



PRÁTICAS COMUNITÁRIAS

Resistências e empoderamento



LETRA1
EDITORA

Ibis M. Álvarez
Milton N. Campos
Organizadores

PRÁTICAS COMUNITÁRIAS:

Resistências e empoderamento

© Autores, 2025

Organização

Ibis M. Álvarez
Milton N. Campos

Revisão

Milton N. Campos

Capa e Projeto gráfico

Editora Letra1

Diagramação

Ronaldo Machado

Conselho Editorial

Adriana Dorfman
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Anderson Zalewski Vargas
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Hernan Venegas Marcelo
Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Marcelo Jacques de Moraes
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Márcio Silveira Lima
Universidade Federal do Sul da Bahia

Miriam Gárate
Universidade Estadual de Campinas

Regina Coeli Machado e Silva
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

P912 Práticas comunitárias: resistências e empoderamento / organização de Ibis M. Álvarez e Milton N. Campos. – Porto Alegre : Letra1, 2025.
356 p.

Edição com textos em espanhol e português

Publicação digital (e-book) no formato PDF.

ISBN: 978-65-87422-41-1

1. Práticas sociais e educativas. 2. Ação Comunitária. 3. Cidadania. 4. Inclusão para pessoas com deficiência. 5. Arte : Teatro. 6. Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. I. Álvarez, Ibis M. II. Campos, Milton N. III. Título.

CDU: 372.832
CDD: 361.8

Autores: Giorgina Garbarino ALVAREZ; Ibis M. ÁLVAREZ; Milton N. CAMPOS; Luiza Peixoto CILENTE; Karla Santa Cruz COELHO; Ricardo Lopes CORREIA; Luísa Salles CUNHA; Mohammed ELHADJJI; Bruno EWERTON; Raíssa Fernanda Ferreira GUEDES; Muriel Gutiérrez GONZÁLEZ; José Luis LALUEZA; Monica MACHADO; Zilda MARTINS; Emerson Elias MERHY; Mariana de Castro MOREIRA; Isabel Cristina Mendes Pinheiro NAVEGA; Nereida PALKO; Luciana Tavares PERDIGÃO; Fabiane PROBA; Joana Paula de Carvalho RANGEL; Marcos Victor Meirelles dos SANTOS; Patricia Dias da SILVA; Helvo SLOMP JUNIOR; Karen Andrea Jaramillo SOLAR; Adriana Carneiro SOUZA; Juliana Almeida de SOUZA; Beatriz Akemi TAKEITI; Sachiko TANUMA; Leonardo G. VIANA



www.editoraletra1.com.br
CNPJ 12.062.268/0001-37
letra1@editoraletra1.com.br
(51) 3372 9222
Rua Lopo Gonçalves, 554 – Cidade Baixa
90050-350 Porto Alegre/RS

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta edição pode ser copiada e distribuída, seja por meio impresso ou digital sem a expressa autorização da editora.

PRÁTICAS COMUNITÁRIAS:

Resistências e empoderamento

Ibis M. Álvarez
Milton N. Campos
Organizadores

2025

SUMÁRIO

Agradecimentos	7
Prefacio	9
Introdução	13

TECENDO REDES: DIÁLOGOS INTERCULTURAIS E JUSTIÇA SOCIAL

1

Cidadania Digital: Pesquisas-intervenção no Sudeste e Nordeste do Brasil.....	19
--	-----------

*Brunno Ewerton; Milton N. Campos; Mônica Machado;
Mohammed Elhajji*

2

Enseñanza Culturalmente Sensible: Desafíos y Estrategias en Aulas Diversas. 39

Muriel Gutiérrez González; Ibis M. Álvarez

3

Em Busca de uma Pedagogia Transformadora: Jogos em Comunidades de Aprendizagem à Distância.....	53
--	-----------

Fabiane Proba; Milton N. Campos; Leonardo Viana

4

Diálogo Étnico-racial na Escola: Explorando Identidades e Competências Interculturais.....	73
---	-----------

Raíssa Fernanda Ferreira Guedes; Milton N. Campos; Mariana de Castro Moreira

5

Identit.art: Acompañando Procesos Identitarios y Narrativas en la Educación a través del Arte y la Reflexión	95
---	-----------

Giorgina Garbarino Alvarez; José Luis Lalueza

6

Mostrar y Contar: Redefiniendo la Experiencia Docente a través de la Antropología Multimodal	107
---	------------

Sachiko Tanuma; Ibis M. Álvarez

DANDO A VOLTA POR CIMA: DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO

7

Explorando a Inclusão da Deficiência Auditiva: Percepções de Discentes e Docentes na Escola ‘Amílcar Cabral’, Angola 131

Joana Paula de Carvalho Rangel; Ibis M. Álvarez

8

Aprendizagem em uma Comunidade Virtual de Discentes com Deficiência Visual.....149

Luciana Tavares Perdigão

9

A Convivência com Mães de Pessoas com Deficiência: Relatos e Vivências.....165

Juliana Almeida de Souza; Helvo Slomp Junior; Milton N. Campos

VIRANDO A MESA: PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO

10

Tensiones y Desafíos en la Colaboración Interinstitucional para la Acción Comunitaria: Una Experiencia de Investigación-Acción en un Instituto-Escuela de Barcelona..... 181

Karen Andrea Jaramillo Solar; José Luis Lalueza

11

Por uma Prática Intercultural com Jovens Residentes da Cidade de Deus 203

Adriana Carneiro de Souza; Beatriz Akemi Takeiti

12

Aquilombamento para a Inserção Negra na Pós-graduação215

Patricia Dias da Silva; Mohammed Elhajji; Zilda Martins

13

“História pra Ninar Gente Grande”: Confluências entre Aya e SAAF231

Isabel Cristina Mendes Pinheiro Navega; Ricardo Lopes Correia

14

Bullying: Qual é a Graça? O Teatro como Ferramenta no Processo de Ensino-aprendizagem e Promoção do Cuidado..... 245

Marcos Victor Meirelles dos Santos; Nereida Palko; Karla Santa Cruz Coelho; Emerson Elías Merhy

BOLA PRA FRENTE: DESAFIOS FUTUROS

15

Fortalecimiento de la Competencia Intercultural: Estrategias Efectivas y Retos en la Formación Profesional para la Diversidad..... 257

Ibis M. Álvarez

16

Aprendiendo de las Contradicciones en Proyectos Colaborativos entre Universidad y Comunidad.....277

José Luis Lalueza

17

Comunidades da Liberdade: Uma Ética Ecológica dos Sentidos291

Milton N. Campos

18

Etnografias no Contexto Brasileiro: Tecendo Linhas com Olhares Femininos..321

Monica Machado; Luísa Salles; Luiza Peixoto Cilente

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES 339

ÍNDICE DE ASSUNTOS 349

Agradecimentos

Queremos expressar nossos sinceros agradecimentos a todas as pessoas que contribuíram e participaram dos processos comunitários narrados neste livro. Seu empenho, experiências e conhecimentos foram fundamentais para dar vida às iniciativas aqui apresentadas e para inspirar o aprendizado compartilhado. Também estendemos nosso agradecimento às agências comunitárias e organizações não governamentais mencionadas neste livro. Sua dedicação e esforço constante em favor das comunidades representam um modelo de ação e transformação social que nos impulsiona a seguir em frente.

Somos especialmente gratos às instituições que tornaram este projeto possível, fornecendo apoio acadêmico, organizacional e financeiro. Entre elas mencionamos o apoio dado pelas agências de fomento, como a catalã *Fundació Autònoma Solidària* e as brasileiras FAPERJ – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro e a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, esta última por bolsas de estudos de mestrado e doutorado para algumas das pessoas pesquisadoras participantes.

Em seguida, deixamos aqui nosso reconhecimento às universidades e centros de formação que acreditaram em nosso trabalho, cujo apoio institucional foi essencial para o desenvolvimento das atividades das pessoas participantes. Mencionamos, fundamentalmente, a *Universitat Autònoma de Barcelona*, através do *MIPE-DIPE – Programa de postgrado Interuniversitario de Psicología de la Educación (Maestría y Doctorado)*. Apontamos também o aporte da Universidade Federal do Rio de Janeiro, por intermédio do EICOS – Programa de Pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social do Instituto de Psicologia. Não poderíamos também deixar de mencionar a Fundação CEDERJ – Centro de Educação à Distância do Estado do Rio de Janeiro, assim como do *SINTE – Seminario Interuniversitario sobre Identidad y Nuevas Trayectorias Educativas*, sediado em Barcelona.

A todas essas instituições e àquelas que contribuíram com nossa empreitada, em seus diversos papéis, deixamos aqui nosso profundo agradecimento por acreditarem na importância do projeto coletivo cujas experiências relatamos neste livro, por unirem forças pela construção de um mundo mais justo, inclusivo e solidário.

Ibis M. Álvarez
Milton N. Campos

Prefacio

Este libro nace de la colaboración entre de investigadoras e investigadores de la Universitat Autònoma de Barcelona y la Universidade Federal do Rio de Janeiro, concretada en las jornadas *Diálogos de Acción Comunitaria*, realizadas el 5 y 6 de junio de 2024.

Estas jornadas tuvieron dos motivos principales: rendir homenaje a dos destacadas profesoras e investigadoras en el campo de la acción comunitaria, Ana Garay e Isabel Crespo, y promover el intercambio de experiencias entre estudiantes de máster y doctorado de ambas universidades.

En cuanto al primer objetivo, no se trató simplemente de una conmemoración. El impacto que Ana Garay e Isabel Crespo tuvieron en una generación de investigadores y profesionales de la acción comunitaria explica que, diez años después de su partida, un numeroso grupo se haya sentido convocado a reflexionar y debatir sobre este campo. Aunque sus trayectorias académicas fueron independientes —Ana en el ámbito de la Psicología Social e Isabel en el de la Psicología Evolutiva y de la Educación— compartían una mirada similar sobre la acción comunitaria. Licenciadas en Psicología y doctoradas en 2001, fueron compañeras como docentes en la Facultad de Psicología de la UAB, donde contribuyeron de manera significativa a la formación y desarrollo de este campo.

Durante las jornadas, Cristina Pallí, colega cercana de ambas académicas, compartió un emotivo homenaje que destacó sus contribuciones. Algunas de sus palabras se recogen aquí (Pallí Monguilod, 2024).

Isabel Crespo, con una vocación hacia el bienestar de la infancia, la adolescencia y las familias en riesgo de exclusión, trabajó en proyectos de investigación-acción, y profundizó en el estudio de los procesos de desarrollo de las mujeres gitanas en una sociedad multicultural. Su enfoque en el desarrollo y la identidad en comunidades minorizadas la llevó a impulsar iniciativas como el Proyecto Shere Rom, abordado en este libro.

Ana Garay, formada en el enfoque socio-construccionista, se destacó por vincular sus inquietudes académicas con la práctica cotidiana. Sus investigaciones e intervenciones giraron en torno a los cuidados, especialmente en contextos feminizados, integrando lo teórico y lo práctico para comprender estas dinámicas de manera profunda.

Aunque sus trayectorias fueron distintas y singulares, ambas compartieron postulados que hoy consideramos constitutivos de la acción comunitaria: el énfasis en el carácter social y relacional de los procesos psicológicos, la importancia del contexto cultural para interpretar los fenómenos colectivos e individuales, la atención a las relaciones de poder inherentes en lo social —especialmente entre grupos dominantes y minoritarios—, y la conciencia crítica sobre los efectos de la propia acción comunitaria.

Además, ambas asumieron un posicionamiento feminista explícito, no solo por poner la mirada en la mujer como agente de cambio social —en lo cultural y lo doméstico—, sino también por el tipo de académicas que fueron. Lejos de replicar una voz pretendidamente neutral, que se parapeta tras la seguridad del conocimiento, ambas se permitieron sentir sus dudas, vivencias y vínculos como una fuente creativa de producción de saber, abriéndose siempre a la colaboración tanto con sus colegas como con las comunidades destinatarias de sus intervenciones.

Este libro es el resultado del encuentro y la colaboración entre dos generaciones de investigadores y profesionales de la acción comunitaria: una en ejercicio, que aporta su experiencia y guía, y otra en formación, que comienza a dejar su huella en este campo. Los textos aquí reunidos, producto del esfuerzo de la generación más joven, reflejan una sólida formación teórica combinada con una intervención comprometida en el campo real, guiada por las necesidades sociales y construida a través de la negociación y el acompañamiento con las comunidades.

Esta obra también rinde homenaje a Ana Garay e Isabel Crespo, cuyas contribuciones y visión compartida siguen iluminando el camino de quienes trabajamos en la acción comunitaria. Agradezco especialmente la dedicación

de los profesores Milton Campos, Ibis Álvarez y Leonardo Viana, pilares fundamentales para dar vida a esta obra. Espero que este libro inspire nuevas reflexiones, prácticas y colaboraciones que sigan transformando realidades, honrando el legado de quienes nos precedieron y proyectándose hacia las futuras generaciones.

José Luis Lalueza

Barcelona, 5 de diciembre de 2024.

REFERENCIA

Pallí Monguilot, C. (2024). Homenaje a Ana Garay e Isabel Crespo. Acción Comunitaria. *Quaderns de Psicologia*, 26(3), e2249. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.2249>

Introdução

Ibis M. Álvarez

Milton N. Campos

Práticas Comunitárias. Resistências e Empoderamento é uma coletânea que representa um esforço coletivo que surge de uma colaboração internacional, integrando perspectivas e experiências de diferentes contextos, que combina textos em espanhol e português. Este livro híbrido é fruto de uma trajetória compartilhada por equipes acadêmicas e comunitárias, articuladas a partir de programas de pós-graduação da UAB – *Universitat Autònoma de Barcelona* (UAB) e da UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em essência, busca expressar a pertinência e a importância do diálogo e da ação colaborativa entre a academia e as comunidades vulneráveis com as quais lida.

O projeto que deu origem a esta obra nasceu no âmbito de uma iniciativa financiada pela agência catalã *Fundació Autònoma Solidària*, cujo propósito é fomentar a concepção e execução de práticas de transformação social. Por meio da metodologia de Aprendizagem e Serviço (ApS) promoveu-se então um processo de interação direto com estudantes de pós-graduação possuindo experiência em trabalho comunitário, e com lideranças sociais em contextos tão diversos quanto as favelas do Rio de Janeiro e os ambientes multiculturais de Barcelona.

A abordagem metodológica orientadora da maioria das experiências incorporou a estratégia PEAR/PEER (Preparar, Engajar, Avaliar e Refletir / *Preparing, Engaging, Evaluating,*

Reflecting), desenvolvida por Holmes e O'Neill (2012) para cultivar competências interculturais e fomentar a empatia. Outras abordagens metodológicas, experiências e percepções a respeito de práticas comunitárias também são reportadas. Por meio de narrativas vivenciais e projetos formativos, o livro explora o potencial transformador dessas práticas, destacando a importância do contato direto entre culturas como via para o empoderamento comunitário e o fortalecimento do tecido social.

A iniciativa culminou na Jornada Internacional Diálogos de Ação Comunitária (Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación, Universitat Autònoma de Barcelona, 2024) organizada um espaço de intercâmbio entre acadêmicos, estudantes e profissionais. Nesse fórum, refletiu-se sobre como a ação comunitária pode responder aos desafios sociais contemporâneos, promovendo justiça social e coesão. As contribuições aqui reunidas ilustram não apenas o impacto tangível dessas iniciativas nas comunidades, mas também sua capacidade de gerar aprendizados significativos e transferíveis.

Ao longo de suas páginas, esta obra traça um percurso que convida a pessoa leitora a explorar os desafios e possibilidades de mudança social sob diferentes perspectivas. A primeira parte, *Tecendo Redes: Diálogos Interculturais e Justiça Social*, abre o caminho com um olhar sobre o poder transformador de ferramentas como a cidadania digital, a educação culturalmente sensível e a arte, para fomentar o diálogo intercultural e a equidade. Este bloco reúne exemplos concretos que destacam a aplicação dessas ferramentas em contextos diversos. Entre eles, encontram-se projetos educacionais desenvolvidos no Brasil que abordam a desigualdade educacional por meio do acesso a recursos digitais, bem como experiências inovadoras como o uso de videogames para ensinar história de forma participativa e inclusiva. Essas práticas apresentam propostas de como superar barreiras culturais e promover o entendimento mútuo com base no respeito e na criatividade.

Dando a Volta por Cima: Deficiência e Inclusão aborda os desafios e as conquistas associadas à inclusão de pessoas com deficiência. Por meio de estudos de caso e relatos pessoais, evidenciam-se as barreiras estruturais, sociais e culturais enfrentadas por essas comunidades. Também são analisadas estratégias eficazes para superá-las, destacando experiências transformadoras tanto para os indivíduos quanto para seus contextos. Este bloco reforça a importância de construir ambientes acessíveis e sensibilizar a sociedade sobre a riqueza da diversidade funcional, mostrando como a inclusão pode enriquecer a vida comunitária como um todo.

Em *Virando a Mesa: Práticas de Resistência e Transformação*, o livro amplia a perspectiva para explorar práticas inovadoras de resistência e transformação social. Este bloco analisa iniciativas como a colaboração interinstitucional, o uso do teatro como ferramenta educativa e de empoderamento, e as dinâmicas interculturais em contextos vulneráveis. As contribuições desta seção refletem o poder do trabalho coletivo, da criatividade e da ação intencional como motores para desafiar exclusões e construir modos de convivência mais justos.

Finalmente, *Bola pra Frente: Desafios Futuros* convida os leitores a uma reflexão voltada para o futuro, enfatizando a formação profissional, a colaboração comunitária e o fortalecimento de competências interculturais, ancoradas em abordagens teórico-comunitárias informando práticas. Esta parte se alinha aos objetivos da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, abordando metas como a redução das desigualdades (ODS 10), a educação inclusiva e de qualidade (ODS 4), o desenvolvimento de comunidades sustentáveis (ODS 11) e a promoção da justiça e paz social (ODS 16). Através de pesquisas e experiências, além de propostas teóricas para se pensar práticas comunitárias, os capítulos oferecem propostas concretas para melhorar a vida das pessoas, com atenção especial àquelas em maior situação de vulnerabilidade.

O link que direciona para os materiais documentais e audiovisuais relacionados aos projetos apresentados neste livro pode ser encontrado abaixo na referência ao Mapa de Projetos (Diálogos de Acción Comunitaria, n.d.). Esse recurso complementar permite explorar de forma interativa os resultados e aprendizados compartilhados da maioria das experiências narradas nesta coletânea.

Mais do que uma obra acadêmica, o livro *Práticas Comunitárias. Resistências e Empoderamento* é um convite para que repensemos nossas práticas sociais e educativas, que forneça ferramentas e inspiração para que construamos sociedades mais justas, inclusivas e solidárias. Sua mensagem central ressoa na convicção de que a colaboração internacional e a ação coletiva são fundamentais para transformar realidades e fortalecer comunidades.

REFERÊNCIAS

Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación, Universitat Autònoma de Barcelona. (2024, 5-6 de junio). *Jornadas Diálogos de Acción Comunitaria*. Barcelona, Cataluña, España. <https://dialogos-accion-comunitaria.org/organizacion/>

Diálogos de Acción Comunitaria (n.d.). *Mapa de proyectos*. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://dialogos-accion-comunitaria.org/materiales-mapa/>

Holmes, P., & O'Neill, G. (2012). Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(5), 707-718. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.04.010>

**TECENDO REDES:
DIÁLOGOS
INTERCULTURAIS E
JUSTIÇA SOCIAL**

1

Cidadania Digital: Pesquisas-intervenção no Sudeste e Nordeste do Brasil

Ciudadanía Digital: Investigaciones-intervención
en el Sudeste y Nordeste de Brasil

*Brunno Ewerton
Milton N. Campos
Mônica Machado
Mohammed Elhajji*

Introdução

No contexto contemporâneo, as TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação – cada vez mais mediam inúmeras atividades humanas, contribuindo para a formulação de uma cibercultura (Lévy, 2010). A partir desse panorama, pesquisadoras como Livingstone e Helsper (2007) elucidam a necessidade de formação para o uso dessas novas tecnologias, um conceito prático e teórico que denominam como EDC – Educação Digital Cidadã (*DCE – Digital Citizenship Education*). A EDC abrange uma modalidade de educação midiática que promove a diversidade, o respeito aos direitos humanos e o fomento a uma sociedade mais justa e saudável no ambiente virtual.

Acerca disto, nesta pesquisa adotou-se uma perspectiva teórica baseada em estudos nacionais e internacionais sobre a nova ecologia da aprendizagem digital (Coll & Monereo, 2010;

Coll & Falsafi, 2010; Coll, 2013), pautada na ECD (Livingstone & Helsper, 2007; Livingstone & Haddon, 2009; Council of Europe, 2024). Tais prismas teóricos convergem em compreender as TICs como ferramentas multifacetadas que requerem capacitação para potencializar de forma positiva os diversos fazeres humanos, principalmente no campo do ensino-aprendizagem.

Com isto, a presente pesquisa tem como objetivo discutir intervenções psicossociais realizadas em instituições educacionais brasileiras sobre o manejo das TICs. O trabalho aborda discussões temáticas voltadas às práticas para a educação midiática e seus resultados, o enfrentamento às violências on-line e o bem-estar digital. Logo, na atualidade, é fundamental buscar compreender o uso das TICs com a participação e escuta de pessoas-chave da sociedade, particularmente da área da educação, para promover o desenvolvimento de políticas e práticas mais eficazes.

Este estudo, de pesquisa-intervenção participativa alinhada à visão de Fals-Borda e colegas (1986), teve cunho qualitativo. Seguindo o prisma de Groves e pessoas que com ele colaboraram (2009), as intervenções foram realizadas com uma amostragem estratificada e conveniente das instituições participantes. A amostra é, por conseguinte, não probabilística, composta por participantes da área da educação, incluindo docentes e discentes de instituições públicas brasileiras e Organizações Não Governamentais (ONGs), alcançando 17 instituições e um público de 1.519 pessoas participantes em duas regiões do Brasil.

Os procedimentos metodológicos seguiram os princípios do método PEAR – Preparando, Engajando, Avaliando e Refletindo (*PEER – Preparing, Engaging, Evaluating, Reflecting*) conforme proposto por Holmes e O’Neill (2012), que incluem desde a preparação das atividades com as comunidades, como alinhamento de objetivos e construção das ações, até a análise e avaliação dos dados coletados das experiências realizadas durante sua implementação, por meio de formulários on-line preenchidos pelos participantes do programa. Além disso, foi adotado o uso de um diário reflexivo ao longo de todo o processo de intervenção, visando coletar percepções e afetações do campo de ação.

Para a análise de dados foi empregada a análise reflexiva de Whitehead e McNiff (2006), fundamentada na ideia segundo a qual a reflexão crítica é essencial para a compreensão profunda e significativa das práticas e experiências vividas. Segundo as pessoas responsáveis por esse estudo, esta metodologia de análise encoraja as que pesquisam e participam a explorar seus próprios pensamentos, sentimentos e ações, examinando como suas perspectivas influenciam e são influenciadas pelo contexto social e cultural no qual estão inseridas.

As intervenções foram realizadas dentro do programa Cidadão Digital, uma iniciativa conduzida pela ONG SaferNet Brasil em colaboração com a empresa norte-americana Meta. Esse programa concentra-se em temáticas fundamentais relacionadas aos direitos humanos, visando fomentar o uso crítico, responsável e saudável das TICs. Nesse sentido, apresentamos a seguir o quadro conceitual que serviu de base teórico-metodológica.

Nova Ecologia da Aprendizagem

A teoria da nova ecologia da aprendizagem concebida por Coll (2013) se caracteriza como uma linha de pensamento socioconstrutivista na perspectiva de Vygotsky e Cole (1978). Um dos princípios fundamentais da nova ecologia da aprendizagem é sua concepção como um processo interativo, no qual as pessoas aprendizes são consideradas agentes ativas e participativas na construção do conhecimento (Coll & Falsafi, 2010; Coll & Monereo, 2010).

Arelada a tais conceitos, a BNCC, Base Nacional Comum Curricular brasileira, institui a necessidade de uma alfabetização digital das TICs de maneira transversal nos conteúdos programáticos ao longo da formação básica (Brasil, 1996). Converging com Livingstone e Helsper (2007), a EDC é um conceito fundamental no contexto de uma sociedade pautada na cibercultura (Lévy, 2010). A cibercultura contemporânea requer, segundo o Conselho da Europa (2024), uma reconsideração da noção de cidadania:

A cidadania digital representa uma nova dimensão da educação cidadã que se concentra em ensinar aos alunos a trabalhar, viver e compartilhar em ambientes digitais de forma positiva. A EDC auxilia e orienta todas as pessoas envolvidas na educação, especialmente as que formulam políticas, que educam, pais e aprendizes.¹ (on-line)

Como explica esse órgão da União Europeia, o Conselho da Europa (2024), a EDC não se limita apenas ao uso das TICs, mas também abrange a capacidade de aprendizes interagir de forma ética, crítica, responsável e saudável nos ambientes digitais. Essa visão está alinhada com os princípios da nova ecologia da aprendizagem de Coll (2013), que enfatiza a interação dinâmica entre essas pessoas e seus contextos de aprendizagem tanto presenciais quanto digitais.

¹ Nossa tradução do inglês ao português.

Além disso, o papel fundamental da EDC é a orientação, através da formação de todas as pessoas que intervêm psicossocialmente e se envolvem nas ações. Isso ressoa com a abordagem participativa na educação, defendida por teóricos latinos como Freire (2014), Fals-Borda e colaboradores (1986), que enfatizam o envolvimento ativo de pessoas participantes do processo educacional para promover uma aprendizagem significativa e transformadora.

Em estudo realizado por Livingstone e Helsper (2007) no contexto europeu, as autoras discutem como a dimensão da EDC vai além do simples domínio técnico das ferramentas digitais e envolve o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para o uso consciente e benéfico das tecnologias. Para essas teóricas, no âmbito da EDC, é crucial desenvolver habilidades relacionadas à prevenção de práticas prejudiciais, como cyberbullying, discurso de ódio e disseminação de informações falsas para se buscar o manejo saudável das TICs.

Em levantamento da TIC Educação Brasil em 2022, foi apresentado um cenário escolar marcado por contínuos conflitos entre discentes e docentes em relação ao uso de plataformas digitais pelas pessoas jovens (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, 2022). Os dados qualitativos apresentados revelam episódios de discurso de ódio, cyberbullying e impactos negativos no bem-estar dessas pessoas jovens, decorrentes do uso indiscriminado de tecnologias. Esse contexto reflete um conflito intercultural, conforme abordado por Holmes e O'Neill (2012).

Metodologia

Método

O presente estudo adota uma abordagem metodológica de pesquisa por meio de processos de intervenção participativa, partindo do prisma de Fals-Borda e colegas (2009). A intervenção participativa é uma abordagem derivada da pesquisa-intervenção e da pesquisa-ação. Ela enfatiza a participação ativa e o envolvimento de pessoas da comunidade no planejamento, implementação e avaliação de ações destinadas a resolver problemas sociais ou promover mudanças positivas em seu ambiente. As intervenções relatadas foram realizadas entre os meses de agosto de 2023 a março de 2024.

Alinhados à perspectiva de intervenção participativa, os procedimentos metodológicos do modelo PEAR (*PEER*, no original em inglês) foram empregados como guias estruturadores para fomentar o planejamento, o engajamento, a

avaliação e o processo de reflexão sobre as atividades realizadas ao longo do estudo. Seguindo a abordagem do PEAR/PEER de Holmes e O'Neill (2012), a pesquisa iniciou com a fase de Preparação (P/*Preparing*), na qual as instituições estabeleceram contato através de um formulário de solicitação de atividades do programa (Safernet, 2024). Em seguida, foram realizadas reuniões on-line envolvendo atrizes das instituições atendidas. Essas reuniões foram essenciais para a concepção e elaboração das atividades, além de definir as temáticas a serem abordadas, perante as demandas de cada comunidade.

Na segunda fase do método, Engajamento (E/*Engaging*) ou Comprometimento, as atividades foram conduzidas por meio de palestras e oficinas organizadas conforme os eixos do programa, todas embasadas na realidade das instituições e do público-alvo das ações. Cada palestra e oficina adotou processos interativos com as pessoas participantes, iniciando com um diálogo para conhecer o perfil do público, abordando questões como nome, idade e sonhos. As atividades foram realizadas em dois estados brasileiros: Piauí, na Região Nordeste do país, e Rio de Janeiro, na Região Sudeste. Cada ação teve em média uma hora e meia de duração, utilizando recursos como apresentações de slides, dinâmicas de quebra-gelo e estratégias de engajamento.

Na fase de Avaliação (A/*Evaluating*), ao término de cada atividade, as pessoas que participaram tiveram acesso a um formulário específico de feedback. Além disso, foi oferecida a oportunidade de complementação de dados pessoais para receber um certificado gratuito emitido pelo programa, que atesta a participação e formação na temática abordada.

Na fase de Reflexão (R/*Reflecting*), última etapa do método PEAR/PEER, uma reunião foi realizada com as pessoas responsáveis pela gestão, envolvidas nas ações do programa, visando a discutir as percepções e experiências de cada participante em relação aos pontos positivos e aspectos a serem melhorados.

Técnicas de Amostragem

Os critérios estabelecidos para participação foram (1) pertencer a instituições públicas ou sem fins lucrativos, e (2) ter entre 13 e 30 anos, e ser atendido pela instituição. Na medida em que as instituições eram conhecidas e de fácil acesso, a escolha de participantes seguiu, inicialmente, a amostragem por conveniência (Nikolopoulou, 2023). Ademais, para este estudo, agregamos a técnica de amostragem estratificada que, segundo Groves e colegas (2009), envolve dividir a população em subgrupos homogêneos. Os estratos foram definidos com base nas instituições participantes e nas regiões geográficas, especificamente

os estados do Piauí e Rio de Janeiro. A amostragem estratificada foi escolhida para garantir que cada subgrupo fosse representado adequadamente na amostra, assegurando que os resultados refletissem as variações entre diferentes contextos regionais e grupos.

Instrumentos de Pesquisa

Os instrumentos utilizados foram formulários de solicitação de participação nas atividades do programa, preenchidos pelas pessoas educadoras, e também pelas que gerenciavam as instituições solicitantes. Adicionalmente, ao final de cada ação era solicitado, por intermédio de outro formulário on-line interno, feedback de participantes sobre as ações e dados para certificação. Durante a implementação das atividades foi utilizado um diário reflexivo, de inspiração etnográfica, com observações e anotações de campo para documentar eventos relevantes e percepções obtidas ao longo do processo. Como elucidam Whitehead e McNiff (2006), em diários reflexivos anotam-se as expectativas antes de cada atividade e, ao final da intervenção, registram-se as impressões e afetações da pessoa que pesquisa.

