre de 2024

Carla Verónica Duarte¹

Carolina Ester Reckziegel²

El V Seminario Internacional de Inclusión en Educación Superior se llevó a cabo en la ciudad de Eldorado, Misiones, del 6 al 8 de noviembre de 2024, fue organizado por la Facultad de Ciencias Forestales de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) en co-organización con otras instituciones. Convocó a grupos de investigadores, académicos y estudiantes de diversas universidades, tanto locales como internacionales que trabajan temáticas vinculadas con la inclusión en el nivel superior, en su término más amplio, considerandola como un enfoque educativo basado en la equidad y la justicia social que busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias individuales, tengan acceso a una educación de calidad en un entorno que les permita participar plenamente y desarrollarse a su máximo potencial.

La coordinación del evento estuvo a cargo de la Secretaría de Posgrado y la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencias Forestales (FCF-UNaM), en conjunto con representantes de otras facultades de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM): la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, la Facultad de Arte y Diseño y la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales. Además, participaron investigadores docentes de universidades brasileñas como la Universidad Federal de la Frontera Sur (UFFS), UNESPAR, UNIOESTE, el Instituto Federal de Paraná (IFPR) y de instituciones portuguesas como la Universidad de Lisboa. Contó con la declaración de interés institucional por parte de la Universidad (Res. Consejo Superior UNaM N°085/24 y Res. Consejo Directivo FCF N° 282/24) y del Ministerio de Educación de la provincia de Misiones (Res. Ministerial N° 6695/24).

Los orígenes del evento se fundamentan en la necesidad de socializar investigaciones realizadas por profesores de diferentes Universidades de Brasil: la Universidad Estadual de Paraná (UNESPAR); la Universidad Federal de Fronteira Sul (UFFS), la Universidad Estadual del Oeste de Paraná (Unioeste), el Instituto Federal de Paraná (IFPR), la Universidad Estadual de Londrina (UEL), el Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa (IE/ULisboa/ Portugal) y la Universidad Nacional de Misiones.

Por ello, el grupo inicialmente se gestó a partir del convenio establecido en el año 2016 entre profesores de la Universidad Federal de Fronteira Sul (UFFS, campus Erechim), la Universidad Estadual del Oeste de Paraná (UNIOESTE) y la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) para el desarrollo del proyecto “Estudios sobre interculturalidad en el universidad” con énfasis en poblaciones indígenas, afrodescendientes y personas con discapacidad en el marco de la convocatoria SECADI/CAPES N° 02/2014 Programa de Desarrollo Académico Abdias Nascimento aprobado por la CAPES/SECADI, que contó con financiamiento otorgado con el objetivo de formar investigadores altamente calificados. Este proyecto fue desarrollado entre profesores y estudiantes de la Universidad Federal de Fronteira Sul – UFFS/Campus Erechim/RS (Brasil), Universidad Nacional de Misiones - UNaM (Argentina) y UNIOESTE (Brasil). Durante las actividades, profesores del Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa, Portugal, fueron invitados a ser socios en los procesos de investigación, y se sumaron a partir del año 2018. El final del proyecto financiado por SECADI/CAPES se produjo el 31 de diciembre de 2019 pero dejó conformada una red de investigadores que continúa hoy día trabajando juntos en investigaciones, conferencias y la organización de Seminarios Internacionales de manera conjunta.

Este es un encuentro itinerante, su primera edición tuvo lugar en el 2019 y fue organizado por la UFFS, campus Erechim. La segunda edición, en el 2021, fue organizada por la UNIOESTE y debido a la pandemia se desarrolló en modalidad virtual. En el año 2022, los días 30 de noviembre, 1 y 2 de diciembre, se desarrolló el III Seminario Internacional sobre Inclusión en la Educación Superior, con la participación de la UFFS, UNIOESTE, UNESPAR, UNaM e IE/Lisboa. El evento en la UNESPAR se desarrolló en modalidad híbrida. La cuarta edición fue en Erechim/RS en la UFFS y este quinto seminario se desarrolló en la ciudad de Eldorado, en la Facultad de Ciencias Forestales de la Universidad Nacional de Misiones.