Estratégia de Análise e Interpretação dos Dados

Para estruturar a análise, foi preparada uma matriz de categorização temática, onde as falas de participantes foram agrupadas e cruzadas com os temas do programa. Essa estratégia permitiu uma interpretação fundamentada, dentro do contexto da abordagem reflexiva e crítica inspirada na metodologia de Whitehead e McNiff (2006). Os procedimentos de análise dos comentários das pessoas participantes nos formulários de feedback incluíram (1) o mapeamento de seus comentários, (2) a categorização de suas percepções conforme o local de enunciação (docente, discente, responsável, gerente escolar), (3) a leitura e interpretação de suas falas, (4) o seu agrupamento em temáticas discursivas e (5) o cruzamento e triangulação desses registros com as anotações do diário reflexivo.

Segundo Whitehead e McNiff (2006), a pesquisa de intervenção participativa requer uma postura crítica e autoconsciente ao analisar os dados, utilizando a junção das percepções das pessoas participantes por meio de suas falas e comentários, junto à visão e afetação de quem pesquisa e intervém no campo por meio de suas anotações no diário reflexivo. A intervenção participativa em comunidades, como elucidam os autores, sublinha a necessidade de uma reflexão contínua das diferentes pessoas que atuam nas comunidades – sobre as

práticas implementadas e os impactos psicossociais dentro da realidade de cada uma – visando promover melhorias contínuas nas estratégias de intervenção, incentivando uma evolução constante das práticas.

Resultados e Discussão

Contexto Geral

As ações realizadas foram organizadas em três temáticas discursivas: (1) Educação midiática e combate às *fake news*; (2) Enfrentamento às violências on-line; e (3) Bem-estar e saúde mental na internet. Para facilitar a compreensão dos resultados obtidos, com base nos dados coletados nos formulários de inscrição das instituições e no feedback das pessoas participantes, elaboramos a Tabela 1 (abaixo):

Tabela 1.

Características das Intervenções Realizadas

1 de 2

Instituição	Nº	Temáticas	Atividades e recursos utilizados	Público alcançado
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí	03	2 e 3	Palestra com explanação de conteúdos com slides, GIFs, memes e dinâmicas.	300 discentes e 80 docentes
Secretaria Municipal de Educação de Caxingó – Piauí	01	1 e 3	Palestra com explanação de conteúdos, slides, GIFs, memes e dinâmicas.	100 docentes
Escola Técnica Estadual Juscelino Kubitschek (FAETEC) – Rio de Janeiro	04	1, 2 e 3	Palestra com explanação de conteúdos, slides, GIFs, memes e dinâmicas.	400 discentes e 10 docentes
Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro	02	1, 2 e 3	Palestra com explanação de conteúdos, slides, GIFs, memes e dinâmicas.	80 discentes 10 docentes
Colégio Estadual André Maurois – Rio de Janeiro	02	1, 3 e 4	Palestra com explanação de conteúdos, slides, GIFs, memes e dinâmicas.	200 discentes 10 docentes

Tabela 1.

Características das Intervenções Realizadas

2 de 2

Instituição	Nº	Temáticas	Atividades e recursos utilizados	Público alcançado
Escola Municipal de Turismo de Niterói – Rio de Janeiro	01	1 e 3	Oficinas dialogadas com uso de slides, GIFs, memes e dinâmicas.	15 discentes
Escola de Samba Magnólia Brasil – Niterói – Rio de Janeiro	01	1 e 3	Oficinas dialogadas com uso de slides, GIFs, memes e dinâmicas.	50 membros da comunidade
Museu de Favela – Rio de Janeiro	02	1, 2 e 3	Oficinas dialogadas com uso de slides, GIFs, memes e dinâmicas	50 discentes e 4 docentes
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro	01	1, 2 e 3	Palestra com explanação de conteúdos, slides, GIFs, memes e dinâmicas.	200 discentes 10 docentes
Total	17			1.519

Nota. A primeira coluna indica as instituições que aceitaram participar da pesquisa; a segunda, a quantidade de grupos envolvidos; a terceira, as temáticas (1, 2 e 3); a quarta, os diversos tipos de atividades desenvolvidas e os recursos; e a quinta, o número de pessoas atingidas pelas intervenções.

Fonte: Ewerton (2023).

Os resultados apresentados ilustram a diversidade de instituições envolvidas, evidenciando múltiplos públicos e contextos. Cada intervenção utilizou uma variedade de recursos didáticos, incluindo palestras, oficinas com foco no diálogo, slides, GIFs, memes e dinâmicas interativas, adaptando-se às necessidades e características específicas de cada público-alvo. No total, as atividades alcançaram 1.519 participantes, entre discentes, docentes e pessoas responsáveis pela gestão escolar, conforme documentado nos formulários do programa.

Temas

Seguindo a análise reflexiva de Whitehead e McNiff (2006), apresentamos e discutimos abaixo as temáticas abordadas nas intervenções, visando a uma melhor leitura das percepções que emergiram.

Educação Midiática e Combate às *Fake News*

No contexto da educação midiática e do combate às *fake news*, é crucial reconhecer o papel fundamental da alfabetização digital na formação de uma

cidadania informada e crítica. Como define Allcott e autores (2017), as *fake news* consistem em informações falsas e frequentemente sensacionalistas que são divulgadas como se fossem notícias legítimas. Trata-se de desinformação intencional que tem como objetivo enganar o público, frequentemente com a finalidade de influenciar opiniões políticas e sociais através de cliques e compartilhamentos nas redes sociais.

O fenômeno das *fake news* apresenta desafios significativos para a sociedade contemporânea, pois pode distorcer a percepção da realidade, disseminar informações falsas e manipular opiniões públicas (Livingstone & Helsper, 2007). Nesse sentido, as atividades desenvolvidas no âmbito do programa Cidadão Digital visaram a capacitar as pessoas participantes a identificar, analisar e confrontar notícias falsas on-line.

Em grupos de alunos da escola já houve desde casos de *fake news* sobre a vacina da COVID-19, até notícias falsas de acidente com familiares de alunos, que desestabilizaram as vítimas dessas mentiras levando a serem atendidas no Serviço de Psicologia da escola (Docente, IFPI-Piauí).

A fala do docente ilustra o impacto profundo e negativo que as *fake news* podem ter sobre a comunidade escolar. Casos de desinformação, como notícias falsas sobre a vacina da COVID-19 e acidentes fictícios envolvendo familiares, causaram sérios transtornos emocionais e psicológicos aos discentes. As mentiras propagadas não apenas desestabilizaram as vítimas, mas também exigiram intervenções do Serviço de Psicologia da escola. Esse cenário sublinha a necessidade urgente de programas de educação midiática que capacitem estudantes a identificar e combater *fake news*.

Com isto, abordar essas questões de forma crítica e consciente, promovendo um ambiente escolar mais seguro e informado, sobre a disseminação de informações falsas não só afeta a saúde mental discente, mas também compromete a confiança nas redes de comunicação, enfatizando a responsabilidade das instituições educacionais em preparar jovens para navegar de maneira crítica no ambiente digital.

Discentes também relataram episódios envolvendo *fake news* fora do ambiente educacional: “Minha tia e avó já caíram em golpes, por meio do WhatsApp para um programa, que no site ofereceria passagem gratuitas do governo se pagasse uma taxa” (Discente, IFRJ-RJ). A experiência pessoal compartilhada, onde a tia e a avó do discente foram vítimas de um golpe prometendo passagens gratuitas do governo mediante o pagamento de uma taxa, ilustra a vulnerabilidade dos indivíduos diante de informações enganosas.

Nas diferentes intervenções uma das demandas que mais transparecem no diário reflexivo foi a necessidade de capacitar jovens para promover um manejo com indivíduos de outras gerações – principalmente pessoas idosas – a questionar e verificar a veracidade das informações que recebem em aplicativos.

As percepções de participantes refletem um panorama que é corroborado por um estudo global realizado pelo Reuters Institute em 2023. Segundo o estudo, que abrangeu 37 nações, cerca de 85% de pessoas brasileiras expressaram preocupações significativas quanto à veracidade e à manipulação das notícias que consomem. Esta alta taxa de preocupação no Brasil é notável quando comparada a outros países, como Portugal (71%), Espanha (69%), Chile (66%) e Grécia (66%) (Reuters, 2023).

Os relatos de participantes do programa Cidadão Digital destacam a disseminação ampla e variada de *fake news* no Brasil, evidenciando a vulnerabilidade da população a informações falsas. Os exemplos fornecidos por docentes e discentes ilustram como as *fake news* podem impactar diretamente a vida das pessoas, gerando consequências emocionais e psicológicas significativas. A desinformação sobre a vacina da COVID-19 e golpes financeiros via WhatsApp são apenas dois entre muitos casos que demonstram a urgência de medidas educativas eficazes.

A alta taxa de preocupação brasileira com a veracidade das notícias, conforme o estudo da Reuters Institute (2023), reforça a necessidade de iniciativas educacionais que promovam a alfabetização digital. Com 85% expressando essa preocupação, fica claro que há uma conscientização crescente sobre o problema. No entanto, a preocupação por si só não é suficiente para combater as *fake news*; é preciso dotar a cidadania de ferramentas e conhecimentos para avaliar criticamente as informações que consomem.

Focando no prisma da gestão educacional é relatado como *fake news* podem impactar: “Muitas vezes a gente como gestão escolar não sabe como agir nesses casos de *fake news*, se o correto seria proibir o celular na escola, mas já fizemos e não adianta” (Secretária da SME – PI). O comentário ilustra um desafio comum, segundo Livingstone e Helsper, (2007), enfrentado por muitas instituições educacionais ao lidar com a proliferação de *fake news*: a dificuldade em encontrar soluções institucionais eficazes.

A preocupação expressa sobre a eficácia de proibir o uso de celulares na escola reflete uma abordagem frequentemente considerada, mas que muitas vezes se mostra ineficaz. Embora a restrição do uso de celulares possa parecer uma solução lógica para controlar a disseminação de desinformação, a experiência relatada sugere que essa medida não resolve a raiz do problema. Em vez de

simplesmente restringir o acesso a dispositivos, uma abordagem mais holística, que inclua educação midiática e capacitação para a identificação de *fake news*, pode ser mais benéfica por capacitar aprendizes a utilizar essas ferramentas digitais (Coll & Falsafi, 2010; Coll & Monereo, 2010).

Alinhadas à abordagem do EDC, as intervenções realizadas nas instituições atendidas focaram na formação contínua de gestores escolares, docentes e discentes sobre a natureza das *fake news*. As palestras abordaram as características e os impactos das notícias falsas, enquanto técnicas de leitura crítica da mídia foram introduzidas por meio de atividades lúdicas, como o jogo “Fake ou News?”. Nesta dinâmica, foram criados dois grupos, cada um com uma pessoa representante que, após um aviso sonoro, tinha que analisar a veracidade de notícias virais projetadas em slides e responder se eram verdadeiras ou falsas.

O formato competitivo do jogo, no qual o grupo com o maior número de acertos ganhava um brinde, não só incentivou a aplicação das estratégias de verificação discutidas nas palestras, mas também aumentou a motivação e o envolvimento. Essa abordagem não apenas facilitou a compreensão prática dos conceitos discutidos, mas também promoveu um ambiente de aprendizado interativo e engajador, essencial para o desenvolvimento contínuo de habilidades críticas na avaliação de informações.

Essa estratégia está alinhada com as recomendações de Coll (2013), que enfatiza a importância de adaptar os conteúdos educacionais para que sejam dinâmicos e relevantes para as pessoas nativas digitais. A utilização de jogos interativos não apenas facilita o aprendizado, mas também promove um ambiente de colaboração e debate, elementos cruciais para a alfabetização digital. Ao integrar essas práticas, o programa não só informa, mas também capacita participantes a serem críticos e responsáveis na disseminação de informações.

Além disso, como destaca Ribble (2015), a educação midiática envolve uma reflexão profunda sobre a responsabilidade individual e coletiva na propagação de informações verídicas. Através das atividades propostas pelo programa, as pessoas participantes puderam discutir e compreender os impactos sociais, políticos e culturais das *fake news*. Essas discussões são fundamentais para desenvolver um senso de cidadania digital, onde cada indivíduo entende seu papel na manutenção de um ecossistema informativo saudável.

A abordagem prática e interativa do programa também demonstra a eficácia de métodos de ensino que vão além da sala de aula tradicional. Ao utilizar jogos e outras atividades lúdicas, o programa consegue alcançar um público mais amplo e diversificado, incluindo quem pode não estar familiarizado com técnicas tradicionais de verificação de fatos. Isso é particularmente importante

em um contexto em que a desinformação pode afetar todas as faixas etárias e grupos sociais. Essas iniciativas podem servir como modelo para outras regiões e programas, demonstrando que a educação midiática pode ser tanto eficaz quanto envolvente.

Enfrentamento e Violências On-line

Os conteúdos trabalhados englobam temáticas de cyberbullying, discurso de ódio, racismo e discriminações on-line. Segundo define Patchin e autores (2012), violências on-line são comportamentos hostis e prejudiciais praticados através de meios digitais, essas ações incluem ofensas, ameaças e espalhamento de rumores, são intencionalmente projetadas para causar dor emocional ou psicológico à vítima. Diferente das formas tradicionais de bullying, essas agressões digitais têm a capacidade de atingir um público maior e manter-se acessível e persistente devido à natureza das plataformas:

Já passei por episódios de cyberbullying, na época criaram um perfil falso que postava montagens e comentários ruins sobre mim, fiquei quase duas semanas sem ir para a escola. Até hoje, mesmo denunciando para a direção, não aconteceu nada (Discente CEAM-RJ).

O relato ilustra um exemplo claro de cyberbullying e os desafios associados à sua gestão. A criação de um perfil falso para espalhar montagens e comentários depreciativos é uma forma grave de agressão on-line, que não apenas causou sofrimento emocional ao aluno, mas também resultou em uma ausência prolongada da escola. A ineficácia das ações corretivas, mesmo após a denúncia à direção, resalta uma falha crítica na resposta institucional ao cyberbullying. Este caso sublinha a necessidade de políticas e procedimentos mais robustos para lidar com a violência digital, bem como a importância de fornecer suporte adequado às vítimas. A experiência relatada enfatiza a urgência de implementar estratégias preventivas e de intervenção que não apenas identifiquem e abordem casos de cyberbullying de forma eficaz, mas também garantam um ambiente escolar seguro e acolhedor para as pessoas discentes.

O quadro enunciado converge com dados do censo nacional sobre o uso de TICs nos Ciclos de formação e prática docente na educação básica, realizado pelo INEP, foi revelado que 30% de docentes brasileiros já presenciaram casos de cyberbullying entre discentes. Além disso, constatou-se que apenas 28% receberam treinamento específico sobre como lidar com esse tipo de violência on-line (INEP, 2019).

Outra violência relatada nas intervenções foi o racismo. Um exemplo marcante é o relato do Diretor da Escola de Samba do Rio de Janeiro (ESMB-RJ), que mencionou: “Já houve casos na escola de samba de racismo em perfis fakes, contra pessoas que assumiram cargos importantes, falando: essa negra macaca não deveria estar na comissão de frente”. Ataques racistas dirigidos a indivíduos que ocuparam cargos de destaque, como a referência acima, exemplifica como o anonimato das plataformas digitais pode ser explorado para disseminar preconceito e ódio.

Esses ataques não apenas visam prejudicar a reputação e o bem-estar dos indivíduos atacados, mas também podem contribuir para um ambiente tóxico e excludente. A gravidade dessa situação evidencia a necessidade urgente de estratégias eficazes para combater o racismo e outras formas de discriminação nas redes sociais. Além disso, reforça a importância de promover a conscientização e a educação sobre o impacto das ofensas raciais e de criar mecanismos de denúncia e suporte adequados para vítimas de tais abusos, assegurando que ações corretivas sejam implementadas para prevenir a repetição desses comportamentos prejudiciais.

Além disso, a utilização de perfis falsos para perpetuar essas agressões dificulta a identificação e responsabilização dos agressores, ampliando a sensação de impunidade e medo entre as vítimas. O anonimato na internet pode levar ao aumento da violência verbal e do discurso de ódio pela falta de consequências imediatas. É essencial que as plataformas digitais adotem políticas mais rigorosas contra o discurso de ódio e racismo, facilitando a denúncia e remoção rápida de conteúdos ofensivos. A colaboração entre entidades educativas, comunidades e plataformas digitais pode criar um ecossistema mais seguro e acolhedor, reduzindo a prevalência de tais incidentes e apoiando as vítimas de maneira eficaz. As intervenções realizadas junto ao público visam a fornecer ferramentas para a identificação e denúncia de tais comportamentos, fortalecendo a resiliência e a resposta coletiva contra esses ataques.

Outro aspecto crucial mencionado pela gestão educacional: “Os mesmos preconceitos que os alunos passam na vida real vão para internet, mas nas redes sociais tomam uma amplitude maior” (Diretora Cap – RJ). A percepção partilhada sublinha como a esfera digital pode intensificar e expandir as experiências discriminatórias, partindo da experiência da gestão educacional, que lida com esses conflitos. A natureza viral e expansiva das redes sociais permite que atitudes preconceituosas, que já são prejudiciais em contextos físicos, alcancem um público muito maior e de forma mais imediata. Isso não

só amplia o impacto negativo sobre as vítimas, mas também pode criar um ambiente de hostilidade e exclusão mais abrangente.

O reconhecimento dessa amplificação reforça a necessidade de intervenções que não apenas abordem preconceitos e discriminações no ambiente físico, mas também enfrentem as suas manifestações digitais de maneira proativa e eficaz. Como discute Livingstone e Helsper (2007), as plataformas digitais podem exacerbar divisões sociais pré-existentes, contribuindo para a polarização e marginalização de grupos socialmente mais vulneráveis. As intervenções baseadas na EDC revelaram que não existe uma separação entre uma discriminação física e virtual, ambas se intercalam e impactam pessoas perante seus marcadores identitários.

Ilustrando tal problemática no contexto brasileiro, um estudo realizado pela ONG SaferNet Brasil (2018) revelou que cerca de 33% de jovens já foram vítimas de cyberbullying, que 67% conheciam alguém que já sofreu, e que 54% já haviam presenciado casos desse tipo de violência on-line (SaferNet Brasil, 2022). No mesmo levantamento os principais discursos de ódio na internet foram: 1 – Apologia a crimes contra a vida (10.384 casos); 2 – LGBTFobia (8.136 casos); 3 – Misoginia (2.679 casos); 4 – Neonazismo (2.661 casos); 5 – Racismo (9.259 casos); 6 – Xenofobia (1.086 casos); e 7 – Intolerância religiosa (4.220 casos) (SaferNet Brasil, 2022). Esses números ilustram a gravidade e a diversidade dos discursos de ódio presentes no ambiente on-line brasileiro.

Logo, esse panorama quantitativo, relacionado com as percepções, revela como é importante e urgente no Brasil ações que identifiquem precocemente comportamentos agressivos. As ações realizadas junto às comunidades visam inicialmente à identificação de episódios de cyberbullying e discurso de ódio. Assim, focando a relação entre vítima, agressor e espectador – e a importância de pessoas que se impliquem ao testemunhar casos se dessa natureza – canais de ajuda que foram repassados nas ações junto a recursos educativos e informativos sobre os temas (Safernet, 2023) possibilitam a educação a partir de comportamentos empáticos e de não engajamento em atitudes de violência e discriminações on-line.

Bem-estar e Saúde Mental na Internet

Turkle (2015), define a saúde emocional e o bem-estar digital como o equilíbrio entre o tempo de estar on-line e os momentos off-line. O autor argumenta que as interações virtuais, muitas vezes superficiais, podem substituir as interações presenciais, provocando um uso exagerado de telas e podendo ter impacto negativo.

A temática foi um tema de grande preocupação, conforme relatado nas reuniões de desenvolvimento das ações. Como relata um participante em suas vivências nas ações: “Muitas vezes uso o celular em momentos de ansiedade como antes das provas” (Discente, Cap-RJ). O relato ilustra uma prática comum, relatada e documentada no diário reflexivo nas diferentes intervenções, entre discentes: a utilização do celular durante períodos de ansiedade, como antes das provas. Esse comportamento ilustra como os dispositivos móveis são frequentemente usados como uma forma de distração ou alívio temporário em situações estressantes.

No entanto, essa dependência pode ter implicações para a saúde mental, já que o uso constante das redes sociais e aplicativos pode não apenas fornecer uma falsa sensação de alívio, mas também exacerbar a ansiedade. A exposição contínua a estímulos digitais e informações pode interferir na capacidade de concentração e aumentar o estresse, destacando a necessidade de estratégias eficazes para gerenciar a ansiedade que não dependam de tecnologias digitais.

Outro discente relata que “Quando uso o Instagram ou TikTok sempre saio pior, vejo postagens de amigos e pessoas da minha idade e me auto comparo, parece que minha vida não é interessante” (Discente do MuF-RJ). A fala reforça o impacto negativo do mal uso de plataformas digitais pelos jovens, refletindo como as redes sociais podem contribuir para a autoestima diminuída e a sensação de inadequação, através da constante comparação social.

Sobre este cenário, como aponta relatório da Organização Mundial da Saúde (WHO, 2022), o Brasil é o país mais deprimido da América Latina, com cerca de 5,8% da população sofrendo de depressão. Embora não haja dados específicos sobre o papel das plataformas digitais nesse cenário, uma revisão sistemática compilando estudos sobre a temática no Brasil por Souza e Cunha (2019), mostra uma correlação entre o uso excessivo das TICs e problemas de saúde mental como ansiedade, depressão e isolamento social.

Acerca disto, nas discussões das intervenções as pessoas participantes relataram como as plataformas digitais facilitam um tipo de autopromoção e idealização da vida, o que pode levar os usuários a se sentir insatisfeitos com suas próprias realidades tanto acadêmicas, laborais e nas relações interpessoais. Essa dinâmica de auto comparação é especialmente delicada entre jovens, que estão em fases importantes do seu desenvolvimento identitário e social. Logo, é crucial que programas educativos incluam não apenas a conscientização sobre os impactos psicológicos das redes sociais, mas também estratégias para promover uma relação saudável e equilibrada com essas tecnologias.

Adentrando a percepção docente sobre o impacto das redes sociais em seu equilíbrio entre trabalho e lazer, um aspecto relevante foi ressaltado “Parece que deixei de viver para estar resolvendo coisas do trabalho e meu lazer é ficar nas redes sociais” (Docente, SME-PI). A vivência do docente reflete uma preocupação relatada por diferentes docentes em praticamente todas as intervenções sobre a temática: a sobrecarga de trabalho. Nas palestras e oficinas realizadas, manifestou-se a percepção de uso das redes sociais como uma válvula de escape emocional, em substituição a atividades presenciais (que requerem um esforço físico maior para docentes esgotados fisicamente).

Essa situação pode ser indicativa de um desequilíbrio da carga laboral, afetando suas vidas pessoais. Ao longo das atividades, principalmente em uma palestra realizada com cerca de 100 profissionais atuando no ensino infantil e fundamental, na semana pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Caxingó – Piauí, foi reforçada a necessidade de estabelecer limites saudáveis para o uso das redes sociais e promover uma gestão mais equilibrada do trabalho docente e da vida pessoal.

Em todas as intervenções sobre a temática, foram realizadas dinâmicas, nomeadas de sessões de Autodiagnóstico na Rede. A dinâmica partia de um pedido para que todas as pessoas acessassem as configurações dos seus celulares na opção de bem-estar digital (no slide era dado o passo a passo orientando), seja no sistema operacional Android ou no iOS da Apple. Cada participante foi instruído a compartilhar o resultado do tempo médio de uso do celular e dos aplicativos mais utilizados. Sobre a dinâmica, um dos docentes relatou que “após a ação fiquei surpreso: não tinha noção que usava o celular por 14 horas ao dia” (Docente, FAETEC-RJ).

Esse relato ilustra como a conscientização sobre o tempo gasto com dispositivos móveis pode ser reveladora e, por vezes, alarmante. A reflexão sobre essa descoberta destaca a necessidade de uma maior vigilância e controle sobre o uso do celular, evidenciando a importância de estratégias para monitorar e limitar o tempo de tela. O reconhecimento desse padrão de uso pode ser um ponto de partida crucial para promover hábitos digitais mais saudáveis e equilibrados, essencial para manter um bom estado de saúde mental e um estilo de vida mais harmonioso. O relato se soma a outros resultados de tempos, registrados no diário reflexivo ao longo das intervenções, com participantes relatando até 19 horas de uso do celular. A cada resultado, a reação do público provocava reações de espanto entre docentes e discentes, destacando a urgência de abordar e gerenciar o tempo dedicado às telas de forma mais eficaz.

Desta forma, a dinâmica proposta teve como objetivo inicial sensibilizar e realizar um autodiagnóstico do tempo e do gerenciamento de telas de cada pessoa. Com base nessa conscientização, foram apresentadas e discutidas estratégias para incentivar pausas digitais, desconexões temporárias e o estabelecimento de limites de tempo on-line. Entre as sugestões estavam a prática de exercícios físicos (alinhada à disciplina de Educação Física dentro e fora das instituições), a dedicação à leitura (além dos textos obrigatórios para disciplinas curriculares) e a promoção de interações interpessoais (encontros de colegas fora da sala de aula). Essas iniciativas visam a não apenas equilibrar o tempo gasto em frente às telas, mas também promover um estilo de vida mais saudável e equilibrado em um mundo cada vez mais digitalizado.

As narrativas das ações também indicam a necessidade de uma abordagem mais abrangente, que envolva a promoção de profissionais e serviços de apoio à saúde mental nas instituições de ensino. A complexidade da relação entre plataformas digitais e a saúde mental demanda não apenas estratégias individuais, mas também uma abordagem coletiva que envolva educadores, profissionais de saúde mental e desenvolvedores de plataformas digitais. Essa abordagem coletiva é crucial para criar um ambiente digital que promova ativamente o bem-estar e a saúde mental. Os relatos apresentados se juntam a outros inúmeros que convergem na mesma direção discursiva, revelando uma tendência do uso excessivo de plataformas digitais, e suas afetações na saúde mental.

Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo discutir qualitativamente intervenções psicossociais realizadas em comunidades e instituições educacionais brasileiras sobre o manejo das TICs. Como resultado, aproximadamente 1.519 pessoas foram impactadas, incluindo discentes, docentes, gestores escolares e responsáveis. A intervenção abrangeu 17 instituições, englobando instituições federais, estaduais e municipais, secretarias de educação, ONGs, escolas de samba e comunidades de favelas. Os resultados revelam como, no contexto contemporâneo, é urgente e necessário promover a formação para o manejo das TICs.

O método PEER, seguindo a abordagem de Holmes e O'Neill (2012), aliado à pesquisa-intervenção participativa, desempenhou um papel na sistematização e na escuta de diferentes atores psicossociais. Como discutem autores latino-americanos como Fals-Borda e colegas (1986), e Freire (2014), a importância de uma educação participativa requer o envolvimento da comunidade na

definição e execução das atividades, garantindo que as soluções propostas sejam culturalmente sensíveis e socialmente relevantes para aquele contexto sociocultural, conforme estabelecido por Coll (2013).

Os resultados obtidos nas temáticas discursivas sugerem como é fundamental reconhecer que o combate às *fake news* é um processo contínuo que requer o engajamento de todos os setores da sociedade, incluindo o governo, as instituições educacionais, a mídia e a cidadania. Para enfrentar as violências online, enfatizamos a importância de promover valores de respeito e empatia tanto no ambiente digital quanto fora dele, refletindo a preocupação com a construção de uma sociedade inclusiva. Além disso, o estímulo ao comportamento empático e a facilitação do uso de canais de denúncia têm contribuído significativamente para interromper o ciclo de violência nas redes.

Por fim, como resultado das ações de bem-estar e saúde emocional online, reconhece-se a necessidade das pessoas terem autoconsciência para se autodiagnosticar em relação ao tempo, ao manejo e aos impactos emocionais dessas plataformas em sua rotina. Ressalta-se a importância de suporte profissional e especializado em serviços de saúde mental, uma realidade que, conforme observado nas instituições, ainda é insuficiente em muitos casos.

Assim, o presente estudo visou a estabelecer conexões e compartilhar intervenções psicossociais com as comunidades, adotando uma abordagem colaborativa e socialmente situada. Recomenda-se a realização de pesquisas adicionais para uma compreensão mais abrangente do contexto atual. Esperamos que as intervenções descritas neste trabalho sirvam como base para o desenvolvimento de novas iniciativas psicossociais, oferecendo espaços seguros e inclusivos para debates abertos e respeitosos sobre questões relacionadas às TICs. Portanto, trazer à tona esse esboço da experiência do contexto brasileiro, que é tanto diverso quanto desigual, contribui para o reconhecimento e a valorização no movimento de cidadania digital na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- Allcott, H., & Gentzkow, M. (2017). Social media and fake news in the 2016 election. *Journal of Economic Perspectives*, 31(2), 211-236. <https://doi.org/10.1257/jep.31.2.211>
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

- Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – CETIC. (2022). *TIC Educação Brasil – 2022*. Nic.br. <https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/indicadores/>
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. In *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 156-170). <https://doi.org/10.1344/106.000002060>
- Coll, C., & Falsafi, L. (2010). Learner identity: An educational and analytical tool. *Revista de Educación*, 353, 211-233. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_08.pdf
- Coll, C., & Monereo, C. (2010). *Psicologia da educação virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Artmed Editora.
- Council of Europe. (2024). *Digital citizenship education*. Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/digital-citizenship-education/target-groups#:~:text=Digital%20citizenship%20represents%20a%20new,%2C%20educators%2C%20parents%20and%20learners>
- Fals-Borda, O., Brandão, C. R., & Cetrulo, R. (1986). *Investigación participativa* (Vol. 662). Instituto del Hombre.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Editora Paz e Terra.
- Groves, R. M., Fowler Jr, F. J., Couper, M. P., Lepkowski, J. M., Singer, E., & Tourangeau, R. (2009). *Survey methodology*. Wiley.
- Holmes, P., & O'Neill, G. (2012). Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(5), 707-718. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.04.010>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2022). Pesquisa revela dados sobre tecnologias nas escolas. *Censo Escolar*. INEP. <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-dados-sobre-tecnologias-nas-escolas>
- Livingstone, S., & Haddon, L. (2009). EU kids online. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 236. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.236>
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2007). Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, 9(4), 671-696. <https://doi.org/10.1177/1461444807080335>
- Lévy, P. (2010). *Cibercultura*. Editora 34.