El evento se enmarcó en el Acuerdo de Cooperación Técnica entre la UFFS y la UNaM, con tres objetivos principales:

- Promover la investigación en educación, enseñanza y formación de profesores mediante la colaboración entre docentes investigadores, estudiantes y técnicos de ambas instituciones.
- Fomentar publicaciones científicas conjuntas para difundir el conocimiento generado en estas investigaciones.
- Impulsar la presentación de comunicaciones conjuntas en eventos científicos del área educativa.

En su quinta edición, el seminario se organizó en torno a siete ejes temáticos que articularon la presentación de avances de diversos equipos de investigación y extensión. Cada eje fue un espacio de intercambio y reflexión que permitió visibilizar múltiples experiencias y enfoques.

El eje “Educación para la humanización” contó con diez ponencias que exploraron procesos educativos orientados a la construcción de vínculos éticos y solidarios. En el eje “Interculturalidad y Educación para la inclusión de campesinos y pueblos indígenas” se presentaron catorce avances que abordaron la educación desde las particularidades socioculturales de estas comunidades.

Por su parte, el eje “Educación para la inclusión de personas con discapacidad” reunió diecisiete trabajos que expusieron estrategias y prácticas destinadas a garantizar la participación plena de estudiantes con discapacidad. El eje “Ética y Educación Emocional” convocó a cinco equipos que reflexionaron sobre el papel de las emociones y la ética en el ámbito educativo.

En el eje “Formación de Docentes y Educadores” se presentaron veinticinco trabajos que aportaron herramientas y enfoques innovadores para la enseñanza. El eje “Educación Sexual, Diversidades y Género en la educación superior” reunió siete trabajos que interpellaron las prácticas educativas desde una mirada inclusiva de la diversidad sexual y de género. Finalmente, el eje “Juventudes y Nuevas Tecnologías” incluyó diez ponencias que exploraron los vínculos entre la juventud y los entornos digitales, destacando sus implicancias educativas y sociales.

El desarrollo del evento incluyó diversas actividades en los tres días. El día de apertura contó con dos actividades centrales:

- Presentación del libro: “Investigaciones sobre poblaciones indígenas, afrodescendientes, campesinas, inmigrantes, socialmente excluidas y con discapacidad en la educación superior: Desafíos y resistencias” por parte de dos de sus compiladores, el Dr. Pablo Vain (UNaM) y la Dra. Adriana Salette Loss (UFFS).

- Conversatorio de apertura: “Diálogos Regionales sobre Inclusión: Perspectivas y Experiencias en Argentina, Brasil, Colombia y Bolivia”, en el cual participaron la Dra. Andrea Pérez (Universidad Nacional de Quilmes, Argentina), la Dra. Ivonne Ramírez (Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca, Bolivia), la Dra. Sonize Leptke (Universidad Federal de Frontera Sur, Brasil) y la Dra. Olga Ruiz Barrero (Universidad Pedagógica, Colombia). Estas profesionales debatieron en torno a dos preguntas: ¿Cuáles han sido los principales logros y los desafíos pendientes en las políticas públicas que garantizan el derecho a la educación superior? y desde sus investigaciones ¿Qué contribuciones consideran que han realizado para fortalecer las políticas públicas en relación con el derecho a la educación superior?

La Facultad de Ciencias Forestales de la UNaM transmitió en vivo las jornadas del seminario a través de su canal de YouTube, permitiendo así una mayor difusión y participación. Las grabaciones de estas transmisiones están disponibles³ para quienes deseen acceder al contenido compartido durante el evento.

En los dos días siguientes se realizaron las presentaciones. Además hubo acti-

vidades culturales, el cierre del primer día fue a partir de la presentación de la obra teatral “El vuelo de Alondra” y el cierre de todo el seminario ocurrió a partir del desarrollo de una peña folclórica en la cual participaron grupos de danzas de la facultad, la Escuela Agrotécnica Eldorado y la comunidad en general.