Nikolopoulou, K. (2023, June 22). What is convenience sampling? | Definition & examples. *Scribbr*. <https://www.scribbr.com/methodology/convenience-sampling/>

Patchin, J. W., & Hinduja, S. (Eds.). (2012). *Cyberbullying prevention and response: Expert perspectives*. Routledge.

Reuters Institute. (2023). Overview and key findings of the 2023 Digital News Report. *Reuters*. https://reutersinstitute-politics-ox-ac-uk.translate.goog/digital-news-report/2023/dnr-executive-summary?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt-BR&_x_tr_pto=sc

Ribble, M. (2015). *Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know*. International Society for Technology in Education.

SaferNet Brasil. (2022). Cidadão Digital – Dashboard de indicadores. *SaferNet*. <https://www.safernet.org.br/cidadao-digital/dashboard/>

SaferNet. (2023). Helpline. *SaferNet*. <https://new.safernet.org.br/helpline>

SaferNet. (2024). Cidadão Digital. *SaferNet*. <https://cidadadigital.org.br/>

Souza, K., & Cunha, M. (2019). Impactos do uso das redes sociais virtuais na saúde mental dos adolescentes: Uma revisão sistemática da literatura. *Revista Educação, Psicologia e Interfaces*, 3(3), 204-217. <https://doi.org/10.37444/issn-2594-5343.v3i3.156>

Turkle, S. (2015). *Reclaiming conversation: The power of talk in a digital age*. Penguin Books.

Vygotsky, L., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Whitehead, J., & McNiff, J. (2006). *Action research: Living theory*. Sage.

World Health Organization. (2022). *World mental health report: Transforming mental health for all*. WHO. <https://iris.who.int/handle/10665/356119>

2

Enseñanza Culturalmente Sensible: Desafíos y Estrategias en Aulas Diversas

Ensino Culturalmente Sensível: Desafios e Estratégias em Aulas Diversas

Muriel Gutiérrez González

Ibis M. Álvarez

Introducción

Como consecuencia de los cambios radicales que han tenido nuestras sociedades por el fenómeno de la globalización, las escuelas se han convertido en reflejo de la creciente heterogeneidad en la composición de sus aulas. Los centros educativos actualmente reciben a alumnado de diversos orígenes culturales, religiosos y socioeconómicos. Esta realidad ha traído consigo una gran variedad de desafíos tanto para el alumnado como para el profesorado y las directivas de las escuelas.

Entre estos desafíos, destaca la dificultad de adaptación del alumnado que se ve enfrentado a barreras lingüísticas y prácticas pedagógicas que divergen con su trayectoria y experiencias culturales previas, muchas veces encontrándose con un entorno educativo que carece de las características para gestionar esta diversidad y responder adecuadamente a sus necesidades. Esta deficiencia de estrategias efectivas para abordar la diversidad cultural puede repercutir negativamente en su éxito académico,

social y personal, puesto que quienes no se sienten representados en el currículo y en las prácticas escolares pueden sufrir falta de motivación y de autoestima, reforzando las dinámicas de exclusión y segregación social.

Una de las barreras más significativas que experimenta el alumnado recién llegado es la lengua, limitando sus oportunidades de comunicación, expresión y aprendizaje, situándose en una desventaja significativa en relación con sus pares.

Para la gestión de estas dificultades es fundamental que las educadoras¹ desarrollen sus competencias interculturales, entendidas como la capacidad de sentir, pensar y actuar de manera adecuada en situaciones caracterizadas por la heterogeneidad, respetando a todas las personas implicadas (Byram, 2021; Deardorff, 2011; Dusi, 2021). Dentro de este marco de competencias, más específicamente, existen las llamadas competencias en la enseñanza culturalmente sensible², que se refieren a la capacidad del profesorado para adaptar sus métodos de enseñanza y comunicación a la diversidad cultural presente en el aula. Estas competencias permiten a las educadoras no solo reconocer y valorar las diferencias culturales, sino también integrarlas activamente en su práctica pedagógica, promoviendo un entorno de aprendizaje inclusivo y equitativo. Este enfoque de la educación tiene por objetivo el reconocimiento y la valoración de la diversidad del alumnado y la promoción de la inclusión en el aula independiente de sus antecedentes culturales.

En una sociedad global e intercultural como la actual, donde las aulas son cada vez más diversas, fortalecer estas competencias en el profesorado no es una opción, sino una necesidad imperativa. La falta de sensibilidad cultural en la enseñanza puede perpetuar estereotipos, crear barreras de comunicación y, en última instancia, limitar el potencial del alumnado proveniente de diferentes contextos culturales. Al desarrollar y perfeccionar estas competencias, las educadoras estarán mejor equipadas para fomentar el respeto mutuo, la comprensión y la colaboración entre sus estudiantes, preparando así a las futuras generaciones para vivir y trabajar en un mundo donde la interculturalidad es la norma.

Por tanto, es crucial que los programas de formación docente incluyan un enfoque robusto en el desarrollo de competencias interculturales y en la enseñanza culturalmente sensible. Esto no solo contribuirá a mejorar la calidad educativa, sino que también promoverá una sociedad más justa y cohesionada, donde la diversidad cultural se vea como una fuente de enriquecimiento y no como un obstáculo.

¹ Se emplearán los términos en femenino para referirse a todos los géneros debido a que en el presente estudio la maestra es mujer y alrededor del 70% de su alumnado también lo es.

² En la literatura científica también son utilizados los términos *receptiva* y *responsable*.

A través del desarrollo de estas competencias, la validación cultural del alumnado y la construcción positiva basada en la comunicación y la confianza entre la escuela y las familias, las educadoras pueden transformar sus aulas en espacios de aprendizaje acogedores e inclusivos.

En este capítulo, exploramos una aproximación teórica a la enseñanza culturalmente sensible basada en los estudios de investigadoras como Geneva Gay (2018) y Gloria Ladson-Billings (2009), proporcionando una serie de ideas sobre cómo abordar la diversidad en las aulas. Posteriormente, presentamos la experiencia y las estrategias de una maestra de primaria reconocida por sus prácticas de inclusión en un aula diversa y se ilustra cómo pueden implementarse de manera efectiva para el aprendizaje del alumnado.

Aproximación Conceptual

Para abordar la diversidad cultural de manera eficaz, es fundamental que las educadoras desarrollen competencias en la enseñanza culturalmente sensible. Este marco teórico que presentamos a continuación revisa brevemente los estudios y perspectivas de dos investigadoras clave en esta materia: Geneva Gay (2018) y Gloria Ladson-Billings (2009). Estos enfoques de manera complementaria nos ofrecerán una comprensión holística de cómo implementar prácticas educativas que incentiven el reconocimiento y valoración de la diversidad del alumnado, promoviendo la inclusión en el aula.

Geneva Gay y la Enseñanza Culturalmente Sensible: Componentes Claves

Según Geneva Gay (2018), quien ha tenido un amplio y reconocido recorrido en este campo de estudio, es esencial para el aprendizaje del alumnado considerar y reconocer su cultura y experiencias previas. En sus investigaciones, Gay identifica tres componentes esenciales para una enseñanza culturalmente sensible: la validación cultural, el desarrollo de la competencia cultural y la construcción de puentes entre la cultura del hogar y la cultura escolar. A continuación, se explican las ideas claves de estos tres componentes y se presentan ejemplos de estrategias educativas para implementarlos en aulas multiculturales.

Validación Cultural

El primer componente que propone la autora para una enseñanza culturalmente sensible es la validación cultural, lo que implica integrar las historias, valores y perspectivas culturales del alumnado en el currículo.

Mediante estas acciones, las maestras pueden fortalecer la autoestima y el sentido de pertenencia de sus estudiantes, lo que Gay considera crucial para el éxito personal y académico.

Ejemplos de prácticas que promuevan la validación cultural en el alumnado

Incorporar literatura multicultural: Incluir en el currículo escolar lecturas que representen las historias y tradiciones del alumnado.

Instancias culturales: Llevar a cabo eventos escolares que consideren las festividades culturales y religiosas del alumnado y sus familias.

Proyectos de historia familiar: Proponer a las estudiantes que investiguen y profundicen en sus orígenes y en su historia familiar para compartir su herencia cultural con el resto de sus compañeras.

Fomentar la Competencia Cultural

El desarrollo de la competencia cultural, para la investigadora, tiene como objetivo enseñar y aprender sobre la diversidad de culturas presentes en el aula que permita al alumnado adquirir habilidades para interactuar de manera respetuosa y efectiva con personas de diferentes orígenes culturales.

Ejemplos de prácticas que promuevan el desarrollo de la competencia cultural

Talleres Interculturales: Realizar actividades que enseñen a las estudiantes sobre la diversidad de culturas.

Discusión de Temas Culturales: Llevar a cabo discusiones y debates sobre temas culturales y sociales para fomentar el pensamiento crítico y la empatía.

Colaboración con la Comunidad: Establecer vínculos con programas y organizaciones comunitarias que proporcionen experiencias de aprendizaje significativas, auténticas y relevantes para el alumnado.

Construcción de Puentes entre la Cultura Escolar y la Cultura Familiar

Este componente conlleva utilizar y reconocer las experiencias y conocimientos previos del alumnado como cimiento para su aprendizaje, para lo que es necesario construir puentes entre la escuela y el hogar como una oportunidad para mejorar la comunicación y la colaboración con las familias, o sea, relaciones basadas en la confianza y en el respeto mutuo, lo que genera un impacto positivo en la experiencia escolar del alumnado.

Ejemplos de prácticas para promover la construcción de Puentes entre la Cultura Escolar y la Cultura Familiar

Participación de las Familias: Incluir a las familias a participar en las actividades en la escuela e incentivar a que se involucren en la toma de decisiones relevantes.

Proyectos Comunitarios: Involucrar a las estudiantes en proyectos comunitarios que aborden problemáticas del barrio para promover el sentido de pertenencia y la colaboración entre la escuela y la comunidad.

Comunicación Multilingüe: Asegurarse de que la comunicación con las familias sea clara y efectiva. Si es necesario, utilizar recursos como traductores e intérpretes.

Gloria Ladson-Billings: Pilares de una Pedagogía Culturalmente Sensible

A través de sus estudios, Gloria Ladson-Billings (2009) ha desarrollado el concepto de pedagogía culturalmente sensible, estructurado en tres pilares clave: el éxito académico, el desarrollo cultural y la competencia sociopolítica. Ladson-Billings subraya la importancia de empoderar a las estudiantes a partir de sus identidades culturales como base para el aprendizaje, y destaca la necesidad de desarrollar la competencia sociopolítica para que el alumnado pueda reconocer y desafiar las injusticias sociales. Además, enfatiza la implementación de estrategias que no solo mejoren el rendimiento académico, sino que también fomenten la valoración cultural para construir una escuela inclusiva y equitativa. En la siguiente sección, se detallarán y ejemplificarán estos conceptos, ofreciendo estrategias prácticas para su aplicación en el aula.

Éxito Académico

Este pilar destaca la importancia de que todas las estudiantes alcancen altos niveles de rendimiento académico, independiente de su origen cultural, social y económico. Ladson-Billings asegura que para que esto sea posible las maestras deben tener altas expectativas en su alumnado y otorgarle el apoyo y las herramientas necesarias para alcanzar estos estándares.

Ejemplos de prácticas para promover el Éxito Académico

Diferenciación de la Instrucción: Adaptar los métodos y estrategias de enseñanza según las necesidades, características y estilos de aprendizaje del alumnado.

Evaluaciones Formativas: Llevar a cabo evaluaciones continuas para supervisar el progreso de las estudiantes y ajustar las estrategias de enseñanza si es necesario.

Apoyo Académico Adicional: Ofrecer instancias de apoyo escolar extracurriculares como tutorías, programas de mentoría y otras formas de soporte y refuerzo académico para ayudar a las estudiantes en sus dificultades y lograr sus metas académicas.

Desarrollo Cultural

Este pilar está enfocado en que las estudiantes desarrollen un sentido de identidad cultural y orgullo por sus herencias culturales. La autora defiende la idea de que las educadoras deben considerar e integrar las culturas y experiencias de su alumnado en el currículo y en las prácticas educativas para fomentar el respeto y aprecio por ellas mismas y por la diversidad.

Ejemplos de prácticas para promover el Desarrollo Cultural

Currículo Inclusivo: Incorporar contenidos de enseñanza que reflejen la diversidad de experiencias y de bagaje cultural de las estudiantes. Esto puede incluir literatura, historia y expresiones artísticas de diversas culturas.

Proyectos de Identidad Cultural: Implementar proyectos en que se exploren y presenten aspectos de las culturas de las estudiantes para fomentar a que desarrollen un mayor sentido de orgullo y comprensión de sus identidades culturales.

Los ejemplos expuestos reflejan cómo la teoría de la enseñanza culturalmente sensible puede manifestarse en prácticas educativas concretas que benefician tanto al alumnado como a la comunidad escolar en su conjunto. Observar las prácticas educativas a través del marco que nos proporcionan estas dos investigadoras nos permite identificar estrategias adaptables y efectivas que han tenido algún impacto positivo de la pedagogía culturalmente relevante en la inclusión, autoestima y rendimiento académico del alumnado, evidenciando cómo estas teorías pueden derivar en beneficios tangibles para la comunidad escolar.

Las teorías de Geneva Gay (2018) y Gloria Ladson-Billings (2009) representan un enfoque integral para la pedagogía intercultural, destacando cómo llevar las ideas sobre la sensibilidad cultural a la práctica educativa. Geneva Gay se centra en la validación cultural, el desarrollo de la competencia cultural y la construcción de puentes entre la cultura del hogar y la escolar, mientras que Gloria Ladson-Billings agrega la dimensión de la competencia sociopolítica, subrayando la necesidad de empoderar a los estudiantes para enfrentar y cuestionar las injusticias sociales. Ambas autoras complementan sus enfoques al proporcionar estrategias concretas

para adaptar la enseñanza a la diversidad cultural en el aula, alineándose con el concepto con el concepto de “alfabetismo cultural” definido por la UNESCO (Leeds-Hurwitz, 2013) como un conjunto de principios éticos, habilidades, conocimientos y capacidades para gestionar la diversidad cultural. Tal como lo menciona Dusi (2021), estos principios requieren tiempo, estudio, interacción con los demás, conocimiento de uno mismo, descentralización y reflexión para su efectiva implementación.

Pedagogía Culturalmente Sensible en Acción: Estudio de Caso en Cataluña

En este apartado, se presenta un análisis detallado de las clases de una destacada maestra de segundo año de primaria en una escuela pública de la provincia de Barcelona. Con más de 20 años de experiencia, esta maestra ha sido reconocida por sus colegas y la dirección escolar por su excelencia en prácticas inclusivas e interculturales. Su trabajo con 14 alumnas de diversos orígenes culturales ofrece un valioso ejemplo de cómo las prácticas pedagógicas culturalmente sensibles pueden transformar el aula, mejorando tanto el rendimiento académico como el bienestar personal de las estudiantes.

La escuela enfrenta un alto riesgo de segregación y presenta una notable diversidad lingüística y cultural. Este contexto ha llevado a la institución a desarrollar e implementar estrategias innovadoras de inclusión para atender eficazmente a su alumnado diverso.

El estudio de caso se basa en sesiones de observación en el aula y una entrevista semiestructurada en profundidad con la maestra. A través de esta investigación, se identificaron cinco temas clave en su enfoque pedagógico: la construcción de relaciones positivas con las estudiantes, la comunicación asertiva, la adaptación de la enseñanza, la flexibilidad curricular y la reflexión continua sobre sus propias prácticas pedagógicas. Estos elementos destacan cómo su enfoque culturalmente sensible contribuye a un ambiente educativo inclusivo y efectivo.

Temas Observados

Construcción de Relaciones Positivas con el Alumnado

La construcción de relaciones positivas es un pilar esencial de la enseñanza culturalmente sensible. La maestra dedica tiempo y esfuerzo a conocer las historias

personales y familiares de cada una de sus alumnas, lo que permite establecer vínculos sólidos y genuinos. Esta conexión hace que las estudiantes se sientan escuchadas y valoradas, promoviendo así su motivación y participación en el aula.

Un ejemplo destacado de esta práctica son las sesiones de inicio de cada jornada, en que las alumnas tienen la oportunidad de compartir aspectos de su cultura y tradiciones y comentan algún dato o experiencia cultural de su día a día. Por ejemplo, una alumna podría hablar acerca una tradición familiar o alguna festividad característica de su país de origen o de el de su familia como el Ramadán, lo que incrementa su sentido de pertenencia y la conexión con el resto de sus compañeras y evidencia el reconocimiento y valoración de esta experiencia por parte de la maestra. En estos inicios de jornada, la maestra también se involucra hablando activamente con sus alumnas, preguntándoles cómo se encuentran una por una y cómo estuvo su fin de semana. Estas interacciones personales han logrado generar un alto nivel de confianza, fortaleciendo las relaciones. Estas sesiones no solo enriquecen el aprendizaje, sino que también fortalecen la autoestima de las estudiantes al validar y celebrar su identidad cultural.

Comunicación Asertiva

La maestra emplea estrategias de comunicación claras y respetuosas, adaptando su lenguaje y estilo para asegurar que todas las estudiantes puedan entender y participar, independientemente de sus habilidades lingüísticas. Un aspecto clave de su enfoque es fomentar el uso del idioma vehicular de la escuela, que en este caso es el catalán. La maestra alienta a las alumnas a comunicarse en catalán de forma respetuosa, motivadora y amable. Esta práctica no solo mejora las habilidades lingüísticas de las estudiantes, sino que también crea un ambiente de apoyo y confianza en el aula.

En el caso de las alumnas que presentan dificultades con el catalán o el castellano, la maestra colabora en equipo con los docentes del aula de acogida. Juntos, diseñan un plan personalizado en el que el personal del aula de acogida se encarga de enseñarles el vocabulario y las expresiones clave que necesitarán dominar durante las siguientes semanas con la maestra según la asignatura. De este modo, cuando las alumnas se incorporan a las clases regulares, ya cuentan con una base lingüística que les permite participar en los contenidos que se van a trabajar.

Otra estrategia que implementa la maestra es emparejar a las alumnas recién llegadas con compañeras que ya dominan el catalán y/o el castellano, pero que también comparten la misma lengua de origen. De esta manera, las alumnas con más experiencia actúan como mentoras lingüísticas y culturales,

ayudando a las recién llegadas a comprender los contenidos académicos y las dinámicas del aula. Esta colaboración es de gran ayuda para facilitar el proceso de adaptación y reforzar los lazos entre las alumnas, promoviendo un ambiente de apoyo mutuo e inclusión.

Adaptación de la Enseñanza

La maestra adapta sus métodos y recursos de enseñanza para abordar la diversidad cultural y lingüística de su alumnado. Esto incluye la incorporación de ejemplos y contenidos relevantes para las experiencias culturales de las estudiantes, así como el uso de enfoques pedagógicos variados que se ajustan a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. Esta adaptación no solo facilita una mayor conexión con el currículo, sino que también valida y respeta las experiencias culturales de las estudiantes y promoviendo un entorno inclusivo y equitativo.

Específicamente, la maestra utiliza recursos visuales como imágenes, gráficos y gestos como forma de refuerzo para sus explicaciones verbales, ayudando a las estudiantes que tienen dificultades lingüísticas a comprender mejor los conceptos. También adapta las tareas, proporcionando actividades más simples o modificadas que se ajustan a su nivel de competencia lingüística y académica para facilitar una comprensión progresiva de los contenidos.

Además, para reforzar el aprendizaje en casa, la maestra entrega a las familias materiales específicos (dossiers) que contienen vocabulario clave y frases básicas para ser utilizadas como herramientas que permitan a las alumnas practicar fuera del aula con la ayuda de sus tutoras, acelerando su proceso de adaptación a la lengua y favoreciendo un aprendizaje de manera continua.

Flexibilidad Curricular

La maestra muestra una notable flexibilidad curricular para atender las necesidades e intereses del alumnado. Por ejemplo, modifica las planificaciones, introduce proyectos especiales y desarrolla actividades que reflejan la diversidad cultural del aula. Esta flexibilidad permite que el aprendizaje sea más relevante y significativo para las estudiantes. Además, en consonancia con la adaptación de la enseñanza, la maestra reconoce que cada grupo de estudiantes es único y requiere ajustes continuos en la planificación de las clases. Este enfoque flexible le permite adaptar el contenido y las actividades para alinearse mejor con las experiencias y necesidades individuales del alumnado.

Un ejemplo de esta flexibilidad curricular es la inclusión de las familias en la presentación de los resultados de estos proyectos, donde se consideran sus referentes culturales para integrarlos en el currículo. La maestra conecta las tradiciones familiares y culturales de las estudiantes con los contenidos del plan de estudios tradicional, cumpliendo así con los requisitos institucionales mientras incorpora prácticas culturalmente significativas. Estos proyectos artísticos abarcan todas las áreas de aprendizaje, incluyendo lectoescritura en árabe, castellano, catalán e inglés, así como educación física, matemáticas, historia, geografía y música. Además, las niñas investigan la historia personal y familiar, aprendiendo sobre los lugares de nacimiento de sus madres y padres y explorando su propia historia a través de distintas formas de expresión.

Otro ejemplo, son algunas clases de lengua, en donde la maestra divide a las alumnas en grupos según sus niveles de competencia lingüística y asigna tareas diferenciadas. Las alumnas con mayor dominio de la lengua trabajan en la escritura de un cuento, mientras que aquellas con dificultades trabajan en vocabulario básico a través de juegos interactivos. Esto permite que todas participen en la actividad sin sentirse abrumadas ni rezagadas.

Reflexión Continua sobre las Prácticas Pedagógicas

La maestra realiza una reflexión continua sobre sus métodos y estrategias de enseñanza, evaluando su efectividad y buscando formas de mejorar. Este proceso de reflexión incluye considerar cómo sus propias perspectivas y prejuicios pueden influir en su práctica pedagógica, realizando los ajustes necesarios para promover una mayor inclusión. Además, la maestra se compromete activamente con su desarrollo personal, buscando formaciones y capacitaciones educativas por iniciativa propia. Participa en cursos, talleres, lecturas y estudio independiente para mejorar su enseñanza y mantenerse actualizada. Este enfoque subraya su dedicación a mejorar constantemente sus prácticas y a ofrecer una educación de calidad.

La maestra ha participado en formaciones de diversidad y de cómo aprender una segunda lengua para poder enseñar y dar recursos, ideas y formas a los estudiantes.

Estas capacitaciones le han permitido comprender las dificultades que enfrentan sus alumnas al aprender un nuevo idioma y le han entregado herramientas prácticas, como el uso de materiales visuales y estrategias comunicativas para sus clases. Además, han aprendido a ofrecer recursos útiles, como vocabulario básico y frases comunes que facilitan la adaptación de las alumnas.

Discusión del Caso: Alineación con la Enseñanza Culturalmente Sensible según Ladson-Billings y Gay

En el análisis del caso de la maestra de Cataluña, se observan claras alineaciones con los principios de la Enseñanza Culturalmente Sensible propuestos por Geneva Gay (2018) y Gloria Ladson-Billings (2009), destacando la contribución distintiva de su enfoque en un contexto multicultural y lingüísticamente diverso.

Construcción de Relaciones Positivas

La maestra dedica esfuerzos significativos a la construcción de relaciones positivas con sus estudiantes, una práctica que refleja directamente la validación cultural enfatizada por Geneva Gay. Al dedicar tiempo diario para conocer las historias personales y familiares de cada alumna, fortalece la autoestima y sentido de pertenencia de sus estudiantes. Esta práctica no solo valida las culturas del alumnado, sino que también integra sus experiencias culturales en el aula, promoviendo un ambiente inclusivo y respetuoso.

Desarrollo Cultural y Sentido de Identidad

Siguiendo la teoría de Gloria Ladson-Billings, la maestra facilita el desarrollo cultural al respetar y conocer las historias de sus estudiantes, fomentando un sentido de identidad y orgullo cultural. Al crear un entorno inclusivo y respetuoso, asegura que las estudiantes se sientan seguras para expresar sus identidades culturales.

Estrategias de Comunicación Adaptadas

La maestra utiliza estrategias de comunicación claras y respetuosas, adaptando su lenguaje para que todas las estudiantes comprendan y participen, independientemente de su nivel de competencia en catalán. Este enfoque resuena con la competencia cultural destacada por Geneva Gay, que incluye habilidades de comunicación efectiva en contextos diversos. La adaptación del estilo comunicativo de la maestra facilita la inclusión y la motivación de todas las estudiantes, destacando la importancia de la comunicación efectiva en la enseñanza culturalmente sensible.

Flexibilidad Curricular y Conexión Cultural

La flexibilidad curricular de la maestra también refleja los principios de Gay y Ladson-Billings. Modifica el currículo para responder a las necesidades e intereses del alumnado, integrando proyectos artísticos y actividades que

reflejan la diversidad cultural del aula. Un ejemplo destacado es la inclusión de las familias en la presentación de proyectos, lo que permite conectar las tradiciones culturales de las alumnas con el currículo escolar. Este enfoque no solo enriquece el contenido del plan de estudios, sino que también cumple con los requisitos institucionales mientras incorpora prácticas culturalmente significativas. Las actividades abarcan todas las áreas de aprendizaje, desde lectoescritura hasta historia y música, integrando diversas formas de expresión cultural.

Reflexión Continua sobre las Prácticas

Finalmente, la maestra demuestra un fuerte compromiso con la mejora continua de sus prácticas pedagógicas mediante la reflexión constante sobre su efectividad. Este proceso de autoevaluación y formación continua se alinea con la competencia cultural y sociopolítica mencionada por Gay y Ladson-Billings. Su iniciativa para buscar formación adicional y reflexionar sobre sus prácticas muestra un compromiso con la creación de un entorno de aprendizaje equitativo y la mejora de su enseñanza.

En resumen, el caso de la maestra en Cataluña ilustra cómo las prácticas pedagógicas basadas en los principios de Geneva Gay y Gloria Ladson-Billings pueden ser implementadas de manera efectiva en un entorno educativo diverso. Su enfoque no solo enriquece la experiencia educativa de las estudiantes, sino que también ofrece un modelo valioso para la enseñanza culturalmente sensible en contextos multiculturales y multilingües.

Conclusiones y propuestas de futuro

El desarrollo de competencias interculturales es un proceso complejo y continuo que requiere un enfoque multidimensional. La enseñanza culturalmente sensible, como se ha abordado en este estudio, es una herramienta eficaz para manejar la diversidad en el aula. Esta práctica requiere habilidades clave como el reconocimiento del ‘otro cultural’ como una persona auténtica, el fomento de la autoconciencia cultural y la capacidad de escucha activa —todas ellas habilidades que necesitan tiempo y dedicación para ser cultivadas adecuadamente.

Para que las competencias sean verdaderamente efectivas, es crucial implementar programas de formación docente que sean tanto planificados como contextualizados de acuerdo con las necesidades específicas de cada escuela. Esta formación debe trascender la teoría, proporcionando herramientas prácticas y reflexivas que permitan a los educadores adaptarse a las realidades

de sus aulas. Además, es esencial que las estrategias de enseñanza se desarrollen dentro de un marco de diálogo abierto y continuo entre educadores, estudiantes y miembros de la comunidad escolar.

Fomentar la discusión sobre estas prácticas y promover una formación continua y especializada para el profesorado no solo mejora la calidad de la enseñanza, sino que también contribuye a la creación de entornos más equitativos. Un enfoque comprometido hacia la diversidad, donde se reconozcan y valoren las diferencias culturales, es fundamental para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva. Así, la diversidad se convierte en una fuente de enriquecimiento y no en un desafío, creando espacios donde todos los estudiantes se sientan valorados y puedan alcanzar su máximo potencial.

REFERENCIAS

Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 149, 65–79. <https://doi.org/10.1002/ir.381>

Dusi, P. (2021). El profesor como agente de cambio. Competencias interculturales para la escuela de hoy. In I. González Falcón (Ed.), *Atención a la diversidad cultural en el contexto educativo. Claves y aportaciones para la escuela inclusiva* (pp.77-90). Pirámide.

Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.

Ladson-Billings, G. (2009). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children* (3rd ed.). Jossey-Bass.

Leeds-Hurwitz, W., 2013. *Intercultural competences: Conceptual and operational framework*. UNESCO.

3

Em Busca de uma Pedagogia Transformadora: Jogos em Comunidades de Aprendizagem à Distância

En Busca de una Pedagogía Transformadora:
Juegos en Comunidades de Aprendizaje a Distancia

Fabiane Proba
Milton N. Campos
Leonardo Viana

Introdução

Este capítulo aborda a importância de se lançar mão de recursos educacionais que engajem e motivem discentes e docentes na tentativa de se ressignificar processos de ensino-aprendizado, por vezes tão desacreditados como na modalidade à distância. Neste capítulo reportamos uma pesquisa-ação comunitária que teve jogos educacionais como vetores de uma pedagogia transformadora, associada a quase-experimentos, realizada em comunidades de aprendizagem de uma instituição de educação superior à distância do Estado do Rio de Janeiro nos anos de 2018 e 2019. Os jogos foram desenvolvidos para a pesquisa com base nas noções de colaboração e competição na aprendizagem, espelhadas nas contribuições de Vygotsky (1991) e de Slavin (1987) respectivamente, para o estudo das manifestações

emotivas que afloram em trocas educacionais por meio de jogos aplicados em fóruns de discussão.

Como elemento central motivador deste estudo-intervenção está o aparente mau uso dos fóruns, que são os espaços onde se processam as interações entre estudantes e entre estes e docentes/tutores nos ambientes virtuais de aprendizagem da instituição onde se desenvolveu a pesquisa. O aproveitamento dos fóruns, quando alguém de seu potencial, interfere diretamente em pontos essenciais relacionados à participação e ao engajamento no ensino: a comunicação e a sociabilidade. Sem estas, discentes perdem o estímulo, a alegria de estudar e se veem em isolamento ainda maior do que a distância que já caracteriza a própria modalidade. Os índices elevados de evasão no ensino superior à distância podem ser reflexo destas considerações tão particulares.

O leitor se depara, neste capítulo, com uma organização ordenada em quatro frentes principais: (1) contexto geral e problematização da pesquisa – que motivou a intervenção, (2) a metodologia adotada, (3) o processo de criação dos jogos e (4) a interpretação e os resultados de sua implementação.

Contexto e Problematização

Educação à Distância no Brasil: Crescimento, Evasão e Dificuldades

A educação à distância (EAD) cresceu significativamente no Brasil nas últimas duas décadas. Atualmente, esta modalidade de ensino corresponde a quase metade das matrículas no nível superior (49%), com 4,9 milhões de inscritos (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024). O crescimento do ensino à distância no país é acompanhado por problemas diversificados, como dificuldades financeiras de discentes, carência de recursos tecnológicos que viabilizem sua trajetória, resistência em se adaptar à metodologia de ensino, desafio emocional pela falta de interação presencial e desafio motivacional das instituições em engajar estudantes (Associação Brasileira de Educação à Distância, 2020). O conjunto destes fatores parece estar na origem dos dados de evasão em cursos à distância no Brasil, que chegam a 40% no nível superior (Instituto Semesp, 2024), campo focal de nosso interesse.

O aspecto motivacional da EAD está intimamente ligado às interações entre discentes e entre estes e docentes nos ambientes virtuais de aprendizagem. É sobre este ponto que nos debruçamos ao considerarmos os fóruns de discussão, a ferramenta de educação à distância onde as interações se processam

majoritariamente (na medida em que as ferramentas audiovisuais ainda não superaram as textuais nos processos de coconstrução de conhecimentos). Especialistas da área apontam o mau aproveitamento dos fóruns, problema de ordem pedagógico-comunicacional que motivou a pesquisa.

Antes de relatar como foi a experiência e mergulhar nas particularidades da aplicação, abordamos brevemente reflexões oriundas da literatura científica relacionadas aos temas principais que nortearam a pesquisa: o das comunidades de aprendizagem, o dos fóruns de discussão na educação à distância, o da afetividade na EAD e o dos jogos educacionais.

Comunidades de Aprendizagem e Fóruns de Discussão na EAD

O estudo da comunicação pedagógica na educação à distância e da afetividade manifestada a partir dela passa pela observação de comunidades de aprendizagem que têm os fóruns de discussão como espaços privilegiados da EAD onde as trocas são possíveis. Os fóruns promovem debates de assuntos pré-determinados, as mensagens publicadas ficam disponíveis a todos, são basicamente divididas por assunto e ordenadas por data, assim como os comentários dos participantes (Moore, 2007).

Campos (2004) destaca as potencialidades dos fóruns no ensino superior, enfatizando sua capacidade de promover interação social e fortalecer as relações, ressaltando a flexibilidade da ferramenta, que pode ser adaptada a diferentes contextos educacionais e/ou utilizada de maneira estruturada para compartilhar materiais, ou de forma mais informal preservando a essência da conversação. Além disso, sustenta o autor, a comunicação assíncrona dos fóruns favorece uma escrita mais reflexiva, contribuindo para o desenvolvimento da expressão linguística, do raciocínio estruturado, da argumentação e da colaboração.

Os fóruns em educação à distância (EAD) destacam-se pelo caráter colaborativo, permitindo o aprendizado em um contexto de construção coletiva. A popularização da Internet e da Web 2.0 impulsionou a EAD, integrando conteúdos em texto, áudio e vídeo, promovendo interações baseadas em métodos construtivistas, viabilizando atmosferas colaborativas (Moore & Kearsley, 2007).

Nos ambientes virtuais, os fóruns suprem a ausência de interações espontâneas comuns no ensino presencial, promovendo trocas entre discentes e ampliando suas capacidades de aprendizagem (Campos, 2004). Para este autor, o uso ideal dos fóruns ocorre na interação entre os membros de uma comunidade de aprendizagem, em sintonia com a teoria de Vygotsky (1978) onde a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) ilustra o potencial cognitivo máximo que se

pode atingir em contextos de aprendizagem colaborativa. Nessa abordagem, aprendizes com diferentes níveis de conhecimento colaboram: quem sabe menos aprende com quem sabe mais, enquanto quem sabe mais reforça seus conhecimentos ao ensinar. Apesar de originalmente focada no desenvolvimento infantil, podemos considerar a ZDP também aplicável ao aprendizado adulto.¹

Diversos autores consideram a relevância dos fóruns de discussão por serem destacadamente pertinentes na construção dos conhecimentos, notadamente para a aprendizagem (Davis & Marone, 2016), ainda que apresentem também limites, como sugere Andresen (2009) em uma revisão consistente da literatura na área. No contexto da educação superior à distância em especial, as experiências de construção colaborativa do conhecimento desenvolvidas por Scardamalia e Bereiter (1994) são particularmente significativas. Em suas pesquisas, criaram o *Knowledge Forum* (KF), um software voltado à edificação e coconstrução dos conhecimentos, inicialmente para crianças. Zhang e colegas (2009) testaram o KF em turmas escolares, combinando atividades on-line e off-line. Apesar de estimular a autonomia de discentes, o estudo revelou a necessidade de as pessoas docentes coordenarem metas e tarefas, expondo desafios práticos na aplicação de teorias colaborativas. Cacciamani (2017), por exemplo, desenvolveu o Método de Design Progressivo (*PDM – Progressive Design Method*) em um curso universitário italiano, integrando o KF ao aprendizado experimental com o objetivo de refletir sobre desafios. O estudo observou que a troca de ideias é essencial à criação do conhecimento e que atividades fora da sala de aula física impactam negativamente a motivação de discentes. A pesquisa sugere que sentimentos de conexão emocional entre colegas (favorecida pelo contato presencial) influenciam o interesse pelo aprendizado, relacionando cognição e afetividade.

Afetividade na Educação à Distância

Bem antes de Cacciamani, a afetividade no contexto educacional à distância foi considerada pelo modelo de Garrison (2007), que explora a dinâmica das interações em comunidades de aprendizagem mediadas por computador, com a articulação de três elementos principais: a presença cognitiva, a de ensino e a social. Segundo o autor, a presença cognitiva desenvolve a capacidade de construir significados, enquanto a presença de ensino organiza e facilita o aprendizado.

¹ Retomaremos os pensamentos de Vygotsky mais adiante no item sobre a Teoria da Aprendizagem Colaborativa (socioconstrutivismo), que embasou a criação de um dos jogos da pesquisa.

A presença social, por sua vez, é a capacidade de projeção emocional e social de discentes na comunidade, promovendo interações em grupo atrativas e gratificantes. Este último elemento sustenta o pensamento crítico e os objetivos afetivos da aprendizagem, aumentando a integração social, o que favorece o comprometimento com os estudos. Rourke e colaboradores (1999) destacam a influência positiva do conceito de presença social de Garrison no processo de aprendizagem ainda que não haja contato físico.

No que tange à educação superior a distância, contexto em que se situam as comunidades nas quais aplicamos a estratégia pedagógica dos jogos de aprendizagem, Dorjó (2011) aponta a relevância da linguagem escrita como elemento para superar a ausência de contato presencial. A autora argumenta que os fóruns são essenciais aos diálogos e vínculos empáticos, pois reduzem a distância física e criam uma sensação de presença ativa, determinando o nível de interatividade e o surgimento de afetos. Para a pesquisadora, os fóruns são estruturas ricas e complexas de compartilhamento de ideias e sentimentos, onde a afetividade interfere diretamente nos processos cognitivos, motivando o aprendiz. Moldados por trocas multiculturais entre sujeitos sociais e históricos, neles as relações dialógicas promovem vínculos afetivos e avanço sociocognitivo. Dorjó sustenta que se o diálogo valorizar os anseios de discentes, a distância não impedirá o desenvolvimento da afetividade no ensino à distância.

Embora visões otimistas das redes predominem, como a apontada por Dorjó, reflexões críticas abordam que interações significativas em fóruns não surgem espontaneamente, demandando planejamento e atuação docente, o que limita a autonomia discente no aprendiz. Nesse sentido, Campos e Grabovschi (2011) também reforçam que o papel docente, além de ser central, supera a neutralidade das ferramentas tecnológicas, notando que a diversidade de seus usos, particularmente dos fóruns de discussão, desafia abordagens positivistas. Ambos Campos (2015) e Dorjó (2011) afirmam que a eficácia dos fóruns depende de docentes que passaram por processos de capacitação na integração das dimensões cognitiva, afetiva e social para a promoção da colaboração e da intercompreensão no ambiente educacional, confirmando pesquisas experimentais na área (Tan & Hew, 2016).

Jogos na Educação

Sobre o uso de jogos na educação e em especial na EAD e suas interferências afetivo-sociais no processo de aprendizagem, Silveira e Barone (1988) destacam que jogos estimulam curiosidade, autoconfiança e prazer no aprendiz, pela

prática de habilidades e construção do conhecimento. A relação entre jogos, satisfação e prazer no contexto educacional é introduzida também por Lovisolo (1995) na defesa de que jogos e atividades lúdicas promovem integração eficaz entre aprendizado e diversão, estimulando a aquisição de saberes ao combinar trabalho e lazer.

Campos (2004) destaca que jogos educacionais, além de estruturar etapas de aprendizado, estimulam raciocínio, criatividade e adaptação ao conteúdo, ainda que sejam raramente utilizados no ensino superior devido à percepção de incompatibilidade entre diversão e educação universitária. Haguenaer, Bonanni e Cruz (2007) argumentam, todavia, que o aspecto lúdico deveria estar presente em todas as fases da vida educacional, incluindo a fase adulta. Além disso, ressaltam três pontos básicos que os jogos virtuais proporcionam: fantasia, curiosidade desafio. Estes ampliam a representação da realidade; alteram a dinâmica do ensino, das estratégias e do comportamento de docentes e discentes; contribuem para a redução da evasão; e incentivam a educação para o convívio social. Afinal, “jogar é cumprir uma função, ter um lugar na equipe” (p. 4).

No caso específico da EAD, quando se participa de um jogo on-line, estabelece-se uma conexão social estimulada pelo sentimento de envolvimento psicológico e comportamental pela copresença mútua de se compartilhar tempo e espaço diferente do físico (Hudson & Cairns, 2016). A pertinência social e as possibilidades de aplicação têm inspirado inúmeras pesquisas no campo dos jogos em fóruns de discussão que demonstraram sua aplicabilidade no design e desenvolvimento da criatividade (Marone, 2015), a emergência de percepções positivas relativamente à sua capacidade de aprendizagem (Hernández-Lara & Serradell-López, 2018), especificamente no contexto do ensino superior (Hernández-Lara & Serradell-López, 2021).

Metodologia

Método de Pesquisa-ação e Método Quase-experimental

A metodologia desta pesquisa é ancorada na associação do método de pesquisa-ação ao quase-experimental. A pesquisa-ação é um método de investigação comum para ambientes educacionais, caracterizado pela intervenção em contextos reais para superar a lacuna entre teoria e prática (Thiollent, 1947). Ela promove a colaboração entre especialistas e profissionais práticos, que negociam objetivos e planejamentos, ampliando a compreensão da prática

docente e favorecendo mudanças (Elliot, 1998). Para o autor, apesar de possíveis tensões entre especialistas buscando autonomia, e práticos desejando validar suas ideias junto à academia, trata-se de um método dinâmico e de potencial transformador.

Associamos a pesquisa-ação ao método quase-experimental, amplamente utilizado em pesquisas qualitativas na Psicologia e na Educação. O método se diferencia da experimentação tradicional pela ausência de controle absoluto das variáveis e pela falta de aleatoriedade na seleção dos grupos (Christensen, 1941). Enquanto o método experimental pressupõe controle total das variáveis no ambiente de estudo, isso não é possível em contextos naturais e abertos como os de ensino. O autor aponta ainda que a pesquisa baseada em quase-experimentos não está em busca da validade e credibilidade características da abordagem experimental: destaca-se por ser mais aplicável e menos voltada ao objetivismo estrito, permitindo a realização de estudos com participantes inseridos em comunidades reais. Christensen acrescenta que, pelas suas características, a capacidade do método de gerar resultados generalizáveis é limitada.

Amostragem de Sujeitos e Documentos

A amostragem de sujeitos e documentos da pesquisa foi realizada por meio da adoção das técnicas não-probabilísticas por critérios de juízo (Cochran, 1965) e de conveniência (Mattar, 1996). O estudo contou com 104 participantes, sendo 98 discentes do curso de graduação à distância de Licenciatura em História, administrado por um consórcio de ensino superior à distância localizado no Estado do Rio de Janeiro. Também compuseram o estudo seis membros da equipe criadora dos jogos, formada pela primeira autora deste capítulo e especialistas: um professor-coordenador de disciplina, um designer instrucional, duas tutoras e uma cartunista que desenhou as imagens exclusivas do jogo.

Dos 98 discentes, 40 estavam matriculados na disciplina de História Contemporânea I (HC-I / 5º período) e participaram dos jogos nos fóruns (15 em jogos competitivos e 25 em colaborativos), enquanto 58 estudantes de História Contemporânea II (HC-II / 6º período) formaram o grupo de controle, ou seja, o grupo daqueles que não passaram pela intervenção da pesquisa (a aplicação de jogos) e experimentaram o fórum como tradicionalmente era utilizado. Como é o caso em quase-experimentos, a adoção de um grupo de controle teve a finalidade de se estabelecer uma comparação entre as interações com e sem os jogos.

Coleta de Dados

Além do contexto de pesquisa-ação em que foi implementado, na prática, o quase-experimento (na medida em que a equipe de produção debateu com a equipe pedagógica os procedimentos de implementação dos fóruns) fundou-se em dados de duas fontes. Em primeiro lugar das interações nos fóruns e, em segundo lugar, de entrevistas semiestruturadas (Selltiz, Wrightsman & Cook, 1987) que foram realizadas com discentes, docentes e especialistas em EAD. As entrevistas foram feitas com 15 discentes, divididos entre dois jogos especialmente criados para fins da pesquisa do grupo experimental e do grupo de controle. O acesso às pessoas entrevistadas se deu pelos e-mails fornecidos na ocasião da assinatura do consentimento formal.²

Contexto de Realização da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida nos anos de 2018 e 2019 em um curso de graduação de Licenciatura em História administrado por um consórcio de ensino superior à distância congregando todas as instituições de ensino públicas estaduais e federais localizadas no Estado do Rio de Janeiro. Os cursos de graduação das instituições de ensino apontadas são ministrados pelo Moodle, plataforma virtual de ensino que tem como uma das ferramentas o fórum de discussão.

Processo de Criação dos Jogos e Resultados

Fundamentos Teóricos dos Quase-experimentos

Os jogos digitais foram criados com base em duas teorias da aprendizagem, que levaram à composição de ambientes educacionais de naturezas opostas em fóruns de discussão no ensino superior à distância. De um lado, exploramos aspectos da teoria da aprendizagem colaborativa socioconstrutivista de Vygotsky (1991) para a elaboração de um jogo baseado na colaboração. De outro, a teoria da aprendizagem cooperativa neobehaviorista de Slavin (1987) foi a base para se

² A realização da pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética do CFCH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), por meio de Certificado de número 3.059.696, emitido em 5 de dezembro de 2018.

criar um jogo fundado na competição.³ Apresentamos a seguir os fundamentos principais de cada uma das referidas teorias para contextualizar a elaboração e aplicação da proposta educacional realizada.

Teoria da Aprendizagem Colaborativa (Socioconstrutivismo)

A vasta contribuição intelectual do psicólogo soviético Lev Vygotsky se refere à relação das funções mentais com a cultura e a linguagem, que são as bases do pensamento socioconstrutivista que foca o desenvolvimento da aprendizagem e do papel fundamental das relações sociais nesse processo (Newman & Holzman, 2005). As ideias vygotskianas são encontradas, sobretudo, em pesquisas das áreas da Psicologia Social e da Educação, e influenciaram filosofias, grades curriculares e métodos educacionais conforme os autores apontam.

Para nosso estudo-intervenção, nos concentramos principalmente sobre duas das abordagens teóricas principais do socioconstrutivismo: construção do conhecimento e aprendizagem mediada. Sobre a primeira, Vygotsky (1991) explora como o sujeito constrói o conhecimento, integrando influências do construtivismo do epistemólogo e biólogo Jean Piaget, mas também introduzindo diferenças importantes. Ambas as teorias – construtivista e socioconstrutivista – concordam que o conhecimento emerge progressivamente das interações com o ambiente. No entanto, para Vygotsky, as contribuições internas (como genética) e externas (como cultura e interação social) são fundamentais, sendo a linguagem um meio crucial para internalizar e reinterpretar esses elementos. Esta visão difere aparentemente do construtivismo piagetiano, por conta de a maioria de suas obras tratar do amadurecimento biológico e da construção lógica progressiva como motor de aquisição do conhecimento no meio ambiente em geral, sem indicar claramente a linguagem como foco do meio ambiente *social*.

No que tange às noções de aprendizagem mediada, o psicólogo (2001) identificou três categorias de tarefas na aprendizagem: as que o indivíduo realiza autonomamente, situadas na Zona de Desenvolvimento Real (ZDR); as que requerem ajuda para serem realizadas, compreendidas na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP); e as que estão além da capacidade do indivíduo, mesmo com auxílio. Na ZDP, o aprendizado ocorre com mediação de um elemento mais experiente, como a pessoa docente, que atua como elo entre o aprendiz e o conhecimento disponível. Esta mediação pode ser feita também

³ Cabe esclarecer aqui que apesar de a posição de Vygotsky (1991) ser fundada na cooperação, na área das trocas pela Internet, pesquisadores socioconstrutivistas passaram a usar o termo “colaboração”, até para distingui-lo do utilizado na abordagem de Slavin (1987), igualmente fundada na cooperação, mas em contextos de “competição” (Campos, Freitas & Grabovschi, 2013).

por uma pessoa discente que saiba mais, auxiliando a que sabe menos. Por fim, a primeira também se beneficia podendo fixar e/ou ampliar seus conhecimentos ao ajudar a outra. A mediação é central para o avanço entre o que o indivíduo sabe e o que pode aprender com auxílio. Pela aprendizagem mediada, a linguagem e outras ferramentas culturais moldam o desenvolvimento cognitivo por meio da colaboração.

O conceito de ZDP de Vygotsky é calcado na educação e desenvolvimento infantis. Em acréscimo, Valente (2009) sugere que a ZDP pode ser aplicada também a adultos, com a diferença de que sua construção de conhecimento não altera seu desenvolvimento, já consolidado. Foi sobre esta reflexão que nos dispusemos a tomar o socioconstrutivismo de Vygotsky e da Escola de Moscou como orientação para um dos jogos que criamos para a pesquisa, em oposição ao outro jogo que também elaboramos, de orientação neobehaviorista (Slavin, 1987).

Teoria da Aprendizagem Cooperativa (Neobehaviorismo)

A linha neobehaviorista da Escola Cooperativa do psicólogo norte-americano Robert Slavin (1987) abre caminho para investigações de técnicas de ensino baseadas na competitividade e na atribuição de recompensas (fundamento da experimentação comportamental); pontos sobre os quais nos atemos neste trabalho, pois foram a base para desenvolvimento do jogo de natureza competitiva.

Os behavioristas clássicos ignoravam os processos mentais que originam os comportamentos por considerar a mente inobservável e, portanto, fora do universo científico (Skinner, 2003). O neobehaviorismo, porém, conforme sinaliza o autor, radicalizou este ponto de vista ao introduzir uma teoria da aprendizagem estritamente fundamentada na observação empírica e no comportamento observável.

No campo da Educação, a prática “cooperativa” de ensino (com foco na competição) envolve a aprendizagem em grupos estruturados, onde todas as pessoas devem cooperar mutuamente para alcançar o sucesso coletivo (Slavin, 1987). Nesse modelo, discentes são responsáveis tanto por sua própria aprendizagem quanto pela de colegas. A cooperação neobehaviorista é, portanto, uma estratégia de aprendizagem fundada na competição. As investigações de Slavin (2010) concluíram que a combinação de recompensas para o grupo e a responsabilidade individual é fundamental para melhorar os resultados: não é suficiente apenas orientar discentes a cooperar; é necessário que tenham um incentivo para se comprometer com o desempenho. Para o psicólogo norte-americano, as recompensas ou celebrações de êxitos na aprendizagem cooperativa atuam como incentivos, promovendo entusiasmo e autoconfiança individual e coletiva.

Ainda sobre a noção de recompensa na aprendizagem, Slavin considera que a cooperação por si só, entendida como o ato de trabalhar em conjunto, não é suficiente para potencializar a produtividade de um grupo em contextos de ensino-aprendizagem, já que para o processo educacional ser mais estimulante e, conseqüentemente, bem-sucedido, é eficiente integrar à cooperação elementos como a competição e o conflito.

Design dos Jogos

Planejamento Geral

Apresentamos aqui os pontos mais relevantes incorporados ao planejamento dos jogos como potencializadores de atrativos às atividades, pelas suas características lúdicas e de imersão, como identidades fantasiosas, personagens integrados às missões de pessoas discentes, códigos de interação com elas e de condução das regras. A identidade visual dos jogos, desenvolvida por uma ilustradora cartunista, foi essencial para tornar os fóruns mais atrativos. Os elementos visuais amenizaram a predominância de texto e mobilizaram emoções por meio de imagens e cores. A natureza argumentativa do jogo foi também proposital para a sintonia com o ambiente textual característico dos fóruns, favorecendo o envolvimento, o engajamento e a prática de estruturação de raciocínio das pessoas participantes.

O planejamento dos quase-experimentos foi orientado também pelas competências básicas existentes em pessoas adultas segundo apontam Hoppe e Kroeff (2014). São competências que norteiam a organização de atividades de educação lúdica para este público, como podemos ver na Tabela 1, abaixo.

Tabela 1.

Planejamento Geral de Atividades de Educação Lúdica

Conhecer o grupo	Estabelecer objetivos	Escolher as ferramentas (jogo)	Fazer um <i>check list</i> dos materiais	Terminar o jogo (vivência da pessoa docente)
------------------	-----------------------	--------------------------------	--	--

Nota. Esta tabela apresenta as fases de planejamento que devem ser compreendidas como um processo progressivo, uma levando à outra (da esquerda à direita).

Fonte: Hoppe & Kroeff, 2014, p. 169 *apud* Proba, 2020, p. 97

Planejamento Específico

Conhecer o grupo foi essencial para ajustar a linguagem e atender aos interesses de discentes do 5º período, já familiarizados com a plataforma Moodle

(período da graduação de História em que se cursa a disciplina de História Contemporânea I). Informações sobre a turma foram obtidas com a equipe de coordenação e tutoria, permitindo compreender suas características e estágio na vida acadêmica. O lançamento dos jogos na segunda metade do semestre facilitou essa adequação, uma vez que os profissionais de EAD envolvidos já estavam familiarizados com o corpo discente e puderam relatar com propriedade os desafios de elaborar uma atividade voltada para adultos, afinados às considerações de Hoppe e Kroeff (2014, p. 169): “Os adultos, de forma diferente do que as crianças, demoram um pouco mais para entrar no universo da brincadeira (...) O cuidado especial é em, obviamente, não infantilizar o jogo, o que torna a aceitação dessas práticas mais efetiva”.

Estabelecer objetivos educacionais foi prioridade para atender às expectativas do público adulto, propenso a questionar a finalidade das atividades (Hoppe & Kroeff, 2014). O designer instrucional, um historiador na equipe, guiou a criação dos jogos com base no conteúdo do semestre, assegurando alinhamento às metas de aprendizagem. Sua abordagem coloca a pessoa discente no centro, usando a técnica específica da EAD de completar a seguinte frase: “ao fim desta atividade, serei capaz de ...”, e completa-se, assim, o objetivo didático. Trazendo para a realidade da nossa quase-experimentação, ao fim da atividade a pessoa discente deveria ser capaz de compreender o contexto histórico-cultural que antecedeu a Segunda Guerra Mundial (que foi o objetivo, por exemplo, do jogo colaborativo). A estratégia garantiu a eficácia e o sucesso da atividade.

Escolher as ferramentas para aguçar a curiosidade e interesse nos jogos foi também tarefa estratégica. A plataforma Moodle, apesar de suas limitações para atividades mais dinâmicas, foi explorada ao máximo nos fóruns. Imagens foram incluídas na abertura das atividades e nos tópicos personalizados dos grupos, criando uma ambientação mais atrativa. A comunicação com as pessoas participantes ocorreu por e-mails customizados para anunciar etapas como lançamento, mudanças de fase e resultados. O painel de acessos da plataforma foi usado para monitorar assiduidade e engajamento, permitindo distribuir as pessoas discentes mais ativas entre os grupos, como cabeças-de-chave, garantindo equilíbrio e participação uniforme no jogo. Para incentivar a adesão, a equipe decidiu oferecer pontos extras às pessoas participantes, medida baseada na experiência docente: seus membros relataram um histórico de baixa participação em atividades de fórum.

Fazer check-list dos materiais, num paralelo com o que sugere Hoppe e Kroeff (2014), envolveu sistematizar cada etapa da aplicação para minimizar falhas, desde detalhes da comunicação com discentes até a confecção dos certificados de participação por exemplo.

Treinar o jogo foi fundamental para aparar arestas. Após concluir a criação das atividades, foi realizada uma etapa de simulação nos dois jogos com a participação da equipe criadora e de quatro pessoas voluntárias da área de História: dois historiadores e dois estudantes de História. Foram revisados textos, botões de acesso, tarefas, transições entre fases, coerência dos grupos, linguagem lúdica e sentido geral da atividade. Alterações sugeridas foram implementadas e testadas novamente. Além disso, graças aos testes, decidimos criar uma sala de inteligência, um espaço na plataforma para esclarecer dúvidas sobre regras e critérios de avaliação. Essa sala também permitiu interação entre tutoria e discentes, sendo relevante para a análise das trocas. Assim como os jogos, a sala passou por simulações antes do lançamento para garantir seu funcionamento adequado.

Tabela 2.

Dados Gerais – Jogos Colaborativo e Competitivo

	JOGO COMPETITIVO	JOGO COLABORATIVO
Título	Carta Marcada Um jogo de investigação ideológica	Todo mundo odeia o Hitler?
Tema	Os projetos alternativos às democracias liberais nos anos 1930: Fascismo e Comunismo	Como os eixos / países se posicionaram em relação à Alemanha no pré-guerra – Segunda Guerra Mundial?
Identidade visual de abertura	Foco na imagem de um detetive	Foco na imagem de Adolf Hitler
Aplicação (instituição)	Instituição anonimizada	Instituição anonimizada
Aplicação (curso superior)	História	História
Aplicação (período)	Ano 2018 – 2º semestre	Ano 2019 – 1º semestre
Aplicação (disciplina)	História Contemporânea I 5º período	História Contemporânea I 5º período
Aplicação (ambiente)	Fóruns na plataforma Moodle	Fóruns na plataforma Moodle
Duração do jogo	2 semanas	2 semanas

Nota. A tabela indica as características desejadas e como elas foram utilizadas no design e aplicação dos jogos competitivo e colaborativo para permitir um estudo comparativo.

Fonte: Proba (2020).

Análise dos Resultados

Conforme já indicado, a coleta dos dados se deu pelas interações nos fóruns e pelas entrevistas semiestruturadas. No primeiro caso, as interações ocorreram entre pessoas discentes e entre estas e a pessoa docente. Já as entrevistas foram realizadas com 15 das pessoas discentes que participaram dos jogos e integrantes do grupo controle, além dos cinco membros da equipe desenvolvedora da pesquisa: docentes e especialistas em EAD.

Analisamos comparativamente, graças à montagem de um grupo de controle formado por discentes que participaram de um fórum tradicional, sem a intervenção dos jogos, três grupos: (1) que participou do jogo competitivo, (2) do colaborativo e (3) que seguiu a dinâmica habitual das disciplinas de História do CEDERJ, sem atividades lúdicas nos fóruns (que tiveram, como de praxe, discussões introduzidas por temas pela pessoa docente que convida as discentes a participar). O grupo que nos serviu de controle foi o da disciplina de História Contemporânea II – HC-II (6º período) no semestre 2019.2.

Entre as pessoas discentes, em ambos os jogos aplicados na disciplina de História Contemporânea I – HC-I (5º período) e nos semestres de 2018.2 e 2019.1, as percepções manifestadas foram praticamente idênticas: sentimentos afetivos de *prazer, satisfação e bem-estar* em participar da novidade nos fóruns, ainda que levemente mais favoráveis no caso do jogo competitivo, considerado *mais divertido e engajador* que o colaborativo. Emergiu também a *sensação positiva de pertencimento e identificação* com o grupo.

As pessoas que participaram dos quase-experimentos destacaram, em suas respostas, *responsabilidade, foco, caráter inovador e humorístico* como atrativos do fórum-intervenção, proporcionando experiências mais enriquecedoras do que os fóruns tradicionais. A maioria relatou também *eficiência nas trocas de conhecimento*. Os resultados vêm ao encontro das considerações de Hoppe e Kroeff (2014), em que destacam a importância do lúdico como ferramenta pedagógica em todas as fases educacionais, incluindo o ensino superior. Segundo as autoras, o universo lúdico possibilita vivências fictícias seguras, promovendo aprendizagens significativas e duradouras pelo prazer da experiência.

Em oposição a discentes que integraram a intervenção, entre estudantes do grupo de controle – sem a integração aos jogos – verificaram-se sensações opostas: *tédio, desestímulo e insatisfação* ao fazer parte dos fóruns de discussão. As críticas aos fóruns tradicionais destacaram sua mecânica pouco produtiva e a ausência de debates. Essas percepções foram corroboradas por discentes que participaram dos jogos, que compararam a qualidade das interações com a

dos fóruns tradicionais, exaltando o *maior proveito e diálogo* nos primeiros. Tais resultados estão alinhados com o conhecimento na área (Davis & Marone, 2016).

No que tange à equipe, relataram *empolgação, diversão, motivação e enriquecimento profissional* ao participar do projeto, embora também tenham manifestado, inicialmente, *receios diante do novo*. Sentiram-se *desafiados e gratificados* pelos resultados, destacando a incorporação de personagens pelas pessoas discentes como um ponto alto, que tornou o aprendizado mais divertido e envolvente. O clima das trocas foi apontado como *amistoso, produtivo e afetuosos*, com discentes levantando questões, compartilhando raciocínios e promovendo discussões. O impacto no aprendizado foi classificado como *significativo*. Embora não tenham observado diferenças comportamentais marcantes entre os jogos de competição e colaboração, ambos os formatos se destacaram, para a equipe, quanto ao *senso de trabalho em grupo* e à *construção coletiva do conhecimento* como *aspectos positivos* em comum.

A pesquisa confirmou que o engajamento nos jogos beneficia tanto pessoas discentes quanto docentes, originando uma interação rica e envolvente. Observamos que o envolvimento com os jogos proporciona benefícios mútuos e, como nas considerações de Relvas (2009), verificamos que docentes também ganham com a prática em situações que demandam inovação no planejamento, aprimorando suas habilidades didáticas e conquistando maior confiança de discentes, o que é essencial para gerar motivação no processo de ensino-aprendizagem.