El V Seminario Internacional de Inclusión en Educación Superior consolidó un espacio de diálogo e intercambio académico que permitió visibilizar diversas experiencias inclusivas, generar redes de colaboración y proyectar nuevas acciones para garantizar una educación superior más equitativa y accesible.

Este seminario destacó la importancia de la colaboración interinstitucional y el compromiso de las universidades en la promoción de una educación superior inclusiva y equitativa, reflejando el esfuerzo continuo por garantizar el acceso y la permanencia de todos los estudiantes en el ámbito académico.

Notas

¹ Doctora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Especialista en Docencia Universitaria y profesora de biología por la Universidad Nacional de Misiones. Docente Adjunta Regular en asignaturas biológicas (Introducción a la biología, Botánica Agrícola, Química Biológica y Fisiología vegetal) y del trayecto de la práctica profesional docente en los profesorados de la Facultad de Ciencias Forestales, Universidad Nacional de Misiones. Investigadora (sin categorización, esperando resultados del PRINUAR) vinculada a proyectos de investigación educativa que abordan la formación docente en la universidad y el abordaje de las trayectorias escolares. Docente extensionista de temáticas vinculadas a la educación sexual integral y la experimentación en las ciencias biológicas. Miembro activo de la Sociedad Argentina de Investigación en Educación (SAIE), la Red de Investigación Educativa de la Provincia de Misiones (REDINE) y la Red de Investigadores de Trayectorias Estudiantiles (RITE) de la UNaM. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0000-2399-7702>. E-mail: carla.duarte@fcf.unam.edu.ar

² Especialista en Biología de la conservación y profesora de biología por la Universidad Nacional de Misiones. Docente Adjunta (Práctica Profesional Docente I y Residencia pedagógica) de la Facultad de Ciencias Forestales, Universidad Nacional de Misiones. Investigadora (sin categorización, esperando resultados del PRINUAR) vinculada a proyectos de investigación de la FCF-UNaM. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0005-5345-2419>. E-mail: carolina.reckziegel@fcf.unam.edu.ar

³ Link a la playlist del evento en el canal: https://www.youtube.com/watch?v=ipX1i_eWIN4&list=PLMw6NA2Tk7b_Si6r_XXQPiaKf8Qy4h-G&index=5

Revista de **E**ducación



EVENTOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Eventos

Noviembre

- **VI Seminario Internacional de Inclusión en Educación Superior**

Fecha: del 05 al 07 de noviembre de 2025

Modalidad: Híbrido

VI Seminario Internacional de Inclusión en Educación Superior, reúne a grupos de investigadores que trabajan temáticas vinculadas con la inclusión en el nivel superior, en su término más amplio, considerándola como un enfoque educativo basado en la equidad y la justicia social que busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias individuales, tengan acceso a una educación de calidad en un entorno que les permita participar plenamente y desarrollarse a su máximo potencial. Del mismo participan docentes investigadores de la Universidad, de los Institutos de Formación Docente y del Nivel Secundario de Argentina, Brasil.

La sede del evento será en la Universidad Federal de Frontera Sur, Campus Erechim, Brasil.

Suscripción y canje

INSTITUCIÓN / INSTITUTION:

DIRECCIÓN POSTAL / ADDRESS

DESEARÍAMOS RECIBIR LA REVISTA EN CANJE CON NUESTRA REVISTA /

WE WOULD LIKE TO RECIEVE IN EXCHANGE FOR OUR SERIAL

ISSN

PERIODICIDAD / FREQUENCY

FIRMA / SIGNATURE

Enviar este formulario a la siguiente dirección postal o transcribir en el cuerpo un e-mail y enviarlo a sidhuma@mdp.edu.ar

Correo Postal:

Bib. Doc. Alicia Hernández
Servicio de Información Documental
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
Funes 3350 Nivel +4
7600 - Mar del Plata
Pcia. de Buenos Aires
Argentina

Correo Electrónico:

sidhuma@mdp.edu.ar

Esta Edición se terminó de imprimir
en la ciudad de Mar del Plata
en el mes de abril de 2025.