Para além das entrevistas semiestruturadas – uma das fontes de dados da pesquisa – algumas das pessoas discentes participantes dos jogos escreveram espontaneamente relatos positivos da experiência. As mensagens foram endereçadas a uma das pessoas docentes da disciplina, na plataforma virtual de aprendizagem, corroborando os resultados observados:

Tabela 3.

Características das Intervenções Realizadas

1 de 2

Discentes que jogaram “Carta Marcada” e Todo Mundo Odeia o Hitler?”

Olá mestre!

Sobre o jogo das cartas, achei sensacional e com certeza vou usar essa experiência quando me formar. E com os devidos créditos claro!

Boa tarde,

Quero agradecer a equipe de História Contemporânea I pelo trabalho desenvolvido na disciplina e ao final com o jogo de cartas.

Tabela 3.

Características das Intervenções Realizadas

2 de 2

Discentes que jogaram “Carta Marcada” e Todo Mundo Odeia o Hitler?”

Olá!

Agradeço o excelente resultado executado por todas e todos da disciplina!

Nota. Comentários de discentes sobre a experiência com jogos virtuais de aprendizagem em fóruns de discussão.

Fonte: Proba (2020).

Considerações Finais

Esta pesquisa pretendeu evidenciar a importância da aplicação de conceitos teóricos que, embora promissores, podem apresentar limitações na prática. Estudos anteriores apontam vantagens da colaboração em ambientes virtuais, mas também revelam desafios em termos de engajamento e compartilhamento de conhecimento em comunidades de aprendizagem virtuais. Diante desta observação, buscamos explorar não somente a eficácia de ambientes colaborativos como também de competitivos, mediados por jogos educacionais em proposta didática inovadora em fóruns de discussão na educação superior a distância. Ainda que as percepções nas experiências com os dois jogos tenham sido semelhantes, o maior divertimento causado pelos participantes da experiência competitiva deve ser mais bem analisado, o que faremos em publicações futuras.

A aplicação às pessoas discentes de atividades de natureza oposta buscou também investigar que a prática empírica pode ser libertadora no sentido de se propor novos horizontes teóricos a partir dela, de modo tão contundente e eficaz quanto o caminho inverso que habitualmente se configura na academia. O uso de jogos em fóruns na EAD, além do próprio contraponto entre colaboração e competição para as atividades propostas, salienta a diversidade de possibilidades didáticas de que pessoas educadoras e gestoras podem se apropriar a fim de remediar a falta de estímulo e engajamento no ensino superior à distância. Com isso, podem priorizar a incontestável relevância dos espaços de troca na EAD como meios de socialização, em benefício de pessoas discentes emocional e integralmente aptas a interagir em comunidade. As interações nos fóruns são veículos que podem proporcionar bem-estar e a alegria no processo de ensino-aprendizagem nesta modalidade educacional. Ainda que a pesquisa aqui relatada tenha ocorrido em um contexto muito específico (à distância, ensino superior, dois tópicos de uma disciplina do curso de História, além

de outras características limitadoras), a preocupação com a afetividade de discentes e docentes, que focamos na concepção das atividades lúdicas dos jogos em fóruns de discussão, parece apoiar a ideia de que se pode, sim, com experiências inovadoras, subir degraus na escada do aprendizado rumo a uma pedagogia transformadora que dê prazer e alegria.

REFERÊNCIAS

- Andresen, M. A. (2009). Asynchronous discussion forums: Success factors, outcomes, assessments, and limitations. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(1), 249–257. <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.12.1.249>
- Associação Brasileira de Educação à distância. (2020). *Censo EAD Brasil 2020: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil*. ABED. https://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/
- Cacciamani, S. (2017). Experiential learning and knowledge building in Higher Education: An application of the progressive design method. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 13(1). <https://doi.org/10.20368/1971-8829/151>
- Campos, M. N. (2004). *L'intégration des forums de discussion dans l'enseignement supérieur* (1ª ed.). Centre d'études et de formation en enseignement supérieur.
- Campos, M. N. (2014). Integrando Habermas, Piaget e Grize: Contribuições para uma teoria construtivista-crítica da comunicação. *Revista Famecos*, 21(3), 966–996. <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2014.3.18777>
- Campos, M. N. (2015). Coconstrução dos conhecimentos no uso das tecnologias educativas: Reflexões éticas. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 12(28), 184–211.
- Campos, M. N., Freitas, L. B. de L., & Grabovschi, C. (2013). Collaboration in higher education: Cooperation and design. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design*, 3(1), 1–16.
- Campos, M. N., & Grabovschi, C. (2011). Argumentação e design: Cognição, afetividade e moralidade em comunidades universitárias de aprendizagem. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 8(17), 1–27.
- Christensen, C. M. (1941). Research in natural settings: A critique of experimental control. *Journal of Applied Psychology*, 25(1), 1–10.
- Cochran, W. G. (1965). *Sampling techniques*. John Wiley & Sons.

Davis, D., & Marone, V. (2016). Learning in discussion forums. *International Journal of Game-Based Learning*, 6(3), 1-17. <https://doi.org/10.4018/ijgbl.2016070101>

Dorjó, A. (2011). A linguagem escrita e a afetividade nos fóruns de discussão da educação à distância. *Educação à Distância em Perspectiva*, 10(2), 45-60.

Elliot, J. (1998). *The curriculum experiment: Meeting the challenge of social change*. Open University Press.

Garrison, D. R. (2007). Online community of inquiry review: Social, cognitive, and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 61-72. <https://doi.org/10.24059/olj.v11i1.1737>

Hernández-Lara, A. B., & Serradell-López, E. (2018). Student interactions in online discussion forums: their perception on learning with business simulation games. *Behaviour & Information Technology*, 37(4), 419-429. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2018.1441326>

Hernández-Lara, A. B., Perera-Lluna, A., & Serradell-López, E. (2021). Game learning analytics of instant messaging and online discussion forums in higher education. *Education + Training*, 63(9), 1288-1308. <https://doi.org/10.1108/ET-11-2020-0334>

Haguenauer, C., Bonanni, S., & Cruz, P. (2007). Jogos e a educação: Dinâmica e motivação para a aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 1-6.

Hoppe, M., & Kroeff, M. J. (2014). Educação lúdica no ensino superior: Competências básicas em adultos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 95(239), 165-182. <http://dx.doi.org/10.14212/veras.vol4.n2.ano2014.art175>

Hudson, J., & Cairns, P. (2016). The effects of winning and losing on social presence in team-based digital games. *Computers in Human Behavior*, 60, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.001>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2024). *Censo da Educação Superior 2023: Notas Estatísticas*. Ministério da Educação. <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-superior-2023-notas-estatisticas>

Instituto Semesp. (2024). *Mapa do ensino superior no Brasil 2024*. Instituto Semesp.

Lovisolio, H. (1995). O lúdico e o aprendizado: Uma análise crítica. *Educação e Pesquisa*, 21(1), 5-54.

Marone, V. (2015). From Discussion Forum to Discursive Studio: Learning and Creativity in Design-Oriented Affinity Spaces. *Games and Culture*, 10(1), 81-105. <https://doi.org/10.1177/1555412014557328>

Mattar, F. N. (1996). *Pesquisa de marketing: Metodologia e planejamento*. Atlas.

Moore, M. G. (2007). The theory of transactional distance. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of Distance Education* (pp. 89–105). Routledge.

Moore, M. G., & Kearsley, G. (2007). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning.

Newman, F., & Holzman, L. (2005). *Lev Vygotsky: Revolutionary scientist*. Routledge.

Proba, F. (2020). *Afetividade no ensino superior à distância: Competição e colaboração em fóruns por meio de jogos educacionais* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. http://pos.eicos.psicologia.ufrj.br/wp-content/uploads/2020_TeseDoutoradoFabiane_Proba.pdf

Relvas, M. (2009). *Inovação pedagógica no ensino superior: Estratégias e desafios*. Editora Vozes.

Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (1999). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14(3), 50–71.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1994). Knowledge building and knowledge telling: Signs of the development of discourse capability. In A. H. Hildyard & R. M. Olson (Eds.), *Literacy: Language and discourse* (pp. 165–183). Cambridge University Press.

Selltiz, C., Wrightsman, L. S., & Cook, W. (1987). *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. EPU.

Silveira, A., & Barone, R. (1988). *Jogos e aprendizagem: Teoria e prática*. Editora Atlas.

Skinner, B. F. (2003). *Ciência e comportamento humano*. Martins Fontes.

Slavin, R. E. (1987). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Prentice Hall.

Slavin, R. E. (2010). Co-operative learning: What makes group work work? How can teachers make best use of group work? In H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Eds.), *The nature of learning: Using research to inspire practice* (pp. 161–178). OECD Publishing.

Tan, M., & Hew, K. F. (2016). Incorporating meaningful gamification in a blended learning research methods class: Examining student learning, engagement, and affective outcomes. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(5). <https://doi.org/10.14742/ajet.2232>

Thiollent, M. (1947). *Metodologia da pesquisa-ação*. Cortez.

Valente, J. A. (2009). *Aprendizagem e mediação: A teoria de Vygotsky na prática educativa*. Paulus.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.

Zhang, J., Hong, H. Y., Scardamalia, M., Teo, C. L., & Morley, E. (2009). Sustaining knowledge building as a principle-based innovation at an elementary school. *Journal of the Learning Sciences*, 20(2), 262–307. <https://doi.org/10.1080/10508406.2011.528317>

4

Diálogo Étnico-racial na Escola: Explorando Identidades e Competências Interculturais

Diálogo Étnico-racial en la Escuela: Explorando
Identidades y Competencias Interculturales

Raíssa Fernanda Ferreira Guedes

Milton N. Campos

Mariana de Castro Moreira

Introdução

Como pesquisadora, psicóloga e facilitadora de grupos em arteterapia, relato aqui, como primeira autora desse capítulo, que sempre tive interesse em refletir sobre as possíveis aprendizagens que emergem das interações sociais no contexto escolar, a formação das subjetividades de estudantes em processo de escolarização, além da relevância de criar oportunidades para convívio com valores éticos que incentivassem relações interpessoais baseadas em cidadania, democracia e direitos humanos. Logo, considero de suma importância propor ações em grupo que promovam relações de cooperação, permitindo que as pessoas discentes reflitam sobre suas próprias ações e reconheçam o valor das outras, com o objetivo de promover o desenvolvimento sustentável para uma cultura de paz, de justiça social e de valores democráticos. Com isso em mente, meu interesse era investigar uma prática possível para trabalhar

temáticas étnico-raciais, refletindo sobre como espaços de diálogo com discentes e a construção coletiva entre pares poderiam melhorar seus relacionamentos na escola, bem como construir uma consciência social crítica e reflexiva a respeito do tema.

As pessoas na fase da adolescência são impactadas de forma significativa pelas estruturas sociais em que se inserem. Com efeito, todo trabalho desenvolvido com esse público é de extrema importância. Durante a adolescência, assim como na infância, os indivíduos estão em um período sensível de formação, o que os torna mais vulneráveis. Para Piza (2005), a adolescência é frequentemente vista como uma fase em que se estabelecem muitos dos traços das identidades sociais, ainda que estas estejam continuamente em processo de (re)construção. Embora as identidades sejam constantemente redefinidas ao longo das diferentes etapas do desenvolvimento humano, a adolescência se destaca não apenas pelas transformações biológicas e fisiológicas, mas também pelo aumento do foco nos conflitos psicossociais. Esses conflitos são essenciais para o processo de afirmação da autonomia das pessoas que, nessa fase, ocorre em resposta à hierarquia familiar e aos valores comportamentais institucionalmente estabelecidos, mesmo que de forma parcial.

Enquanto sociedade, tendemos a ter uma visão estigmatizada das pessoas jovens, muitas vezes considerando-as como um grupo homogêneo, com pouco reconhecimento, escuta e atenção sobre os problemas que os afligem, incluindo suas opiniões sobre questões sociais, como as relações étnico-raciais, tema central deste projeto. Ao analisar o protagonismo juvenil, Costa (2005) expõe que está fundamentalmente ligado à preparação para a cidadania, na medida em que envolve a participação ativa, criativa e colaborativa na solução de problemas reais, em colaboração com pessoas adultas (como as que trabalham na docência), tanto na escola quanto na comunidade e na sociedade em geral. Essa atuação das juventudes visa não apenas enfrentar desafios práticos, mas também promover uma integração mais ampla e significativa com o mundo ao seu redor. O protagonismo juvenil é uma abordagem que se baseia na percepção e nos sentimentos das próprias pessoas jovens em relação à sua realidade. Não se trata de agir para essas pessoas, nem de impor ações sobre elas. Em vez disso, prossegue Costa (2005), é uma postura pedagógica que se opõe profundamente a qualquer forma de paternalismo, assistencialismo ou manipulação. Conforme constata o autor, adotar a perspectiva ético-política e a metodologia do protagonismo juvenil exige mudanças nas culturas das pessoas, das organizações (especialmente nas escolas) e no contexto sociocomunitário onde ocorre a ação. Falar, por exemplo, em desenvolvimento local sustentável

sem transformar as formas de ver, entender e agir de todos os envolvidos é uma perda de tempo.

Uma vez que jovens adolescentes passam por um processo intenso de formação de identidade, a dimensão étnico-racial desempenha um papel significativo, especialmente para aquelas pessoas que, nessa fase, pertencem a grupos minoritários. Isso nos leva a refletir sobre os processos de construção e constituição da identidade, um tema já sensível e desafiador para adolescentes, compreendendo a identidade também como uma construção sócio-histórica e política.

Revisão da Literatura

Escolas no Desenvolvimento da Cidadania

As escolas são instituições permeadas de contradições, ambiguidades, disputas de todos os tipos, conformando um espaço heterogêneo e plural. Entretanto, é nelas que se reconhece o papel de desempenhar o desenvolvimento da cidadania, funcionando como instituições fundamentais onde crianças e jovens podem constituir não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também atitudes essenciais para a vida em sociedade.

No relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, Jacques Delors (1998, *apud* Almeida & Junior, 2018) enfatiza que as escolas desempenham um papel fundamental como instituições de desenvolvimento da cidadania. Ademais, constituem-se em espaços privilegiados onde discentes podem aprender sobre direitos e responsabilidades, desenvolver a capacidade de conviver com outras pessoas e compreender a importância do respeito às diferenças. Para tanto, Almeida e Junior resumem as proposições de Delors e da comissão, que mencionam quatro pilares fundamentais com o objetivo de criar uma cultura universal voltada para os direitos humanos, a saber: *aprender a conhecer* (que se refere ao desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, ou seja, adquirir autonomia no processo de aprendizagem) ; *aprender a fazer* (que é o desenvolvimento de competências e habilidades práticas necessárias para enfrentar diversas experiências sociais ou de trabalho); *aprender a viver juntos* (a fim de participar e cooperar com os outros e em todas as atividades humanas, enfatizando a importância do respeito mútuo, da compreensão das diferenças e da cooperação para a promoção de uma cultura de paz e solidariedade); e *aprender a ser* (que diz respeito à integração das três precedentes para uma melhor

construção da personalidade, que engloba o desenvolvimento da autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal).

Esses pilares (Delors, 1998, *apud* Almeida & Junior, 2018) são fundamentais para a formação de cidadãos plenos e conscientes de seu papel na sociedade, tendo a escola e a educação como estrutura base para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática. Nesse sentido, embora a escola seja um espaço que possa intensificar desigualdades, é também ideologicamente reconhecida como um agente promotor de oportunidades, de ascensão e de promoção de valores democráticos. Para Hooks (2013), a sala de aula continua sendo o espaço, na academia, que oferece as oportunidades mais transformadoras.

Santos (2019) afirma que os pesquisadores da educação e de outras ciências humanas que estudam o fenômeno educacional em suas várias facetas têm discutido constantemente a ideia de que a escola é um espaço para formação e socialização. É inquestionável, explica a autora, que este local sempre tenha tido um papel importante na organização formal das instituições modernas, enfrentando pressões políticas e ideológicas para se configurar como um local privilegiado. Isso pode ser visto, conclui Santos, por meio de paradigmas políticos mais tradicionais, onde a função de reprodução social é estabelecida como a vocação principal das sociedades capitalistas ou, embora nunca de forma hegemônica na história da educação brasileira, como um local de formação radical e emancipadora de cidadãos que resistem ao *status quo* imposto pelos valores do modo de vida capitalista.

Silva e Rebolo (2017), mencionando artigo de Candau sobre direitos humanos, educação e interculturalidade, de 2009, afirmam que a autora explica que as diferenças culturais devem estar inseridas na escola como algo fundamental na constituição de relações interpessoais em práticas pedagógicas e ações educativas que sejam direcionadas para o aprendizado de diferentes sujeitos, grupos, sociedades; que respeitem e valorizem a diversidade; que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade; e, nesse caminho, que construam uma sociedade de fato democrática e plural. Hooks (2013) reforça essa avaliação, pois compreende que o apelo pelo reconhecimento da diversidade cultural, pela reavaliação dos modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias são modos revolucionários essenciais para o desenvolvimento de uma academia mais fiel aos seus valores. Assim, a pesquisadora defende que pensar práticas interculturais no ambiente escolar é uma tentativa com o objetivo de fazer com que a escola cumpra seu papel social na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária.

Entretanto, para Silva e Rebolo (2017), ainda que a escola atual tenha possíveis avanços no que diz respeito às práticas escolares e às diferenças culturais, é necessário promover maiores discussões e estímulos referentes à construção das identidades de sujeitos invisibilizados, ou não valorizados, em uma perspectiva que contemple a diversidade étnico-racial-cultural no contexto escolar. Nesse sentido, as estudiosas reforçam que essa necessidade possibilita compreender a promoção da igualdade de oportunidades e a integração dos diferentes sujeitos na sociedade e cultura em que vivemos. Dias (2023) acrescenta que, ao ser a escola compreendida como espaço de proteção social que integra a socialização de conteúdos instrucionais à formação cidadã crítica e consciente, constitui-se uma dialética complexa que nos faz pensar sobre nossas políticas educacionais e sobre quais outras visam promover.

No que concerne às escolas brasileiras, ao se tratar de políticas educacionais, tem-se refletido, nos últimos anos, acerca da ampla diversidade étnico-racial que constitui a sociedade brasileira. Esse movimento vem amparado pela Lei 10.639 (Brasil, 2003), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essas diretrizes são fundamentadas em leis e políticas que buscam integrar a educação sobre as questões étnico-raciais no currículo escolar e nas práticas educativas, trazendo avanços importantes para combater o racismo e a desigualdade étnico-racial. Faz parte de um processo de superação do racismo na sociedade brasileira que destaca não somente o Movimento Negro, mas também outros grupos e organizações que lutam contra o racismo. Além disso, revela uma mudança na posição do Estado ao implementar programas e ações afirmativas na educação básica do Brasil, que são vistas como uma maneira de corrigir as desigualdades históricas que afetam a população negra do nosso país.

Contudo, de acordo com Hooks (2013), há que se avançar no debate maneiras de se desenvolver práticas de enfrentamento ao racismo e promoção da igualdade, equidade e valorização da diversidade cultural, uma vez que estão longe de ser uma realidade nas escolas brasileiras. De certo modo, prossegue a conhecida feminista norte-americana, essas diretrizes ainda não são consideradas tema primordial a ser trabalhado pelos agentes escolares que atuam nos espaços educacionais do país, por sua falta de conhecimento ou conhecimentos de metodologia tecnológica para o desenvolvimento de atividades políticas de reparação, restituição, enfrentamento e ações afirmativas. Também, pela falta de interesses políticos educacionais a respeito do tema, o que revela ausências e silenciamentos sobre a extrema desigualdade de grupos étnico-raciais marginalizados no decorrer da história brasileira. Para a pensadora,

muitas pessoas docentes não têm estratégias para lidar com os antagonismos presentes na sala de aula e, nesse sentido, ressalta que o nosso compromisso com a diversidade cultural não deve mudar simplesmente porque ainda não criamos e implementamos estratégias perfeitas.

Para Moura (2021), o principal obstáculo para a implementação da Lei 10.639 (Brasil, 2003), está na falta de interesse do Estado e da sociedade brasileira em enfrentar o problema do racismo no país. Isso resulta em questões como a escassez de conhecimento sobre a história e a cultura afro-brasileira ou africana, o despreparo ou a falta de formação acadêmica de docentes e até mesmo o desinteresse deles em abordar esses conteúdos (Moura, 2021). Desse modo, completa a estudiosa, o processo de reconhecimento cultural de populações indígenas e afrodescendentes no Brasil é dificultado devido ao desconhecimento, à invisibilidade e ao estigma que recai sobre esses grupos étnicos.

Santos e colegas (2021) afirmam que desde o período escravocrata no Brasil, pessoas negras e aliadas da luta antirracista têm se esforçado para se opor ao modelo racista de dominação, desenvolvendo estratégias de resistência e rejeição ao sistema hegemônico de opressão. Essas estratégias de combate ao racismo, refletem as autoras, surgem tanto em situações isoladas quanto de maneira organizada, por meio de movimentos sociais, militância, mandatos coletivos e outras formas de ação

O racismo no Brasil tem historicamente designado, para Moura (2021), quais posições sociais às quais cada grupo étnico-racial pertence, definindo, assim, privilégios e desvantagens. A autora sustenta que o racismo é o fator que impede a superação do legado da colonização e, por isso, é constantemente reforçado, renovado, naturalizado e normalizado. Além disso, a pesquisadora conclui que ele viola direitos humanos, sociais, econômicos e culturais, prejudica a saúde física e mental das pessoas, nega o acesso a bens públicos e privados, impede o acesso a direitos legais subjetivos e dita as formas de relações interpessoais e sociais.

Nesse sentido, sustentam Ponce e Ferrari (2022), baseadas em trabalho de Moura publicado em 2005 sobre o racismo na escola, é crucial entender como as estruturas de dominação operam nos currículos escolares e na sociedade para questioná-las e enfrentá-las. Segundo as estudiosas, o acesso à história e cultura afro-brasileiras, que molda a nação e reformula identidades através das relações étnico-raciais, é essencial para criar referências que emancipem os indivíduos. Assim, defendem a tese segundo a qual é responsabilidade também de pessoas educadoras reconhecer e assumir a formação étnica do povo brasileiro, visando construir um processo educativo que permita a discentes desenvolver uma visão positiva de sua própria identidade.

Ponce e Ferrari (2022) sustentam que acolher as diversidades requer diálogo entre os indivíduos e uma conexão com um sistema democrático que assegure o pluralismo educacional. De acordo com as autoras, uma abordagem única e a falta de consideração pela heterogeneidade dos sujeitos resultam em currículos injustos que não atendem às demandas sociais. Para elas, a educação para as relações étnico-raciais deve incentivar a aceitação das diversidades através da mobilização e da ação política de resistência e intervenção contra o racismo. Além disso, mencionando trabalho de Regis sobre relações étnico-raciais relacionadas aos currículos escolares (publicada em 2012), Ponce e Ferrari defendem a ideia de que uma convivência democrática baseada no respeito às diversidades permite a criação de novas epistemologias, especialmente aquelas que desafiam e superam as bases eurocêntricas predominantes nos currículos escolares tradicionais. Ou seja, é no desenvolvimento de currículos democráticos que é assegurada a diversidade de ideias, propostas, conhecimentos e intenções, com o objetivo de promover o bem comum. Desse modo, a proposta de micropolíticas de ações pedagógicas para as relações étnico-raciais oferece uma oportunidade ao formar sujeitos antirracistas. Para Ponce e Ferrari, isso significa uma estratégia de emancipação não só para grupos minoritários, mas para toda a população brasileira que, assim, pode desenvolver uma consciência e engajamento críticos e promover a valorização das diversidades e das diferenças étnico-raciais.

A Autodeclaração Étnico-racial e o Letramento Racial nas Escolas

As gramáticas étnico-raciais consistem em categorias que definem modos de dominação ao mesmo tempo que direcionam dinâmicas de resistência, luta e autoafirmação, afirma Laó-Montes (2023). Para o pesquisador, os significantes e discursos raciais, as hierarquias e as práticas de racialização e racismo podem variar, mas as categorias étnico-raciais baseadas em critérios fenotípicos e culturais geralmente se organizam em três grupos principais: pretos, pardos e brancos. Por isso, para o autor, os discursos étnico-raciais e seus respectivos regimes racistas são fenômenos histórico-globais e, ao mesmo tempo, sendo ambíguos, instáveis e contraditórios.

Nessa medida, para Daflon e Camargo (2023), raça e classificações raciais são fenômenos multidimensionais que podem ser analisados em diferentes contextos e escalas, desde interações cotidianas até organizações, movimentos políticos e o Estado. No Brasil, dizem as autoras, o país abriga a maior comunidade negra das Américas, com a soma de pretos e pardos representando mais de 50% da população e os respondentes do Censo do IBGE escolhem entre as categorias “branca”, “preta”, “parda”, “amarela” ou “indígena” para se descrever.

Já Schuman e Conceição (2023) constatarem que a sociedade brasileira foi construída desde o início com uma relação racial assimétrica, desigual e violenta na qual a branquitude constituiu uma ordem racial imposta, conhecida como “mundo dos brancos”, vinculada ao processo de branqueamento cultural não apenas como atributo fenotípico, mas como um complexo de valores culturais hegemônicos e civilizatórios. Desse modo, Daflon e Camargo (2023) consideram que as classificações raciais oficiais no Brasil influenciam as políticas públicas e o planejamento estatal, ao ter impacto e, por vezes, orientar, a identificação de problemas, além de contribuir para a criação de categorias legítimas para contestação política. Para as pesquisadoras, leis e classificações oficiais fornecem bases para a autoidentificação e mobilização, incentivando a formação de identidades. Ainda para as autoras, embora o Estado e outras instituições desempenhem um papel crucial na classificação e na produção social da raça, as classificações oficiais e as promovidas por movimentos sociais não se refletem automaticamente na vida cotidiana.

De acordo com Moura (2021), o Estado brasileiro intensificou o processo sistemático de branqueamento por meio da imigração de europeus para o país logo após a abolição. O objetivo, para a estudiosa, era impulsionar o crescimento industrial valorizando a mão de obra estrangeira enquanto, de forma deliberada, implementava-se uma política de eliminação da população negra. O país, em processo de emancipação e civilização – sustenta a pesquisadora – buscava se livrar daqueles cuja aparência fenotípica não correspondia ao padrão europeu e que simbolizavam inferioridade, falta de capacidade intelectual e ausência de habilidades para o desenvolvimento desejado; pois o processo de racialização, ao diferenciar os indivíduos, visava estabelecer as relações de poder presentes na sociedade. Diante disso, os inúmeros privilégios, tanto simbólicos quanto materiais, de que a branquitude se beneficia como resultado do racismo, são vastos, fazendo com que a desigualdade racial, refletida na desigualdade social, se torne cada vez mais profunda (Moura, 2021). Para realmente aspirarmos a uma sociedade democrática com menos desigualdade social onde todas as pessoas tenham o direito de existir, conclui a autora, é necessário transformar a estrutura sociocultural e educacional do país: ignorar essas questões não é uma posição neutra, pois o silêncio é uma forma de convivência com as desigualdades existentes.

A Competência Intercultural como Letramento e Desenvolvimento das Questões Étnico-raciais

No Brasil, diversas pessoas autoras têm trabalhado com o conceito de letramento racial, abordando a importância da valorização da cultura e

história afro-brasileira no processo educacional para a formação antirracista, bem como para contribuir no desenvolvimento de uma leitura democrática de mundo embasada no pluralismo étnico-racial-cultural. Nesse sentido, a interculturalidade é amplamente discutida por diversas concepções e propostas que compreendem o desafio de lidar com processos identitários socioculturais distintos.

Para Fleuri (2003), através da interação intensa e, por vezes, tensa entre diferentes sujeitos, novas perspectivas de compreensão das diferenças e das identidades culturais podem emergir no campo das práticas educativas. Esse processo, prossegue o pesquisador, pode ocorrer na criação de contextos interativos que, ao se conectarem de forma dinâmica com os diversos contextos culturais nos quais os sujeitos constroem suas subjetividades, podem favorecer a criação de um ambiente criativo e formativo, levando-os a compreender o desafio de lidar com processos identitários socioculturais distintos. Segundo o autor, essas abordagens buscam especificamente possibilitar a coexistência das diferenças e integrá-las em uma unidade que não as anule. Fleury acredita que além da pluralidade ou diversidade e de uma compreensão rígida, hierárquica e disciplinar da diversidade cultural, emerge um campo híbrido, fluido e polissêmico que abrange os processos de criação de significados entre grupos e indivíduos, bem como as enunciações de diferentes sujeitos e identidades socioculturais.

Silva e Rebolo (2017), discutindo concepções da pedagoga Vera Maria Candau, afirmam que esses processos remetem a uma interculturalidade crítica que questiona as desigualdades históricas construídas entre diversos grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, entre outros. Elas apresentam a ideia de que a interculturalidade visa a construção de sociedades que reconheçam as diferenças como elementos constitutivos da democracia que sejam capazes de estabelecer relações verdadeiramente igualitárias entre esses diferentes grupos. Isso implica, explicam as pesquisadoras, o empoderamento daqueles que foram historicamente marginalizados e inferiorizados e, nessa medida, a política educacional deve ser suficientemente diversificada e cuidadosamente planejada para evitar contribuir para a exclusão social. Almeida e Junior (2018), inspirados pelas proposições de Jacques Delors, lembram que para a escola ser bem-sucedida nessa tarefa, precisa promover a inclusão dos grupos minoritários, garantindo sua participação ativa.

O letramento racial está no cerne dessas questões, de acordo com Pereira e Braulio (2024). Entendido criticamente, apontam as pesquisadoras, vai além da simples alfabetização, pois envolve o desenvolvimento de habilidades críticas para analisar e refletir sobre questões de raça e identidade racial. Para elas, essa

abordagem educacional busca promover a conscientização e a compreensão das dinâmicas raciais na sociedade, incentivando estudantes a refletir criticamente sobre o tema e a lutar por uma sociedade mais igualitária e inclusiva. Dessa forma, segundo as autoras, o letramento racial crítico torna-se uma ferramenta basilar poderosa e um elemento fundamental no desenvolvimento das competências interculturais para combater preconceitos e promover o respeito e a valorização das diferenças étnico-raciais.

Questões de Pesquisa e Apontamentos Metodológicos

Em função da revisão da literatura e do quadro teórico adotado, questionamos: seria possível, através de uma abordagem naturalista e qualitativa, que jovens, em sua diversidade, desenvolvessem uma conscientização identitária e social na escola? Caso isso fosse possível, tal experiência permitiria a formulação de políticas educacionais? Para explorar, em um primeiro momento, essas questões de pesquisa, concebemos um projeto-intervenção que direcionou uma ação voltada para a educação antirracista e o letramento étnico-racial, mobilizando uma comunidade escolar específica por meio de atividades artísticas, consideradas ferramentas poderosas de transformação social para fomentar discussões e reflexões. Nossa entrada na escola ocorreu como resultado de um encontro fortuito com um docente responsável por disciplina optativa de filosofia, interessado em questões interracialis, que nos abriu a possibilidade de intervir em suas aulas para abrir caminhos de solidariedade em encontros interculturais.

Projetos-intervenção são uma variante da pesquisa-ação, quando relacionadas com problemáticas relacionadas com práticas intergrupais para uma gestão que levem à ação social e transformações (Lewin, 1946). Adotamos, nesse sentido, uma técnica de amostragem intencional por critérios de pertinência (Glaser & Strauss, 1967) relacionados com ambiente educativo, juventude e contexto intercultural diverso e plural, junto a pessoas discentes inscritas na disciplina de filosofia de uma escola localizada em uma cidade satélite do Distrito Federal, onde leciona o professor que nos possibilitou o campo de intervenção¹. Participaram do processo de pesquisa-intervenção 25 jovens, além do docente responsável pela disciplina de filosofia e da pesquisadora-facilitadora, primeira autora desse capítulo.

¹ O acesso às pessoas jovens que participaram da pesquisa, assim como o conjunto de procedimentos, foi autorizado pelo Comitê de Ética do CFCH da UFRJ, por meio do CAAE de n.º 50100415.6.0000.5582, de 4 de novembro de 2015, e financiado pela FAPERJ através do Projeto de n.º 2104842016.

Foram organizados encontros à distância e na escola sendo que, em quatro deles, foram realizadas inúmeras atividades presenciais com o uso da arteterapia, de recursos expressivos e de trocas interativas. Os instrumentos de pesquisa adotados foram a entrevista semiestruturada em suas modalidades presencial e à distância, rodas de conversa e a tomada de notas de observação de campo. Entrevistas semiestruturadas em contexto escolar são ferramentas onde os objetivos da pesquisa são delineados na formulação das perguntas, mas que são conduzidas de modo que as pessoas se sintam à vontade para explorar outros assuntos de seu interesse (Triviños, 2009). Quando conduzidas à distância, seguem procedimentos um pouco diferentes. Inspiramo-nos por pioneiros no uso dessas ferramentas que desenvolveram técnicas quando surgiram as possibilidades de entrevistas mediadas por plataformas interativas através da internet (Deakin & Wakefield, 2014, Kohl & Gotzenbrucker, 2014, Janghorban, Roudsari & Tagiphour, 2014, Lara & Campos, 2016). Rodas de conversa são encontros informais onde as questões tratadas emergem dos interesses das pessoas participantes (Passos, Kastrup & Tedesco, 2017). Já a tomada de notas de observação é uma ferramenta etnográfica que coleciona memórias de características relacionadas com um processo cultural (Gatta, 2019).

Os dois primeiros encontros, com cerca de uma hora cada, foram organizados por meio da plataforma digital Google Meet. No primeiro encontro, entrevistamos o professor responsável para identificar as dinâmicas culturais da sala de aula, em observância à pluralidade e heterogeneidade discente. O segundo encontro foi uma conversa livre com a apresentação do projeto-intervenção às pessoas aprendizes. Mais tarde, os encontros foram presenciais e tiveram duração de cerca de quatro horas, obedecendo dois intervalos de 15 minutos, de acordo com a rotina da escola. Essas conversas aconteceram em diferentes espaços, de acordo com as exigências específicas das atividades desenvolvidas e com a disponibilidade de espaço oferecido pela instituição.

Intervenção Escolar e Letramento Racial: um Relato Crítico

Já no início do processo, o docente pontuou que as pessoas discentes apresentavam dificuldades em seus processos identitários, por não se reconhecerem como sujeitos racializados, trazendo em suas falas e comportamentos, preconceitos e estereótipos de toda ordem. Isso ocorria entre colegas, por meio de piadas e expressões de micro-violência verbal, mas também em relação à cultura de matriz africana, apresentada de forma estereotipada. Um ponto interessante relatado pelo professor é que sua turma era composta majoritariamente por

pessoas negras e, em sua maioria, cristãs. Essa observação do professor, em sua relação com colegas e a direção, acabou levando a escola, enquanto instituição, a também manifestar interesse, até por conta do nosso processo de pesquisa-intervenção, em promover, por meio de um projeto, a intercompreensão do recorte racial com estudantes, através de um conteúdo programático a ser desenvolvido durante o ano letivo.

O professor citou diversas situações de episódios de racismo e xenofobia que aconteciam no espaço escolar como um todo e em diferentes ocasiões. Ele assinalou, na entrevista, que esse era um tema de suma importância a ser trabalhado e de interesse de toda comunidade escolar, especificamente do corpo docente e de funcionários que, diariamente, tinham que lidar com conflitos entre discentes a respeito desse tema. Além do interesse manifestado pela escola, o docente disse acreditar que o tema deveria permear todos os espaços institucionais e ser obrigatório. Ele lembrou que a escola está localizada na periferia do Distrito Federal e recebe muitas pessoas negras e imigrantes da Venezuela.

Depois desse encontro inicial, solicitamos uma conversa virtual coletiva com toda a comunidade de aprendizagem para expor o projeto-intervenção a discentes e, assim, abrir-nos para a escuta. A maioria discente demonstrou interesse e empolgação e algumas pessoas se manifestaram timidamente. Nenhuma delas, aparentemente, demonstrou falta de interesse. Explicamos como seriam os quatro encontros presenciais e debatemos quais atividades seriam escolhidas em comum acordo. É importante ressaltar que todas as dinâmicas e atividades pensadas e desenvolvidas foram realizadas junto com o professor, que acompanhou ativamente todo o processo do projeto-intervenção. Desse modo, a partir das discussões realizadas com o professor e do acolhimento da turma, foram pensadas atividades que trabalhassem a demanda do recorte étnico-racial.

Todos os encontros contaram com atividades de arteterapia e recursos expressivos e, logo após sua realização, com rodas de conversa a respeito do que havia sido vivenciado. Vale destacar que, após a realização de cada atividade, pedimos às pessoas aprendizes que registrassem, em uma folha de papel, elementos e aspectos da vivência de maior sentido para elas. Em todos os encontros, trabalhavam parte das atividades em duplas ou trios com colegas que não conheciam ou com quem não tinham muito contato. O objetivo de realizar as dinâmicas com colegas de diferentes grupos era para que o processo de (re)conhecimento das diferenças do Outro Cultural pudessem ser melhor identificadas e reconhecidas, além de um processo de autoconhecimento na constituição da subjetividade étnico-racial.

Conforme Carneiro (2013), o Outro Cultural carrega um conceito fluido que se constrói através de narrativas que destacam as diferenças entre grupos, sejam elas étnicas, raciais, religiosas ou de qualquer outra natureza cultural. Tem implicações profundas na produção de subjetividades que revela os processos de distinção e diferenciação entre grupos culturais, muitas vezes resultando em tratamentos de exclusão e marginalização, enquanto também pode servir como um ponto de resistência de grupos minoritários, no fortalecimento e resgate de suas identidades.

Primeiro Encontro

Nesse encontro, a primeira atividade proposta foi a de se apresentar livremente por meio dos recursos expressivos e, no final, expor como cada pessoa se entendia étnica e racialmente. O objetivo dessa atividade, nomeada “Quem sou eu?!” foi o de investigar como se autodeclaravam. Mais da metade se reconheceu enquanto pessoas pardas, oito se declararam brancas e apenas duas se autodeclararam indígenas. Nenhuma pessoa se reconheceu preta. Importante recordar que a metade da turma era composta de pessoas negras.

Conforme os dados do IBGE (2022), cerca de 50% da população se identifica como parda, mas há uma tendência significativa de se alinhar ao que chamamos de “ideal de ego da branquitude”. Esse conceito, para nós, considera que, historicamente, para pretos e pardos terem acesso à “democracia” (entendida aqui como a possibilidade de acessar bens anteriormente negados a esse grupo), era necessário adotar o padrão branco de ser e viver, o que resultava em padronização e uniformização. Segundo Moura (2021), o projeto de branqueamento implementado na sociedade brasileira teve no passado, e tem no presente, a função de dividir a população para dominar. Essa estratégia de segmentar a população negra em preta e parda, através do projeto que Moura chama de branqueamento, ainda exerce, segundo o autor, uma forte influência na sociedade brasileira.

Outra atividade proposta no mesmo dia, que chamamos de “desenho-espelho”, consistia em cada dupla desenhar suas próprias faces com a intenção de buscar as semelhanças e diferenças que se apresentavam. Essa atividade simbólica buscava formas de representação do olhar do outro na construção do si mesmo, conforme as entendem Lazzari e Rosa (2017). Para os autores, é na dimensão relacional de se constituir para o Outro, através do rosto, que devemos desenvolver a sensibilidade para a responsabilidade coletiva e, por consequência, promover e constituir a alteridade.

Com efeito, pudemos observar essa problemática em algumas frases anotadas por discentes:

Reconheci traços da minha aparência no desenho do rosto que fiz da minha colega, como os olhos e cabelos, achei parecido.

Os cabelos e os olhos que desenhei da minha colega me fizeram me lembrar de mim.

Percebi no desenho que o meu colega fez de mim uma característica que eu não reconhecia, foi estranho.

Não achei coisas que lembre tanto a minha pessoa no rosto do meu colega.

Essas frases explicitam a constituição dialógica da produção da subjetividade, que sublinha a ideia de que a identidade é um processo dinâmico e relacional (Hall, 1997). Aqui, vemos que a presença do Outro é fundamental para a definição do Eu. Essa relação é mediada por discursos, normas culturais e interações sociais. Essa compreensão de que só existe um Eu porque existe um Outro para a afirmação da identidade ressalta a importância do reconhecimento mútuo e da alteridade na formação das subjetividades.

Segundo Encontro

No segundo encontro presencial, a primeira atividade foi uma mini sessão de cinema com a exibição do vídeo “O perigo da história única”, de Chimamanda Ngozi Adichie, uma adaptação da primeira palestra feita pela escritora nigeriana durante um evento TED Talks, em 2009 (Christiano Torreão, 2014). Em seguida, foi exibido o curta-metragem brasileiro chamado “Preto no Branco” (Valter Rege, 2018), que conta a história de um jovem negro que é acusado de cometer um assalto, mesmo sendo inocente. Ambos os vídeos tiveram a intenção de gerar reflexões e debates a respeito de narrativas racistas dominantes baseadas em estereótipos e preconceitos que contribuem para a categorização, discriminação e violência de grupos sociais marginalizados. A proposta era promover consciência e pensamentos críticos a respeito de quais discursos eram amplamente aceitos e disseminados na sociedade como narrativas dominantes a respeito de grupos étnico-raciais específicos. Destacamos abaixo algumas frases que emergiram.

Não tem como falar de uma história única sem falar do poder.

Fez eu pensar que estereótipos não são a verdade.

Minha impressão é que você tem que contar sua própria história como escutar outras histórias também.

Ele foi tratado violentamente pelos policiais, talvez se ele fosse uma pessoa branca não teria passado por isso.

Ele foi acusado de roubo só por ele ter a pele escura e ter andado rápido. Vemos isso acontecer todos os dias.

Fica claro como a sociedade é racista e também discrimina as pessoas só pelo jeito que as pessoas se vestem.

O jovem é acusado de uma coisa que ele não fez por causa da cor da pele. Isso já aconteceu comigo.

Nesses comentários trazidos por estudantes, podemos observar que a atividade possibilitou a compreensão das narrativas e discursos dominantes, além de promover uma reflexão e análise crítica, alcançando os objetivos propostos. Destacando a última frase mencionada “... isso já aconteceu comigo”, em que a pessoa discente se reconheceu na mesma situação que o protagonista do filme que foi acusado de um crime que não cometeu, podemos analisar que o reconhecimento de sua experiência através da história da personagem evidenciou o processo de conscientização e constituição da sua identidade e subjetividade racial.

Podemos concluir que essa experiência com o filme pode ter contribuído para a aprendizagem do letramento racial. Sobre a autoridade da vivência como processo de aprendizagem, Hooks (2013) pontua que a experiência pessoal pode ser um meio de conhecimento e influencia a maneira como entendemos o que sabemos, e que pode ser introduzida na sala de aula por meio da memória, com narrativas retrospectivas. Acreditamos que a atividade contribuiu para uma pedagogia crítica de libertação, que valoriza a experiência, as confissões e os testemunhos como formas válidas de conhecimento enquanto elementos vitais em qualquer processo de aprendizado.

Terceiro Encontro

No terceiro encontro presencial, elaboramos a atividade do “Mapa Corporal Narrado” e, posteriormente, organizamos uma breve roda de conversa, na medida em que a atividade tomou conta de todo o tempo disponível que tínhamos. O mapa corporal narrado (Moreira & Conceição, 2020) é um instrumento terapêutico e metodológico de pesquisa participante ativa que utiliza como dados narrativas pessoais através do desenho do corpo em tamanho real,

com a inclusão de elementos artísticos. As autoras explicam que se trata de um método visual e criativo que facilita a comunicação verbal e não-verbal e melhora a compreensão sobre as necessidades, percepções e experiências das pessoas participantes em função de categorias analíticas de inovação criativa, potencial terapêutico e metodologia emancipatória. Essa atividade teve como objetivo ajudar o resgate e definição da origem, identidade cultural e étnica, além de dar visibilidade às linhas de forças históricas e sociais nas narrativas das pessoas participantes.

Quarto Encontro

Já no quarto e último encontro presencial, as pessoas aprendizes, em conjunto com o professor, elaboraram um “Mural Colaborativo Comunitário” com o objetivo de expressar suas ideias, pensamentos e sentimentos em relação aos temas desenvolvidos durante os encontros. Como no caso da atividade anterior, somente uma rápida roda de conversa foi realizada porque a atividade tinha ocupado o tempo que tínhamos disponível. Os murais fazem parte de experiências em arte-educação, latino-americanas e especificamente brasileiras (Taschetto Uberti, 2012). A criação do mural, no contexto da nossa experiência, teve por objetivo a valorização da diversidade e o engajamento comunitário, além de funcionar como espaço de memória coletiva das experiências vivenciadas durante o projeto. Alguns alunos decidiram colocar referências de pessoas negras famosas, tanto brasileiras como internacionais, como reconhecimento e visibilidade por suas conquistas e contribuições, que desafiaram narrativas de exclusão e discriminação.

Discussão e Considerações Finais

As atividades desenvolvidas com as pessoas jovens da escola possibilitaram a oportunidade de explorar e afirmar suas identidades étnico-raciais. Consideramos que foram especialmente importantes para essa juventude pertencente a grupos minoritários, pois contribuiu, na nossa avaliação, para o fortalecimento de uma de identidade positiva. Como buscamos, através de cada encontro e atividade oferecida, incentivar uma reflexão crítica sobre questões de identidade, preconceito e diversidade, parece-nos que o conjunto da pesquisa-intervenção permitiu que as pessoas da comunidade de aprendizagem explorassem suas próprias experiências e percepções, assim como compreendessem as perspectivas das outras.

Não concebemos a identidade como algo fixo, essencial ou permanente. Ao contrário, mas como um processo contínuo de transformação, formado pelos esquemas de representações dos sistemas culturais que nos rodeiam, tal como preconiza Hall (1997). Ou seja, retomando a ideia do autor, a identidade é um processo relacional de constantes negociações dialógicas entre as diferenças e semelhanças com um Outro Cultural.

Nesse contexto, Fanon (2020) analisa como o colonialismo impôs identidades “outras” sobre os povos colonizados, levando as pessoas a uma alienação de si mesmas e de suas culturas. Essa concepção nos ajuda a compreender a complexidade do processo da constituição da subjetividade étnico-racial no Brasil, pois o autor ressalta que o fenômeno resultante do processo que chama de “despersonalização” (em que as pessoas colonizadas se afastam de suas identidades para se encaixarem nos padrões da pessoa colonizadora), é uma tentativa de serem aceitas pelas brancas, adotando costumes, modos de falar e valores da cultura dominante. Na luta pela reconstrução da identidade, o pesquisador afirma que os povos colonizados devem rejeitar a imagem imposta por seus opressores e reconhecer e reconstruir uma identidade baseada em seus próprios valores e cultura. Hooks (2013), por sua vez, pontua a existência de uma política de identidade como forma de luta de grupos oprimidos e explorados para assumir uma posição crítica em relação às estruturas dominantes.

Nesta perspectiva, entendemos que, nos contextos específicos da educação brasileira, ou seja, nas milhares de salas de aula espalhadas pelo país, pouco se debate sobre os impactos da colonização e da escravidão na formação da sociedade. Ainda menos como relações sociais violentas permeiam, até os dias atuais, as características de exploração, dominação e opressão herdadas da escravidão. Transformar a sala de aula e a escola em um espaço democrático, onde todas as pessoas se sintam responsáveis por contribuir, é um objetivo central da pedagogia transformadora. À medida em que a diversidade aumenta nas salas de aula, Hooks (2013) entende que as pessoas docentes devem enfrentar a reprodução de políticas colonizadoras e racistas no contexto educacional. Em última análise, a autora explicita que, no contexto multicultural, tanto docentes quanto discentes precisam aprender a aceitar diferentes formas de conhecimento e novas maneiras de se compreender sua produção.

Apesar de o multiculturalismo estar em destaque em nossa sociedade, especialmente na educação, ainda há uma carência significativa de discussões práticas sobre como transformar o ambiente da sala de aula para que o aprendizado se torne uma experiência inclusiva. Se levarmos em consideração as avaliações acadêmicas sobre o assunto (Hooks, 2013), precisamos reforçar que o esforço

de respeitar e valorizar a realidade social e a experiência de grupos não brancos deve se refletir no processo pedagógico. Ou seja, é necessário que as pessoas responsáveis pela docência, em todos os seus níveis, reconheçam a necessidade de mudar suas abordagens de ensino.

Infelizmente há, sem dúvida alguma, uma negação dos conflitos e preconceitos raciais, em vastos setores da sociedade brasileira, que contribui para o silenciamento do racismo em diferentes instituições, especialmente nas escolas. Entretanto, a escola é um espaço privilegiado para o enfrentamento das desigualdades, capaz de potencializar processos de luta por igualdade e direitos étnico-raciais. Nossa pesquisa-intervenção visou criar estratégias para enfrentar a desigualdade étnico-racial, trazendo essas discussões por meio de atividades de expressão criativa, permitindo que emergissem entre discentes, o docente e a primeira autora deste capítulo, corresponsável pela gestão da experiência, reflexões sobre a desigualdade, o racismo e a justiça social.

Mais: ao destacar temas étnico-raciais, o projeto-intervenção que relatamos, por meio de atividades artísticas, criou espaços de questionamento crítico e de confrontação construtiva como possibilidades de combate a estereótipos e preconceitos. Ao fazer emergir espaços de diálogo artístico-cultural através de ações pedagógicas que pudessem promover o letramento étnico-racial, a experiência desenvolvida tornou-se, para nós, uma espécie de catapulta, na prática da convivência interracial, para se alcançar competência intercultural e consciência crítica.

REFERÊNCIAS

Almeida, A. M. G. B., & Junior, A. F. F. (2018). Jacques Delors e os pilares da educação. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 2, 12–25. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/artigo-cientifico/pdf/pilares-da-educacao.pdf>

Brasil. (2003). Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm

Carneiro, N. P. (2013). Identidade e diferenças: Para uma antropologia do eu e do outro. *Revista Brasileira de Ciências da Amazônia*, 2(1), 112-126. <https://doi.org/10.47209/2317-5729.v.2.n.1>

Christiano Torreão. (3 de agosto de 2014). O perigo de uma história única Chimamanda Adichie – Dublado em português [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ&t=8s>

Costa, A. C. G., & Vieira, M. A. (2005). *Protagonismo juvenil: Adolescência, educação e participação democrática*. Editora FTD Educação.

Dias, É. S. A. C. (2023). A educação e a escola: Para que servem as escolas? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 31(120), 621-629. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362023003101201>

Daflon, V. T., & Camargo, A. P. R. (2023). Classificações raciais. In F. Rios, M. A. dos Santos, & A. Ratts (Eds.), *Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas* (pp. 63–69). Editora Perspectiva.

Deakin, H., & Wakefield, K. (2014). Skype interviewing: Reflections of two PhD researchers. *Qualitative Research*, 14(5), 603–616. <https://doi.org/10.1177/1468794113488126>

Fanon, F. (2020). *Pele negra, máscaras brancas*. Ubu Editora.

Fleuri, R. M. (2003). Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 16-35. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx>

Gatta, M. (2019). Collecting data and taking notes. In A. R. Tyner-Mullings, M. Gatta, & R. Coughlan (Eds.), *Ethnography made easy* (pp. 56–61). City University of New York Academic Works. https://academicworks.cuny.edu/nc_oers/25/

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.

Hall, S. (1997). A identidade cultural na pós-modernidade. In S. Hall (Ed.), *A identidade em questão* (pp. 9–29). DP&A.

Hooks, B. (2013). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. Martins Fontes.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). Censo 2022: Panorama. <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>

Janghorban, R., Roudsari, R. L., & Taghipour, A. (2014). Skype interviewing: The new generation of online synchronous interview in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 9(1). <https://doi.org/10.3402/qhw.v9.24152>

Kohl, M. M., & Gotzenbrucker, G. (2014). Networked technologies as emotional resources? Exploring emerging emotional cultures on social network sites such as Facebook and Hi5: A trans-cultural study. *Media, Culture & Society*, 36(4), 508–525. <https://doi.org/10.1177/0163443714523813>

Laó-Montes, A. (2023). Afrodescendentes. In F. Rios, M. A. dos Santos, & A. Ratts (Eds.), *Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas* (pp. 29–37). Editora Perspectiva.

Lara, M. G. J., & Campos, M. N. (2016). Les amitiés brisées, Facebook et les élections brésiliennes 2014. *TrajEthos*, 5(1), 105–146. http://www.trajethos.ca/files/7414/8202/4102/LARA_CAMPOS_TrajEthos_51.pdf

Rosa, D. W., & Lazzari, I. R. (2017). Alteridade e identidade cultural na pós-modernidade. *Anuário Pesquisa e Extensão UNOESC Joaçaba*, 2, e13159. <https://periodicos.unoesc.edu.br/apeuj/article/view/13159/7037>

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>

Moreira, A. L. C., & Conceição, M. I. G. (2020). Corpos em evidência: Contribuição do mapa conceitual narrado em pesquisas com populações vulnerabilizadas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 36(Especial), e36nspe13. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e36nspe13>

Moura, A. D. (2021). “Nem tão ‘escura’ pra ser negra, e preta jamais”: Racismo, subjetividade e juventude na periferia de Belém [Master’s thesis, Universidade Federal do Pará]. <http://ppgedufpa.com.br/teseadriana.pdf>

Passos, E., Kastrup, V., & Tedesco, S. (2017). *Pistas do método da cartografia*. Sulina.

Pereira, M. M., & Braulio, W. L. A. (2023). Literatura afro-brasileira na escola: Letramento racial e afroletramento como instrumento de formação antirracista. *Eccos Revista Científica*, 66, p1-12e25178. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-92782023000300201

Piza, E. (2005). Adolescência e racismo: Uma breve reflexão. *Anais do I Simpósio Internacional do Adolescente*. Scielo. http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000100022&script=sci_arttext

Ponce, B. J., & Ferrari, A. R. S. (2022). Educação para a superação do racismo no contexto de uma escola pública. *Práxis Educativa*, 17, e2219390, p. 1-20. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092022000100403

Rosa, D. W., & Lazzari, I. R. (2017). Alteridade e identidade cultural na pós-modernidade. *Anuário Pesquisa e Extensão UNOESC Joaçaba*. <https://periodicos.unoesc.edu.br/apeuj/article/view/13065/6949>

Santos, E. (2019). A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: Uma análise à luz da legislação educacional brasileira. *Educação e Pesquisa*, 45, e184961. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945184961>

Santos, F. E. S., Ferreira, F. S., Sousa, G. C., & Rosa, G. A. (2021). Os impactos psicossociais do racismo estrutural na juventude negra [Monografia]. *Repositório Universitário da Ânima (RUNA)*. <https://repositorio.animaeducacao.com.br/items/37a53662-e9a0-4a15-92c2-8b585091608c>

Silva, V. A., & Rebolo, F. (2017). A educação cultural e os desafios para a escola e para o professor. *Interações*, 17(1), 179–190. [http://dx.doi.org/10.20435/1984-042X-2017-v.18-n.1\(14\)](http://dx.doi.org/10.20435/1984-042X-2017-v.18-n.1(14))

Schucman, L. V., & Conceição, W. L. (2023). Branquitude. In F. Rios, M. A. dos Santos, & A. Ratts (Eds.), *Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas* (pp. 52–57). Editora Perspectiva.

Silva, V. A., & Rebolo, F. (2017). A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. *Interações (Campo Grande)*, 18(1), 179-190. [https://doi.org/10.20435/1984-042X-2017-v.18-n.1\(14\)](https://doi.org/10.20435/1984-042X-2017-v.18-n.1(14))

Taschetto Uberti, M. (2012). Pintura mural como experiência educacional em uma oficina de arte educação. *Revista Digital do LAV*, 5(9), 1–15. <https://doi.org/10.5902/198373485325>

Triviños, A. N. S. (2009). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. Atlas.

Valter Rege. (18 de julho de 2018). O Preto no Branco / Curta metragem [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=rW5DwuRQVuY>

5

Identit.art: Acompañando Procesos Identitarios y Narrativas en la Educación a través del Arte y la Reflexión

Identit.art: Acompanhando Processos Identitários e
Narrativas na Educação através da Arte e da Reflexão

Giorgina Garbarino Alvarez

José Luis Lalueza

Introducción

Las prácticas educativas contemporáneas deben ir más allá de la simple inclusión y el reconocimiento superficial de las culturas minorizadas. Para crear un entorno educativo verdaderamente equitativo y transformador, es necesario adoptar un enfoque que no solo reconozca, sino que también empodere a las comunidades, permitiéndoles resistir de manera creativa las formas de dominación que aún persisten en las estructuras educativas tradicionales. El proyecto Identit.art emerge como una respuesta a este desafío, demostrando cómo las Pedagogías Culturalmente Sostenibles pueden actuar como un catalizador para un aprendizaje significativo y transformador. Al centrar la experiencia educativa en las vivencias y saberes de los estudiantes, Identit.art no solo desafía las narrativas hegemónicas que dominan muchos sistemas educativos, sino que también crea un espacio donde las voces del alumnado son reconocidas y valoradas en toda su diversidad.

El arte, en este contexto, se convierte en una herramienta poderosa y versátil. A través de la creación de collages, autorretratos y otras formas de expresión artística, los estudiantes no solo desarrollan habilidades creativas, sino que también se embarcan en un proceso de reflexión profunda sobre su identidad y su lugar en el mundo. Esta introspección es crucial, especialmente en un entorno educativo que, en muchas ocasiones, margina o desvaloriza las experiencias de estudiantes de comunidades no hegemónicas. El proyecto Identit.art proporciona así un espacio seguro donde los estudiantes pueden explorar y expresar sus identidades diversas, contribuyendo de manera significativa a la construcción de un entorno educativo más inclusivo y representativo.

Las personas que participan de Identit.art aprenden de forma particular. No se trata de un espacio de transmisión de conocimiento, sino una serie de aprendizajes significativos andamiados por la experiencia y la reflexión de esa experiencia. Su potencial radica también en su enfoque colaborativo. En él convergen estudiantes en edad escolar, estudiantes universitarios de grado, docentes e investigadores en un proceso de aprendizaje colectivo, el proyecto fomenta la co-construcción del conocimiento. Este enfoque no solo enriquece la experiencia educativa de los estudiantes, sino que también desafía a los educadores y a la comunidad académica a reflexionar sobre sus propias prácticas y suposiciones. La diversidad de perspectivas y saberes que se integra en este proceso promueve un modelo de educación crítica e inclusiva, donde el arte y la reflexión crítica se entrelazan para generar un cambio en los participantes y en la comunidad educativa en general.

La intención del proyecto Identit.art es cuestionar y trascender la educación académica tradicional, abarcando la transformación personal y social. Al crear un espacio de diálogo y reflexión, el proyecto no solo cuestiona las narrativas coloniales, sino que también revitaliza saberes y cosmovisiones desde una perspectiva culturalmente sostenible. De este modo, empodera a los estudiantes, otorgándoles las herramientas necesarias para resistir y reconfigurar las relaciones de poder, transformando su proceso educativo y personal.

Contextualización

Proyecto Shere Rom

Shere Rom es un programa de colaboración entre la universidad y la comunidad educativa (en este caso, escolar); que basa su actividad en el

Aprendizaje-Servicio (ApS) universitario y se desarrolla como un proceso de investigación por diseño social (Gutiérrez & Vossoughi, 2010). Es decir, se investiga en el contexto de una intervención educativa que incluye múltiples voces y metas (por ejemplo, los objetivos escolares, de investigación o el aprendizaje de los estudiantes universitarios). Gracias a procesos de negociación surgidos habitualmente de contradicciones entre los participantes y sus metas, se transforma la actividad, de manera que tenga sentido para todos y todas (Marín-Suazo, Viñas & Lalueza, 2020).

La finalidad principal de Shere Rom consiste en favorecer la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes pertenecientes a familias que sufren riesgo de exclusión social, con especial atención a los miembros de comunidades minorizadas. Actualmente, este proyecto se lleva a cabo en el Institut-Escola El Til·ler, un centro educativo público de la ciudad de Barcelona. Se concreta en las siguientes actividades: fondos de conocimiento en la etapa de Educación Infantil, Identit.art (basada en Fondos de Identidad) en 5to y 6to de primaria y en 1ro y 2do de la ESO (educación secundaria), y ApS escolar en 3ro de la ESO.

Identit.art

Identit.art es un programa educativo dentro de Shere Rom diseñado desde la perspectiva de las Pedagogías Culturalmente Sostenibles (Alim & Paris, 2017). Es una perspectiva de la educación que se centra en preservar y promover las identidades culturales y lingüísticas, así como las experiencias y formas de conocimiento de estudiantes, familias/cuidadores y comunidades diversas. Este enfoque reconoce que la cultura es un conjunto dinámico de valores, creencias y prácticas que varía en función de las identidades sociales de los estudiantes, incluyendo el género, la sexualidad, la discapacidad, el estatus socioeconómico, la ubicación geográfica y el contexto temporal. A través de este enfoque, se reconoce a los estudiantes como agentes histórico-culturales únicos. Además, se promueve la conciencia crítica y una relación más profunda entre el “yo” y el “nosotros” en su interacción con el mundo.

El proyecto Identit.art se basa en la interacción entre estudiantes, docentes universitarios e investigadores en actividades conjuntas. Estos participantes, al provenir de sistemas de actividad distintos, como el ámbito de la investigación, la enseñanza o los programas sociales, aportan motivos y significados diversos, a veces incluso contradictorios (Lalueza, Sánchez-Busqués & García-Romero, 2020). Sin embargo, la interacción orientada hacia un objetivo común permite la construcción de significados y metas compartidas. Esto favorece la creación de un “tercer espacio” (Gutiérrez & Vossoughi, 2010), un entorno híbrido que

combina el aprendizaje con actividades artísticas e interacción entre pares (Lalueza, Sánchez-Busqués & García-Romero, 2020).

En la actualidad, Identit.art se lleva a cabo en un centro educativo público de Barcelona, caracterizado por su gran diversidad cultural y la vulnerabilidad social de muchas familias. En este contexto, el proyecto se ha vinculado con el programa Shere Rom, iniciado en 1998, que sirve como marco de colaboración entre la universidad y la escuela, buscando la inclusión educativa de niños y adolescentes en riesgo de exclusión social. Este programa utiliza el Aprendizaje-Servicio (ApS) universitario y la investigación por diseño social como herramientas para fomentar la inclusión y el éxito educativo (Crespo *et al.*, 2014; Zhang-Yu *et al.*, 2022).

Actualmente, el proyecto involucra a estudiantes de 5º y 6º de primaria, 1º y 2º de la ESO, estudiantes de psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), el equipo investigador del DEHISI (Grupo de Investigación en Desarrollo Humano, Intervención Social e Interculturalidad) y estudiantes de máster en Psicología de la Educación. La colaboración entre estos grupos fomenta relaciones horizontales entre aprendices y educadores, en las que la escucha y la reflexión son pilares fundamentales. Este enfoque favorece el aprendizaje compartido y la construcción conjunta de significados, generando un espacio donde tanto educadores como estudiantes puedan formular preguntas, aprender y construir nuevas comprensiones de su entorno.

Dentro de las metas centrales del proyecto Identit.art se encuentra transformar la práctica escolar dando protagonismo a las experiencias y conocimientos del alumnado, con el fin de contrarrestar las narrativas hegemónicas en la educación. Las actividades del proyecto se centran en intervenciones psicoeducativas colaborativas entre estudiantes universitarios y escolares, con el propósito de reflexionar sobre las vivencias personales, apoyar la transición a la secundaria, visibilizar discriminaciones, promover la expresión artística y fomentar el diálogo intergeneracional. Estas actividades buscan crear un espacio inclusivo de colaboración donde los estudiantes puedan explorar y expresar su identidad cultural y personal.

Una de las claves fundamentales del proyecto Identit.art es su enfoque metodológico, que combina la investigación por diseño social (Gutiérrez & Vossoughi, 2010) con la metodología de Fondos de Identidad (Esteban-Guitart & Moll, 2014a). El uso de estas metodologías permite no solo integrar los saberes previos de los estudiantes, sino también adaptarlos a las necesidades y contextos específicos de cada participante. De esta forma, Identit.art se convierte en un espacio de aprendizaje y resistencia cultural, donde las narrativas tradicionales son cuestionadas y redefinidas.

La metodología de Fondos de Identidad se basa en la idea de que las personas internalizan y construyen sus identidades a partir de recursos culturales, históricos y sociales. Estos “fondos”, que incluyen historias, artefactos, tecnologías y discursos, son utilizados para dar sentido a las experiencias y comunicar esa comprensión a los demás (Esteban-Guitart & Moll, 2014b). Así, en Identit.art, los estudiantes no solo adquieren nuevos conocimientos, sino que también exploran su identidad personal y cultural a través de prácticas artísticas que fomentan la reflexión crítica.

El proyecto tiene como uno de sus principales objetivos acompañar a los estudiantes en su transición hacia la secundaria, un periodo clave en su desarrollo educativo y personal. A través de actividades colaborativas se busca visibilizar formas de discriminación relacionadas con la raza, clase social, discapacidad, género u orientación sexual, y promover un entorno inclusivo y equitativo. Estas producciones artísticas actúan como disparadores que facilitan la exploración de temas como la discriminación, permitiendo a los estudiantes reinterpretar términos y compartir significados basados en sus propias vivencias.

Desarrollo de Actividades en Identit.art: Reflexión, Colaboración y Diálogo

El proyecto Identit.art se caracteriza por una serie de actividades diseñadas para fomentar la reflexión sobre experiencias vitales y promover un entorno colaborativo y de diálogo entre estudiantes, universitarios e investigadores. El enfoque pedagógico del programa se basa en la creación de un espacio donde los participantes puedan explorar sus identidades, enfrentar temas complejos como la discriminación y, a través del arte, resignificar los conceptos que les afectan.

Una de las actividades más representativas de este enfoque es el collage sobre discriminaciones, donde los estudiantes trabajan en grupos para identificar situaciones de discriminación que han vivido o presenciado. A través de recortes de revistas, pintura y escritura, representan estas experiencias en collages que permiten articular y redefinir sus sentimientos y reflexiones. Este ejercicio no solo les permite expresar sus vivencias, sino también cuestionar y reconfigurar términos y conceptos que, a menudo, son predefinidos por los medios de comunicación o los adultos. En este proceso creativo, los estudiantes no solo descubren nuevas formas de resistencia cultural, sino que también ejercitan su capacidad crítica, situando sus propias experiencias en el centro del análisis.

El proyecto también promueve la interacción social a través del arte, basada en la idea de que los significados subjetivos que desarrollamos no son meros reflejos del mundo exterior, sino creaciones derivadas de nuestra experiencia vivida, como señalan González Rey, Martínez y Santos (2016). En Identit.art, esta perspectiva fenomenológica guía las actividades para que los estudiantes generen sus propias interpretaciones de conceptos clave como la discriminación, la identidad y el género.

Actividades del Proyecto

Terrícolas y Neptunianas: Reflexionando Sobre las Diferencias

El proyecto Identit.art inicia el año escolar con la dinámica de Terrícolas y Neptunianas, diseñada para fomentar una discusión abierta sobre las discriminaciones que los estudiantes han experimentado en sus vidas. En esta actividad lúdica, los participantes reflexionan sobre cómo las discriminaciones no son una representación de lo que son como individuos, sino el resultado de las estructuras sociales y culturales que moldean la sociedad en la que viven.

La actividad consiste en dividir el grupo clase en dos, cada grupo pertenecerá a Terrícolas y Neptunianos respectivamente. Se les indica que cada comunidad tiene características particulares, por ejemplo, las manos son sagradas para Neptunianos; Terrícolas hablan su lenguaje “teteté”, mientras que Neptunianos hablan “nepnep”. Con esas condiciones se les invita, a través de una suerte de dramatización vivencial, a establecer vínculos entre ellos y ellas.

Lo interesante de la actividad radica en la posibilidad de actuar en primera persona algunas distancias o diferencias que los sujetos pueden atravesar cuando se encuentran en situación migratoria, cuando se encuentran en espacios interculturales e intentan interactuar con otros y otras. Al final de la actividad se realiza un círculo de reflexión con todas las que participan y se establecen conversaciones.

Como una primera aproximación, los estudiantes en general no comprendieron inmediatamente de qué se trataba. La persona que coordinó la actividad aclaró que como dinámica inicial se podía mostrar una parte de los temas que se iban a tratar en las siguientes sesiones. Algunas participantes dijeron que la experiencia vivida se parecía a cuando habían viajado a otro país en donde no se hablaba su idioma. Otras, que no siempre las personas te entienden cuando no hablamos ni pensamos igual.

La dinámica logró generar un espacio donde los estudiantes no solo compartieron sus experiencias, sino que también profundizaron en la comprensión de cómo la dinámica podía hacer referencia a sus experiencias vividas.

Dibujos sobre Mujeres: Reflexiones sobre el Género

Otra actividad del proyecto fue la creación de dibujos sobre mujeres, diseñada para abordar temas de género e identidad. La dinámica estuvo conformada por dos instancias. En la primera, la consigna fue “dibuja una mujer”. La mayoría de los estudiantes comenzó de inmediato, lo que evidenció que ya tenían una idea clara de qué y cómo dibujar. Luego, se añadió la instrucción de que el dibujo debía ser de cuerpo completo. Los materiales fueron suministrados tanto por la escuela como por el equipo; sin embargo, algo que llamó la atención fue que los lápices de colores disponibles para representar los tonos de piel no eran inclusivos, limitando la capacidad de representar adecuadamente la diversidad.

Los dibujos se fueron pegando en la pizarra a medida que se terminaban, de modo que fueran visibles para todos. Quien finalizaba su primer dibujo, comenzaba el segundo: “dibuja una mujer importante para ti”. Esta consigna desató varias oposiciones, algunos se negaron a hacer la actividad, en el caso de Ahmed, dijo “no puedo dibujar el cuerpo de mi madre”, lo que se debía a cuestiones religiosas. Sirvió para aclarar que el dibujo de cuerpo entero se refería a dibujo con ropas, cualesquiera que fuesen las ropas que llevasen las mujeres que habían imaginado.

Una vez finalizados, los dibujos se organizaron en la pizarra: los primeros al lado izquierdo y los segundos al lado derecho. Esto permitió una comparación directa entre cómo se representaban las mujeres en abstracto frente a cómo se dibujaba a una mujer significativa para cada estudiante. La actividad finalizó con una reflexión conjunta sobre las diferencias encontradas entre los dibujos de ambas etapas. Se observaron distintas maneras de percibir a las mujeres, influenciadas tanto por experiencias personales como por narrativas culturales y sociales.

Con relación al ejercicio de las anotaciones sobre la instancia reflexiva, no solo permitió a los estudiantes explorar las diferencias y similitudes en sus representaciones, sino también reflexionar sobre cómo las construcciones de género influyen en sus percepciones. Además, visibilizó las diversas formas en que las mujeres son percibidas y valoradas en la sociedad. La actividad resultó ser un espacio importante para fomentar el pensamiento crítico y cuestionar las ideas preestablecidas, convirtiéndose en una oportunidad de explorar sus propias identidades y las de quienes los rodean.

Collage sobre Discriminaciones: Redefiniendo los Conceptos

El collage sobre discriminaciones es una de las actividades centrales del proyecto. Trabajando en pequeños grupos, los estudiantes utilizan recortes de revistas, pintura y textos para crear collages que representan sus experiencias con la discriminación. Esta actividad fomenta un diálogo abierto y colaborativo, donde cada grupo comparte y reflexiona sobre sus vivencias, reinterpretando los significados de los términos y conceptos predefinidos que, a menudo, influyen en su forma de ver el mundo. Por ejemplo, trabajando en pequeño grupo surgió, a partir de nombrar varias experiencias individuales, la referencia con las experiencias vividas de discriminación:

Jason ha comentado que le llamaban “chica” por llevar el pelo largo. Maca le ha respondido a Jason que tiene un pelo muy bonito. Maca ha explicado que a ella la han llamado machirulo por jugar al fútbol. Me lo explica enfadada y su manera de defenderse era atacar verbalmente al otro. Jason también comenta que se ha defendido de esta manera (incluso a través de la violencia física). Violeta explica que se cambió de colegio ya que en el otro: ‘le decían cosas y le pegaban’ (verbaliza). Cada vez que nombran alguna situación personal ponemos el nombre de la discriminación.

El proceso creativo, y la instancia de conversación que allí se genera, no solo permite a los estudiantes explorar y articular sus sentimientos, sino que también les da lugar para poner voz, cuestionar y resistir las narrativas dominantes sobre la discriminación. Los collages, como artefactos visuales, sirven como herramientas poderosas para provocar la reflexión crítica entre los estudiantes y los docentes, y se convierten en una representación tangible de la agencia de los estudiantes en la creación de nuevas perspectivas sobre sus propias identidades.

Reflexión sobre el Proyecto Identit.art

Identit.art es más que un simple proyecto educativo; es un espacio donde se revitalizan saberes y cosmovisiones como estrategias de contrahegemonía, permitiendo que las narrativas dominantes sean problematizadas por los conocimientos vivenciales de los estudiantes (Leonardo y Singh, 2017). Al priorizar las experiencias situadas de los estudiantes, el proyecto crea oportunidades para que el alumnado desarrolle una conciencia crítica sobre las estructuras de poder que influyen en sus vidas y sociedades.

Una de las contribuciones más significativas de Identit.art es cómo fomenta la agencia entre los estudiantes. Al centrarse en temas como la discriminación, el género y la raza, el proyecto ofrece a los estudiantes un espacio para identificar y analizar las injusticias que enfrentan, así como para desarrollar estrategias alternativas de resistencia. Esta concientización es fundamental para empoderar a los estudiantes y brindarles las herramientas necesarias para navegar y transformar sus entornos.

El enfoque narrativo del proyecto, donde los estudiantes son invitados a contar sus historias y explorar sus identidades a través del arte, es clave para su éxito. Como señala Bruner (1991), la construcción del yo es un acto narrativo, y la identidad se configura a través de las historias que contamos sobre nosotros mismos. En Identit.art, este proceso se facilita a través de actividades que conectan la expresión artística con la reflexión personal y social.

Por ejemplo, en las actividades donde los estudiantes dibujaron a mujeres importantes para ellos, se exploraron las percepciones y representaciones de género. Al reflexionar sobre las diferencias entre los dibujos y discutir en asamblea las observaciones realizadas, los estudiantes no solo compartieron sus perspectivas, sino que también confrontaron las influencias culturales y sociales que moldean sus ideas sobre el género y la identidad.

La narrativa de identidad que emerge en estos espacios es profundamente interrelacional. Como destaca Bruner (1991), el conocimiento se divide en “paradigmático” y “narrativo”, y es a través de esta última modalidad que los estudiantes de Identit.art construyen y negocian sus identidades. La interacción con otros, ya sean sus compañeros y compañeras o los facilitadores del proyecto, juega un papel crucial en este proceso. Los estudiantes encuentran coherencia en sus relatos identitarios a medida que interactúan con un entorno que les ofrece la posibilidad de explorar y legitimar sus historias.

Este enfoque narrativo también revela las limitaciones de los métodos tradicionales de evaluación y construcción de identidad en las escuelas. Las pruebas de autoconcepto, que a menudo imponen marcos rígidos para definir a una persona, contrastan con el enfoque flexible y contextualizado de Identit.art. El proyecto reconoce que los conceptos identitarios son producciones intelectuales situadas, cuyo significado siempre está enmarcado en un contexto cultural y temporal específico.

Implicaciones y Conclusiones

El proyecto Identit.art confía en el potencial transformador de las Pedagogías Culturalmente Sostenibles al desafiar las narrativas hegemónicas y promover un aprendizaje significativo. Al centrar la experiencia educativa en las vivencias y conocimientos de los estudiantes, se crea un espacio donde sus voces son no solo escuchadas, sino también valoradas, lo que es crucial para su desarrollo personal y social. Este enfoque permite que los estudiantes se reconozcan a sí mismos como sujetos activos en su proceso educativo, fortaleciendo su identidad y sentido de pertenencia.

El arte se muestra como una herramienta poderosa dentro de este enfoque pedagógico. A través de la creación de collages, autorretratos y otras formas de expresión artística, los estudiantes no solo desarrollan habilidades creativas, sino que también profundizan en la reflexión sobre su identidad y su posición en el mundo. Esta introspección es especialmente importante en contextos educativos que a menudo marginan o desvalorizan las experiencias de estudiantes provenientes de entornos vulnerables. Identit.art, al proporcionar un espacio donde se pueden expresar y explorar identidades diversas, contribuye a la construcción de un entorno más inclusivo y representativo.

La colaboración entre la comunidad educativa y la universidad es un punto fuerte en los proyectos colaborativos, ya que fomenta un aprendizaje colectivo donde el conocimiento se comparte y se co-construye. Este tipo de proyectos, como Identit.art y su predecesor Shere Rom, potencian el aprendizaje de todas las personas participantes, de manera similar a las comunidades de aprendizaje, en las cuales se observa cómo los individuos inicialmente ocupan roles más periféricos, como observadores, y gradualmente se convierten en agentes activos de su propio proceso formativo. La apertura a la comunidad educativa y el establecimiento de relaciones horizontales entre los universitarios y los estudiantes escolares es una de las fuerzas principales de este proyecto. A pesar de que los participantes cambian cada año, el proyecto continúa, ya que parte del trabajo comunitario reside en estar presentes, tejer redes y permanecer.

Además, este proceso desafía a los educadores e investigadores a reconsiderar sus propias prácticas y creencias, integrando diferentes perspectivas y saberes, lo cual promueve un modelo de educación crítica e inclusiva. En Identit.art, el arte y la reflexión se combinan para generar un cambio profundo tanto en los participantes como en la comunidad educativa en general. Este proyecto no se limita a la educación académica, sino que también abarca la transformación personal y social. Al crear un espacio de diálogo y reflexión, se cuestionan las

narrativas coloniales y se permite la revitalización de saberes y cosmovisiones desde una perspectiva culturalmente sostenible. Esto empodera a los estudiantes, otorgándoles agencia para resistir y reconfigurar las relaciones de poder.

En definitiva, Identit.art se convierte en un modelo de educación que, a través de la integración del arte y la reflexión crítica, facilita la construcción de identidades y promueve un cambio social transformador.

REFERENCIAS

Alim, H. S., & Paris, D. (2017). What is culturally sustaining pedagogy and why does it matter? In D. Paris & H. S. Alim. *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world* (pp. 1-21). Teachers College Press.

Bruner, J. S. (1991). *Actos de Significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.

Crespo, I., Lalueza, J., Lamas, M., Padrós, M., & Sánchez, S., (2014). El proyecto Shere Rom. Fundamentos de una comunidad de prácticas para la inclusión educativa de grupos culturales minoritarios y en riesgo de exclusión social. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 138 – 162. <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/221/222>

Esteban-Guitart, M., & Moll, L. (2014a). Funds of identity. A new concept based on Funds of knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 31–48. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>

Esteban-Guitart, M., & Moll, L. (2014b). Lived experience, funds of identity and education. *Culture & Psychology*, 20(1), 70–81. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515940>

González Rey, F., Martínez, A. M., & Santos, M. B. (2016). Psicología en la educación: Implicaciones de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 27(2), 260-274. <https://repsasppr.net/index.php/reps/article/view/290/291>

Gutiérrez, K. D., & Vossoughi, S. (2010). Lifting off the ground to return anew: Mediated praxis, transformative learning and social design experiments. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 100–117. <https://doi.org/10.1177/0022487109347877>

Lalueza, J. L., Sánchez-Busqués, S. y García-Romero, D. (2020). Following the trail of the *5th dimension*: Learning from contradictions in a university-community partnership. *Mind, Culture, and Activity*, 27(2), 132-139. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1611859>

Leonardo, Z., & Singh, M. (2017). Fanon, education and the fact of coloniality. In S. Parker, K. Gulson & T. Gale (Eds.) *Policy and inequality in education* (pp. 91-110). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4039-9_6

Marín-Suazo, C., Viñas, D., & Lalueza Sazatornil, J. L. (2020). Herramientas de conexión familia-escuela a través de la pedagogía del cuidado. *Aula*, 298, 73-75.

Zhang-Yu, C., Camps-Orfila, S., Lalueza, J. L., García-Díaz, S., & Viñas-i-Rodríguez, D. (2022). Procesos de cambio educativo en contextos de segregación escolar: Una investigación basada en el diseño. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 21(1). <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/2544/1601>

6

Mostrar y Contar: Redefiniendo la Experiencia Docente a través de la Antropología Multimodal

Mostrar e Contar: Redefinindo a Experiência Docente
através da Antropologia Multimodal

*Sachiko Tanuma
Ibis M. Álvarez*

Introducción

En un mundo cada vez más diverso, la educación debe adaptarse a las realidades multiculturales para preparar al profesorado para interactuar de manera efectiva en contextos variados. Este capítulo presenta una experiencia educativa innovadora que integra enfoques de la antropología y la educación, destacando la importancia de la colaboración interdisciplinaria. En particular, se aborda el trabajo conjunto de la Dra. Sachiko Tanuma, antropóloga, y la Dra. Ibis Álvarez, experta en Psicología de la Educación, quienes implementaron un enfoque experimental con el objetivo de enriquecer la formación inicial de futuros docentes del Grado en Educación Primaria en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).

La propuesta surge de la necesidad de explorar cómo la antropología multimodal puede contribuir a una comprensión más profunda de la experiencia docente en un contexto multicultural.

El taller experimental utilizó una metodología basada en “*Show & Tell*” (mostrar y contar), combinada con entrevistas entre pares. Esta estrategia, inspirada en las técnicas de trabajo de campo antropológico de Tanuma y adaptada por Álvarez, busca conectar las trayectorias personales de futuros docentes con su desarrollo profesional, promoviendo una reflexión profunda sobre las experiencias de vida y la diversidad.

La Dra. Álvarez ha implementado enfoques multidisciplinarios que utilizan el arte y la autorreflexión como herramientas para que los docentes en formación reconozcan y valoren sus trasfondos culturales (Álvarez & Morón-Velasco, 2022; Álvarez, Moron & Román, 2021). Estos métodos son cruciales en la preparación de docentes que puedan abordar la complejidad de la educación en entornos multiculturales (Podestá, Álvarez & Morón, 2022). La formación inicial docente debe ofrecer un espacio seguro donde los estudiantes compartan sus experiencias, desarrollen empatía y valoren la diversidad como un activo en el aula.

La propuesta de Tanuma, al introducir el método “*Show & Tell*” (mostrar y contar) junto con las entrevistas entre pares ofrece un enfoque metodológico original para la reflexión sobre la práctica preprofesional. Este método facilita que los futuros docentes compartan sus identidades y experiencias, creando un ambiente que valora las voces de los estudiantes.

La construcción de la identidad docente es un proceso complejo influenciado por diversos factores como el contexto cultural y las experiencias individuales. A menudo los grupos de estudiantes parecen homogéneos, pero esta percepción es una construcción imaginada. Como indican Moscovici y Marková (1998), las similitudes dentro de un grupo a menudo ocultan diferencias significativas. Reconocer estas diferencias es esencial para fomentar la reflexión sobre las diversas trayectorias, experiencias y trasfondos culturales de los estudiantes, permitiendo un aprendizaje más inclusivo y representativo que enriquezca la práctica educativa. Este estudio busca deconstruir la noción de homogeneidad y validar la diversidad como un recurso en el desarrollo de la identidad docente.

El análisis presentado en este capítulo resalta la necesidad de deconstruir percepciones que invisibilizan la diversidad, promoviendo una mayor comprensión entre el estudiantado. La confluencia de la antropología y la educación ofrece una oportunidad para repensar las prácticas pedagógicas tradicionales. La antropología proporciona una perspectiva crítica que desafía suposiciones sobre la homogeneidad cultural y sugiere que el aprendizaje se enriquece mediante la colaboración y el intercambio de experiencias. Ingold (2017) destaca que la antropología y la educación comparten la misión de aprender de los demás y convivir con ellos.

Sin embargo, la antropología ha sido, en ocasiones, cautelosa en su aplicación al contexto educativo, a menudo ignorando que aquellos que históricamente fueron “los otros” hoy conviven entre “nosotros” (Levinson & Pollock, 2011), en una sociedad mucho menos homogénea de lo que se cree. Esto se debe a la compleja relación entre la antropología y las ciencias de la educación.

En este marco, la aplicación de enfoques antropológicos en el aula permite abrir nuevas posibilidades para una educación que no solo transmita conocimientos, sino que también prepare a los estudiantes para ser educadores sensibles y competentes en entornos multiculturales. Este enfoque experimental no solo ofrece un espacio para la crítica constructiva al sistema educativo actual, sino que también fomenta la creación de nuevas formas de enseñanza que reflejen la realidad multicultural de nuestras sociedades. Al cultivar un entorno en el que las diferencias culturales se valoren y se fomente el aprendizaje a partir de experiencias compartidas, se contribuye a una educación más equitativa y cohesionada, beneficiando tanto a futuros docentes como a la sociedad en general.

En las siguientes secciones, se abordarán en detalle los antecedentes y el contexto de la investigación y los resultados de la experiencia realizada.

Marco Conceptual y Antecedentes del Estudio

La antropología, especialmente en su vertiente visual, ha evolucionado cuestionando las formas tradicionales de representar y documentar experiencias humanas. Estas críticas se centran en cómo la representación etnográfica puede distorsionar realidades cuando hay relaciones desiguales de poder entre el investigador y los sujetos estudiados (Griffiths, 2002; Tanuma, 2010). En respuesta a estas limitaciones, ha emergido la multimodalidad como un enfoque más inclusivo, que permite capturar la complejidad de las experiencias humanas a través de múltiples medios y perspectivas.

Uno de los antecedentes clave en este campo es el trabajo de Daniel Miller (1987), quien en *Material Culture and Mass Consumption* destacó cómo los objetos no solo reflejan la cultura, sino que también sirven como medios a través de los cuales las personas construyen y comunican su identidad. Este enfoque resalta la importancia de los objetos en la creación de un sentido personal y colectivo.

Otro antecedente relevante es el trabajo de Sarah Pink (2001), quien ha desarrollado la antropología visual y sensorial. En su libro *Doing Visual Ethnography*, Pink aboga por la combinación de imágenes, objetos y narrativas personales para comprender las experiencias humanas dentro de su contexto

sociocultural. También subraya que las tecnologías y medios utilizados deben elegirse con cuidado, ya que influyen en la información proporcionada por los participantes. En este sentido, advierte que las fotografías y los videos pueden tener significados subjetivos que dependen tanto del observador como del contexto en el que se analicen (Riviera, 2010).

Este enfoque multimodal no se restringe a la fotografía o el cine, sino que incorpora herramientas contemporáneas como el dibujo, paisajes sonoros, las redes sociales y las instalaciones artísticas (Westmoreland, 2022). A diferencia de la antropología tradicional, que se apoya principalmente en la escritura, la multimodalidad enriquece la producción y la transmisión del conocimiento, facilitando la interacción con audiencias diversas (Collins & Durlington, 2017). Esta metodología ha transformado la práctica antropológica, haciéndola más dinámica y participativa y ofrece flexibilidad en métodos que mejoran la comprensión de los fenómenos y su comunicación (Dattatreya & Marrero-Guillamón, 2019).

En este contexto, la propuesta de Tanuma se presenta como una contribución significativa a una antropología más accesible y aplicada, especialmente en el ámbito educativo. Mientras enseñaba métodos de trabajo de campo en Japón, Tanuma incorporó procedimientos sencillos como “*Show & Tell*” y recursos tecnológicos, como smartphones para documentar observaciones. La metodología conocida como “*Show & Tell*” es una actividad popular en educación infantil en EE.UU. Garr Reynolds (2011), experto en comunicación, mostró su implementación a través de un ejemplo de una niña que dibuja y relata su experiencia en un libro dirigido a japoneses que no están acostumbrados a compartir su historia personal en público. En lugar de un “concurso de oratoria” donde los estudiantes tratan de ocultar su individualidad y memorizar discursos, “*Show & Tell*” les permite narrar su historia personal.

Tanuma adaptó este método para iniciar su clase de antropología multimodal en Japón, precisamente porque observó que a sus estudiantes les resultaba difícil mostrar sus experiencias y sus emociones en público. Además, les asignó la tarea de grabar y editar sus observaciones con smartphones, con pautas sencillas, promoviendo un enfoque multimodal sin necesidad de teorizar explícitamente. Esto indica que su metodología, aunque respaldada por fundamentos teóricos implícitos, se aplica de manera práctica y directa, sin exigir a los estudiantes que elaboren o presenten dichos fundamentos teóricos de manera exhaustiva.

En este marco, se reconoce que el uso del video no solo permite preservar las interacciones culturales para un análisis más detallado (Pink, 2001), sino que también enriquece la experiencia de aprendizaje al ofrecer una herramienta que fomenta la autoexploración y el empoderamiento. Esta práctica permitió a

los estudiantes grabar y compartir sus observaciones y los resultados mostraron que la autoobservación mediante estos medios incrementó la confianza y autoestima (Tanuma, 2010, 2018).

Álvarez identificó el potencial de este enfoque para aplicarlo en la formación docente en la UAB, un contexto marcado por la diversidad cultural. La reflexión sobre los diferentes significados atribuidos a experiencias de aprendizaje similares resulta crucial para estudiantes especializados en educación especial, ya que estos futuros docentes trabajarán con niños con necesidades educativas específicas.

Me gusta mucho el objetivo de tomar consciencia de los diferentes significados que podemos atribuir a “las mismas” experiencias de aprendizaje.

Este grupo de estudiantes hace la mención (especialización) en educación especial y ese objetivo es muy muy importante para su trabajo con niños y niñas con necesidades educativas específicas.

(WhatsApp 18 de junio, 2024)

Así, Tanuma propuso replicar una actividad que había implementado con éxito en su clase de trabajo de campo en Japón, en la que los estudiantes se emparejaban y se entrevistaban mutuamente sobre sus experiencias y retos personales. Para la actividad en la UAB, sugirió que las participantes se emparejaran y se entrevistaran mutuamente sobre por qué querían convertirse en maestros. Propuso 15 minutos para cada uno, mientras que Álvarez sugirió 10 minutos, y resultó ser suficiente. Además, Tanuma propuso comenzar la sesión con un “*Show & Tell*” de un minuto como rompehielos. Álvarez, buscando profundizar, propuso ser más específica en las indicaciones:

Yo le daría alguna pista, como algo que remita a un momento memorable de la carrera, para dar pie a que lo vinculen con la formación como maestras. ¿Qué te parece?

(WhatsApp 18 de junio, 2024)

Tanuma consideró que era una excelente idea; ahora que los estudiantes están a punto de graduarse, en lugar de mostrar simplemente algo para romper el hielo, podrían compartir aspectos significativos de su experiencia docente sin temor, lo que fomentaría el aprendizaje mutuo.

A continuación, se detalla la experiencia piloto con futuros docentes, analizando los resultados y aprendizajes para ajustar la metodología a los entornos educativos multiculturales en España.

Propuesta para la Aplicación de la Antropología Multimodal en la Educación Multicultural en España

El estudio piloto que se presenta en el capítulo forma parte de un proyecto más amplio que explora la intersección entre la antropología multimodal y la educación multicultural. Este proyecto titulado *“Aplicación de la antropología multimodal a la educación multicultural: Creación y práctica de un conjunto de herramientas”*¹ busca sensibilizar a futuros docentes sobre la diversidad cultural y fomentar competencias interculturales mediante herramientas etnográficas multimodales.

El enfoque multimodal ofrece gran potencial en contextos socioculturales complejos como Cataluña, permitiendo a estudiantes y docentes expresar experiencias de manera más rica. Al integrar formas visuales, auditivas y sensoriales, este enfoque facilita una comprensión más integral de las identidades y vivencias culturales.

Actividades como la filmación, edición de vídeos y entrevistas entre pares permiten representar experiencias y fomentar la colaboración. Estas metodologías crean espacios para el intercambio dinámico de relatos personales y culturales, familiarizando a los futuros docentes con diversas formas de entender el mundo.

El proyecto tiene dos objetivos principales: (a) formar a los futuros docentes en enfoques pedagógicos sensibles a la diversidad cultural y (b) mejorar la autoeficacia de niños y niñas de minorías, promoviendo su confianza. Además, se desarrollará un sitio web con herramientas pedagógicas y ejemplos prácticos para replicar estas estrategias en distintos contextos educativos, siguiendo la metodología que se ensaya en el estudio realizado en la UAB. Este recurso servirá como guía para replicar y adaptar estas estrategias en diferentes contextos educativos.

¹ *Application of multimodal anthropology to multicultural education: Toolkit creation and practice. Grant-in-Aid for Scientific Research (B) (Japan) (Reference: 24K00188)* [Ayuda a proyectos de investigación (B) (Referencia: 24K00188)].

Enfoque Metodológico y Diseño del Taller

La metodología combinó herramientas de la antropología visual y la etnografía, adaptadas al ámbito educativo, para explorar los factores que influyen en la vocación docente. Se centró en el diálogo reflexivo y la representación simbólica, permitiendo que los estudiantes compartieran aspectos clave de su identidad personal y profesional en un entorno de confianza y respeto. Este proceso fomentó habilidades como la empatía y la escucha activa, mientras los futuros docentes reflexionaban sobre su historia y la de sus compañeros.

El taller, realizado como parte de un seminario de prácticas² en el Grado de Educación Primaria de la UAB, exploró cómo los métodos antropológicos multimodales enriquecen la formación docente. Participaron nueve estudiantes (ocho mujeres) con una edad promedio de 23,5 años. La actividad principal, basada en la metodología “*Show & Tell*” (mostrar y contar), se complementó con entrevistas entre pares, promoviendo la reflexión sobre las motivaciones y experiencias que influyen en la vocación docente. Este enfoque multimodal enriqueció la formación en un contexto educativo multicultural.

La sesión comenzó con una breve introducción a los objetivos del taller, divididos en dos áreas: (1) reflexionar críticamente sobre las prácticas educativas del curso y (2) explorar las biografías de los estudiantes para identificar las motivaciones detrás de su vocación docente.

El taller se estructuró en tres fases: mostrar, escuchar y explicar, inspiradas en prácticas antropológicas (Tanuma 2010). Estas fases facilitaron la construcción de la identidad profesional, promoviendo el diálogo intercultural y el análisis crítico de las trayectorias individuales.

Mostrar: Los estudiantes trajeron un objeto o una imagen simbólica (cartas, dibujos y fotografías) a los que atribuyeron un significado personal para relacionarlos con su decisión de convertirse en maestros. Cada uno tuvo un minuto para presentar su elección, conectando emocionalmente con su trayectoria y construyendo una representación simbólica de su identidad docente en formación.

Escuchar: En esta fase, los participantes realizaron entrevistas por parejas para profundizar en las historias compartidas. La escucha activa (escuchar sin interrumpir ni juzgar) fue fundamental para interpretar emociones y contextos,

² El Seminario de Práctica es un espacio de reflexión sobre las prácticas preprofesionales de los docentes en formación, guiados por un docente de la universidad. En este caso, se refiere a las prácticas finales de los estudiantes del Grado en Educación Primaria que optaron por la mención en Educación Especial.

permitiendo conocer mejor las motivaciones de los compañeros y reconocer similitudes y diferencias.

Contar: En la última fase, los estudiantes reinterpretaron las historias de sus compañeros y las compartieron con el grupo, enriqueciendo así la comprensión colectiva y fomentando un sentido de comunidad.

Desarrollo de la Sesión

Las profesoras introdujeron los objetivos, centrados en dos aspectos: (1) reflexionar críticamente sobre las prácticas educativas del curso y su aporte a la formación docente, y (2) explorar las trayectorias personales para identificar capacidades y experiencias relacionadas con la vocación docente. Aunque la Dra. Ibis Álvarez no pudo estar presente en esta sesión, una profesora colaboradora asumió su lugar, lo que demuestra el interés de los estudiantes por la actividad y su confianza en el equipo docente.

Tanuma destacó la importancia de entender las motivaciones subyacentes detrás de la elección de ser docente, señalando que, además de “aprender a enseñar”, es crucial comprender por qué elegimos esta profesión: ¿qué nos atrae hacia la enseñanza? ¿Qué aspectos de nuestras vidas nos han conducido aquí? Para abordar estas preguntas, Tanuma propuso métodos antropológicos que ayudan a explorar las dimensiones personales y culturales que influyen en estas decisiones.

El taller se desarrolló de forma natural dentro del tiempo de clase programado, lo que permitió que la experiencia fuera replicable en otros contextos. Las actividades fueron diseñadas para ser ágiles y dinámicas, manteniendo la atención de los participantes y promoviendo una comunicación fluida. Este diseño reflejó la metodología multimodal, que favorece la reflexión crítica sin perder el ritmo del grupo y manteniendo un enfoque colaborativo.

Esta estructura no solo garantizó la dinamización del taller, sino que también promovió una reflexión profunda sobre la identidad profesional en un entorno de intercambio significativo. Antes de comenzar, se obtuvo la autorización de los estudiantes para grabar la sesión y compartirla con quienes no pudieron asistir, garantizando el cumplimiento del código ético de investigación. La transcripción textual fue fundamental para esta indagación, siguiendo principios del análisis temático (Neuendorf, 2017). Se realizó un análisis temático que fue consensuado entre las dos autoras, garantizando una interpretación rigurosa y compartida de los datos. Este enfoque permitió identificar patrones y temas clave

en las narrativas, siguiendo el proceso recomendado para el análisis cualitativo (Braun & Clarke, 2006).

Reflexiones Evocadas por Objetos y Fotografías

El análisis de los objetos y fotografías seleccionados por los docentes en formación revela una rica tipología cargada de significados simbólicos que permiten explorar la relación entre las trayectorias personales y la decisión de convertirse en maestros. Un aspecto recurrente fue la presencia de fotos de niños (estudiantes) en diversas situaciones, lo que destaca la centralidad de los alumnos en la construcción de la identidad docente. Estas imágenes no solo evocan recuerdos de experiencias personales, sino que también reflejan lo que los docentes en formación hicieron para y con esos niños y niñas, subrayando su rol en el acompañamiento y el desarrollo del alumnado. Así, los objetos y fotografías simbolizan aspectos esenciales de la vocación y el rol docente, mostrando cómo las biografías personales influyen en la construcción de la identidad profesional.

A continuación, se presenta un análisis detallado de las principales tipologías de objetos y fotografías identificados, así como la simbología asociada a ambos, destacando el potencial de este ejercicio para profundizar en la comprensión de las motivaciones de los futuros docentes. Se utilizan nombres ficticios para preservar la privacidad de los participantes en el estudio.

Objetos Personales y Emocionales: Vínculos Afectivos en la Enseñanza

El cuaderno con dibujos de Judit y la carta de una alumna presentada por Paula representan más que simples recuerdos simbolizan la importancia del vínculo emocional entre maestros y estudiantes. Estos objetos subrayan que la enseñanza va más allá de la transmisión de conocimientos, reflejando el impacto duradero que los docentes pueden tener en la vida de sus alumnos.

El zapato de David simboliza la empatía y la conexión con su “yo pequeño”.

Yo he traído un zapato de cuando yo era pequeño porque creo que, muchas veces, los docentes tenemos que conectar con nuestro “yo pequeño” e intentar recordar nuestra forma de ver las cosas cuando éramos más pequeños. A la vez, también debemos saber ‘ponernos en el zapato del otro’, en especial del quien tenemos enfrente, que muchas veces es diferente a nosotros. Entonces, creo que es esta dualidad entre lo que uno expone y lo que el otro recibe.

Este objeto, tal como él explica, invita a reflexionar sobre la importancia de recordar las propias experiencias como estudiantes para comprender mejor a nuestros alumnos. Así se convierten en un emblema de introspección y empatía en la práctica educativa.

Fotos de Actividades Improvisadas

La foto de Anna, que muestra una actividad improvisada en clase, simboliza la flexibilidad y la adaptabilidad que requieren los docentes.

...fue el primer día de mi intervención del año pasado; es decir, la primera vez que me puse frente de la clase para explicar. Para mí, fue un momento muy significativo porque después de toda la teoría que hemos aprendido, estar frente a una clase es algo completamente distinto. Te das cuenta de lo difícil que es realmente llegar a todos los niños. (apuntando a la foto) Aquí, por ejemplo, uno estaba levantado al fondo, otro hablando con un compañero, y al final... (sonríe) te das cuenta de la importancia de tener estrategias para captar la atención de los niños y hacer actividades que realmente les motiven a ellos.

Estas imágenes reflejan cómo las participantes valoran la capacidad de improvisar y ajustarse a las necesidades emergentes del aula.

Fotos que Denotan Sensibilidad hacia la Diversidad

Las fotos de Alina y de Miranda simbolizan su compromiso con la inclusión y la diversidad.

Laia muestra dos fotos de mismo lugar y de la misma persona, pero tomada con cinco años de diferencia.

He traído dos fotos de la misma persona en el mismo sitio. Es una niña que asiste al Casal³ en el que trabajo. La primera foto es de cuando la conocí y la segunda es cinco años después, en el mismo Casal. Esto me ha permitido darme cuenta de que nosotros acompañamos a estos niños

³ Un casal infantil es un espacio estable de encuentro donde niños y niñas tienen la posibilidad de compartir su ocio, de modo que se propicia el intercambio y la colaboración entre ellos. Son espacios de relación y acción sociocultural que tienen una finalidad creativa, socioeducativa, cívica, cultural e inclusiva. La metodología se centra en la actividad y en el grupo. En Cataluña, los casals municipales son servicios públicos diarios donde un equipo de profesionales especializados dinamiza las actividades y a los grupos, que favorece la participación activa de los niños y niñas en las actividades socioculturales de su entorno. Se ofrece a los niños y las niñas diferentes programas de actividades, como talleres, juegos en grupo, espacios de juego y estancias al aire libre y en la naturaleza. (Ajuntament de Barcelona, n.d.)

a crecer. También, puede ser que en algún momento perdamos a ese niño de vista y después de algunos años nos los volvamos a encontrar y nos recuerden que les enseñamos cosas que han sido importantes para su crecimiento. (Alina)

Miranda muestra una imagen que captura un momento de improvisación antes lo inesperado.

Yo he traído esta foto que es en un centro de educación especial donde realicé las prácticas. Es un día que estaba lloviendo y no podíamos salir al patio. Tuvimos que improvisar una actividad con papeles para simular la lluvia dentro del aula. Me gusta mucho esta foto porque demuestra la importancia de saber improvisar cuando ocurre algo inesperado, en este caso la lluvia inesperada. Y hay que saber improvisar para mantener el objetivo adaptando los recursos para mantener la motivación por el aprendizaje, con atención a las necesidades y a los intereses de los niños y de las niñas, sobre todo si tienen particularidades específicas, como los que asisten a los centros de educación especial. (Miranda)

Estas imágenes destacan la responsabilidad del docente de atender las particularidades de cada estudiante y las circunstancias que los rodean, promoviendo una educación equitativa y respetuosa de las diferencias. Asimismo, muestran cómo los docentes, al acompañar a los estudiantes, son testigos de su crecimiento y evolución, y adaptan su enfoque pedagógico para guiarlos y motivarlos de manera más efectiva.

Fotos que Ponen en Valor la Construcción de Entornos Colaborativos e Inclusivos

La foto que trajo Laura, mostrando una actividad de masajes entre niños, simboliza el sentido de comunidad y pertenencia que busca fomentar en su aula.

Yo he traído una foto de una clase durante estas últimas prácticas. Son un grupo de niños y niñas haciendo un ejercicio de masajes entre ellos, con música. Lo que quiero destacar es el sentido de pertenencia a un grupo y la unidad, y también lo importante que es incluir en este trabajo al profesor para realmente ser una unidad. En definitiva, los niños pasan muchas horas juntos durante el día y es muy importante trabajar este sentimiento. (Laura)

Las fotos que mostraron Gabriela y Cristina también evidenciaron la importancia que le atribuye a la calidad de la relación entre los docentes y los niños.

He traído esta foto que hicimos el último día de mis primeras prácticas. Fue el momento de la despedida de los niños que para mí fue un momento muy emotivo y lo pasé un poco mal, y ellos también. Y la he elegido para destacar el vínculo que habíamos creado que es algo que considero que es lo más importante porque, aunque los motivemos para el aprendizaje, si no tienes un buen vínculo con los niños es imposible. Y también porque hay que agradecerles a ellos su esfuerzo. En esta foto capturé el momento en el que les entregué un detalle que había hecho para regalarles este día: un puzle con la cara de todos para recordarnos como un grupo. Se mostraron muy agradecidos, igual que yo con todo lo que me habían entregado. Creo que es muy importante corresponderles. (Gabriela)

Yo traigo una foto del regalito que me hicieron mis niños de prácticas de la escuela de educación especial. Y podéis ver, que yo no me di cuenta al principio, el regalo tiene emoticonos que cada uno representa una relación con un niño, quiere decir, algo que define a cada niño. Fue emocionante poder identificar cada emoticono con un niño y esto me hizo reflexionar como en tan poco tiempo que estuve con ellos, fui capaz de relacionar el emoticono con el niño al que representaba. Con esta reflexión quiero enfatizar la importancia de conocer a los niños de tu aula y entablar una relación estrecha con ellos. (Cristina)

En general, estas imágenes simbolizan la importancia de crear un ambiente de apoyo y colaboración, donde cada alumno se sienta valorado y parte de un grupo, fortaleciendo la cohesión y la solidaridad.

En resumen, el análisis de la simbología de objetos y fotografías seleccionados por las personas que participaron en el taller destaca el potencial de este ejercicio para explorar las trayectorias y biografías que influyen en su decisión de convertirse en maestros y maestras. Los objetos y las fotos mostradas actúan como símbolos que reflejan las emociones, reflexiones y experiencias que configuran su identidad profesional. A través de esta metodología multimodal, se evidencia cómo las participantes en esta actividad formativa integran dimensiones emocionales, cognitivas y críticas en su visión de la enseñanza, ofreciendo una comprensión integral de su vocación.

Aunque el tiempo de exposición fue limitado a un minuto por estudiante, el ejercicio mostró resultados significativos. Una mejora sugerida sería permitir que las participantes envíen fotos de sus objetos con antelación para proyectarlas, ya que algunos se apoyaron en sus teléfonos móviles, dificultando una visualización clara para todo el grupo. Además, habría ayudado a que prestaran atención desde el principio a las presentaciones de los demás, ya que algunos todavía estaban buscando sus fotos mientras otros estaban presentando.

Entrevistas entre Pares sobre la Vocación Docente

El segundo ejercicio del taller consistió en entrevistas entre pares, en las que los participantes debían compartir las razones que los llevaron a elegir la docencia como profesión. La dinámica pretendía generar un espacio seguro y de confianza para la reflexión personal, libre de juicios. Se les recordó que lo importante no era encontrar “respuestas correctas”, sino escuchar de manera activa y respetuosa. Las entrevistas duraron 10 minutos para cada miembro de la pareja, lo que les permitió profundizar en las experiencias y motivaciones personales.

Después de las entrevistas, las participantes se tomaron un descanso de 10 minutos antes de compartir con el grupo lo que habían aprendido sobre la motivación de su compañero. Este intercambio permitió sintetizar las historias escuchadas y explorar las diversas trayectorias hacia la enseñanza. Las respuestas reflejaron un rango diverso de influencias y experiencias, destacando cómo tanto las experiencias positivas como negativas en el ámbito educativo pueden ser motores de la vocación docente.

Del análisis de las entrevistas surgieron cuatro temas clave resumen las motivaciones y experiencias que influyen en la decisión de convertirse en docentes. A continuación, se presentan aspectos destacados con citas extraídas de las presentaciones de los participantes.

En primer lugar, se observa la vocación desde la infancia y la influencia de modelos de referencia. Varios participantes mencionan que desde pequeños jugaban a ser maestros, reflejando un interés temprano por la enseñanza. Por ejemplo, Cristina relata: “De pequeña quería ser maestra de educación infantil. Jugaba a ‘los muñecos’ haciendo clases con ellos”. Laia también expresa que su gusto por enseñar desde pequeña la llevó a especializarse en educación especial tras una experiencia universitaria. Asimismo, Gabriela fue inspirada por una profesora que la ayudó en un momento difícil, motivándola a brindar apoyo a otros niños.

Ella también quería ser de pequeña educación infantil. Comentó que tenía muchas habilidades para explicar contenidos, jugaba mucho de pequeña a los muñecos, hacer como que hacía una clase con ellos y explicarle tema. O sea, desde pequeña ya se veía que era competente en ese sentido. Cuando entró en (la escuela) primaria también le gustaba mucho ayudar a sus compañeros de clase, explicarles el temario. Cuando llegó a bachillerato no tenía muy claro que (estudios superiores) hacer dentro del ámbito de educación. Al final se decantó por la educación primaria porque le gustaban más los niños de esas edades. (Gabriela presentando la entrevista a Cristina)

En segundo lugar, muchos entrevistados cambiaron de rumbo profesional antes de descubrir su vocación en la enseñanza.

Elena comenzó estudiando enfermería y descubrió durante su práctica en un hospital que no era lo que realmente le apasionaba. Después de dar clases en una academia de inglés, se dio cuenta de que enseñar era su verdadera vocación. (Mariona presentando la entrevista a Elena)

De manera similar, Anna, que comenzó en biología, se dio cuenta de que quería dedicarse a la educación tras trabajar en un casal: “La calidad de los vínculos en el casal debería ser la misma que en la escuela”.

En tercer lugar, varios participantes mencionaron que sus propias dificultades académicas o las de personas cercanas fueron determinantes en su decisión de ser maestros. Olga, por ejemplo, se sintió inferior durante su educación primaria y quiso ayudar a estudiantes con dificultades:

Mi compañera Olga también me ha explicado que antes de estudiar magisterio tenía otra profesión y en un momento dado decidió hacer un cambio profesional porque no estaba a gusto. Al inicio no sabía que carrera hacer y por varias razones se inclinó por la educación. Primero, por lo mismo que yo, que de pequeña era muy dispersa y le costaba bastante y también porque a su hijo también le ha costado mucho, igual que a ella, incluso le han diagnosticado un TDHA. Por todas estas razones al final pensó ¿qué puedo aportar yo? Como a ella también el trato personal le gusta mucho, sumadas todas esas razones, se decantó por la educación. (Miranda presentando la entrevista a Olga)

Por último, la relación emocional entre docente y alumnado destacó como clave para el éxito educativo. Luis, aunque inicialmente no tenía clara su vocación, desarrolló un perfil prosocial en sus prácticas.

Para Luis, ser maestro no era su opción inicial. Pero tenía claro que quería dedicarse en servicio social; así barajó las opciones de Educación Social y de Educación primaria, que puso en primera opción y es la que ha estudiado. Aun cuando no está convencido de que es la profesión de su vida, se ha reforzado su vocación a lo largo de la carrera durante las prácticas preprofesionales y durante su trabajo como monitor de tiempo libre. (Adriana presentando la entrevista a Luis)

Como hemos visto en esta sección de entrevista, las motivaciones para llegar a querer ser docente son variadas, igual que los estudiantes que ellos enfrentan. Recordar su historia individual antes de empezar a formalizar como docente y reconocer sus comunes y diferencia con sus colegas ampliarán sus perspectivas y preparan para empezar como docente profesional.

Conclusiones del Estudio: Revelaciones sobre la Vocación Docente mediante un Enfoque Multimodal

Este estudio ha proporcionado una exploración profunda de las motivaciones y trayectorias de los futuros docentes, destacando aspectos esenciales de su vocación mediante un enfoque reflexivo y significativo. A continuación, se presentan los hallazgos clave que conectan con los objetivos planteados en la investigación y resaltan el impacto de la metodología empleada en la formación profesional de los participantes.

1 El vínculo emocional como eje central de la enseñanza

Uno de los hallazgos más significativos es el papel fundamental que juegan los objetos personales en la reflexión sobre la vocación docente. Los cuadernos, cartas y recuerdos compartidos por los docentes en formación ilustran cómo estas experiencias evocan la importancia de las relaciones afectivas en el proceso educativo. Estos elementos no solo simbolizan momentos de aprendizaje, sino que también subrayan el impacto emocional que los docentes tienen en la vida de sus estudiantes. El rol del docente se comprende como una función que sobrepasa la mera transmisión de conocimientos, desempeñando un papel de apoyo emocional esencial para el aprendizaje significativo y transformador.

2 Reflexión crítica y la adaptabilidad

La inclusión de objetos simbólicos, como zapatos de la infancia o fotos de actividades improvisadas, resalta la importancia de la empatía y la adaptabilidad en la práctica docente. El estudio evidencia que la capacidad de reflexionar críticamente y ajustarse a situaciones imprevistas es esencial para responder a las demandas cambiantes del aula, garantizando que todos los estudiantes se sientan atendidos y valorados.

3 Compromiso con la inclusión y la diversidad

Las referencias a experiencias en centros de educación especial destacan un fuerte compromiso con la educación inclusiva. Este enfoque hacia una enseñanza equitativa y diversa se presenta como un valor central en la vocación docente, evidenciando el deseo de ofrecer oportunidades educativas igualitarias y respetar las diferencias individuales.

4 Sentido de comunidad y pertenencia

La importancia de cultivar un sentido de comunidad en el aula es otro hallazgo clave. Las fotos de actividades grupales reflejan el deseo de crear ambientes colaborativos donde los estudiantes se sientan valorados y apoyados, contribuyendo al éxito académico y personal y fortaleciendo un entorno educativo cohesionado.

5 Trayectorias vocacionales influenciadas por experiencias personales

Las experiencias positivas y negativas durante la etapa escolar impactan la decisión de los participantes de convertirse en docentes. Algunos encontraron inspiración en docentes admirables, mientras que otros, impulsados por desafíos educativos, buscan transformar el sistema y brindar apoyo a estudiantes con dificultades, resaltando el papel de las vivencias en la construcción de la identidad docente.

6 Reafirmación vocacional a través de cambios de carrera

Varias participantes compartieron cómo su vocación docente se reafirmó tras experimentar cambios de carrera. Este proceso, motivado por la búsqueda de un sentido de propósito y conexión social, subraya que la enseñanza es una profesión que va más allá de lo académico, convirtiéndose en un llamado a la acción para servir y apoyar a otras personas.

7 Relaciones emocionales e inclusivas en la enseñanza

El interés por establecer relaciones emocionales y un enfoque inclusivo emerge como un tema central en las reflexiones de los futuros docentes. Reconocen que crear un entorno seguro y acogedor es esencial para el éxito educativo, lo que refleja un cambio hacia una enseñanza más humana y comprensiva que prioriza el bienestar emocional del alumnado.

Estos hallazgos respaldan el enfoque multimodal como una metodología eficaz para fomentar la reflexión crítica, contribuyendo al logro de los objetivos del estudio y destacando su relevancia en la formación de educadores preparados para enfrentar los desafíos de la enseñanza en contextos diversos.

Aporte de la Metodología a la Formación Profesional

La metodología empleada en este estudio, basada en la reflexión sobre objetos personales y entrevistas entre pares, ha sido fundamental para alcanzar los objetivos de aprendizaje planteados. Al integrar prácticas dinámicas y colaborativas, como la metodología multimodal propuesta por Collins y Durrington (2017), los participantes lograron una exploración profunda y significativa de sus experiencias, fomentando tanto la autoexploración como la empatía y promoviendo un sentido de comunidad entre los futuros docentes.

Mostrar objetos y fotografías personales permitió establecer conexiones emocionales con las trayectorias vocacionales, alineándose con la noción innovadora en la antropología multimodal señalada por Dattatreya y Marrero-Guillamón (2019). Este enfoque facilita la representación simbólica y cultural de las experiencias (Pink, 2001).

Las entrevistas entre pares, por su parte, impulsaron la escucha activa y la reflexión crítica, elementos esenciales para formar docentes capaces de enfrentar la diversidad cultural y lingüística en el aula, especialmente en el contexto de Cataluña.

Este estudio confirma que la metodología permite a los futuros docentes tomar consciencia no solo de las competencias adquiridas durante su formación inicial, sino también de su sensibilidad ante las diferencias individuales, una actitud esencial para trabajar en contextos educativos diversos. Esta sensibilidad es especialmente relevante en una sociedad cada vez menos homogénea (Levinson & Pollock (2011)). Así, este enfoque capacita a los docentes para interactuar efectivamente con una pluralidad de estudiantes, entendiendo mejor las complejidades culturales y biográficas que influyen en la enseñanza y el aprendizaje.

El análisis de las entrevistas entre iguales no solo informa sobre cada participante, sino que también evidencia la habilidad de escuchar y narrar la historia del otro, una habilidad fundamental para la profesión docente. Los hallazgos destacan el valor de utilizar objetos simbólicos y entrevistas para revelar tanto las motivaciones de los futuros maestros como la influencia de sus trayectorias personales y biográficas en su desarrollo profesional. En línea con Westmoreland (2022), la metodología multimodal ofrece flexibilidad en el uso de métodos, mejorando la comprensión de los fenómenos educativos y su comunicación.

Además, estos resultados subrayan la necesidad de programas de formación que incluyan espacios para la reflexión personal, la empatía y la creación de entornos inclusivos, como sugiere Collins y Durlington (2017). Las herramientas multimodales, como entrevistas y análisis audiovisual facilitan la conexión con las experiencias de otros desde una perspectiva más amplia y matizada, promoviendo una mayor sensibilidad hacia las diferencias culturales, personales y sociales.

Este enfoque fomenta una sensibilidad especial hacia el “otro”, ya que el análisis de materiales audiovisuales y la interacción a través de entrevistas permiten que los futuros docentes entren en contacto directo con narrativas, perspectivas y realidades que podrían diferir significativamente de las suyas propias, lo cual es un aspecto crítico para el desarrollo de la competencia intercultural (Podestá, Álvarez & Morón, 2022). De este modo, el enfoque multimodal genera empatía y una mayor disposición para comprender y valorar las trayectorias personales y culturales de los estudiantes, una cualidad fundamental para la educación inclusiva en aulas multiculturales (Ainscow, 2007).

La posibilidad de representar y compartir experiencias mediante diferentes lenguajes, visuales y sensoriales enriquece la interacción entre los futuros docentes y sus pares, ayudándoles a trascender las barreras de la mera palabra escrita o hablada, tal como destacan Dattatreya y Marrero-Guillamón (2019). Al estar expuestos a estas formas de expresión, los docentes en formación no solo adquieren un conocimiento técnico, sino también una mayor capacidad para interpretar las diferencias y construir relaciones educativas basadas en la empatía y el respeto por la diversidad.

Limitaciones y Sugerencias para Estudios Futuros

A pesar de los aportes significativos de esta metodología, es fundamental reconocer algunas limitaciones. Una de ellas es que el enfoque basado en objetos personales y entrevistas puede no captar toda la complejidad de las experiencias

de los futuros docentes. Por ejemplo, algunos estudiantes pueden sentirse reacios a compartir aspectos más profundos de su historia personal, lo que podría limitar la profundidad de la reflexión crítica. Además, la diversidad de estilos de aprendizaje y preferencias de los estudiantes sugiere que una única metodología puede no ser suficiente para atender a todas las necesidades del grupo.

Para superar estas constricciones, se podrían explorar otras metodologías complementarias que enriquezcan el proceso. Por ejemplo, la integración de vídeos en el aula podría ofrecer una forma dinámica de capturar y representar las experiencias de los estudiantes. Utilizar vídeos para documentar momentos significativos de su vida o de su práctica docente permitiría una representación más rica y variada de sus trayectorias. Asimismo, la creación de proyectos audiovisuales en grupos podría fomentar la colaboración y el intercambio de perspectivas, contribuyendo a la construcción de un conocimiento compartido.

En definitiva, el enfoque multimodal es clave para que los futuros docentes desarrollen una sensibilidad intercultural más profunda, que les permita gestionar la diversidad en el aula y conectarse con los estudiantes de manera significativa, promoviendo una educación más inclusiva y equitativa.

En resumen, este estudio aporta valiosos conocimientos sobre la vocación docente a través de una metodología multimodal. Sin embargo, es esencial reconocer sus limitaciones y considerar propuestas que permitan extender la investigación en este campo. Desarrollar talleres basados en los hallazgos de este estudio podría proporcionar a los futuros docentes herramientas prácticas para fortalecer su identidad profesional y competencias inclusivas.

Agradecimientos

Las autoras expresan su sincero agradecimiento a todas las participantes por su valiosa colaboración y compromiso en el desarrollo de este taller. Su disposición para compartir experiencias y reflexiones ha sido fundamental para el éxito del proyecto. Asimismo, agradecemos el apoyo del *KAKENHI Grant-in-Aid for Scientific Research (B)* (Japón), cuyo respaldo ha hecho posible llevar a cabo esta investigación (Referencia: 24K00188) y fomentar la formación docente en un entorno enriquecedor y reflexivo.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of research in special educational needs*, 7(1), 3-7. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x>
- Ajuntament de Barcelona. (n.d.). Infancia. Casales infantiles. <https://ajuntament.barcelona.cat/infancia/es/canal/casals-infantils>
- Álvarez, I. M., & Morón-Velasco, M. (2022). Educar por medio del arte en una escuela multicultural. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.eaem>
- Álvarez, I. M., Moron, M. Román, P. (2021). Linking curriculum content to students' cultural heritage in order to promote inclusion: An analysis of a learning-through-the arts project. *International Journal of Inclusive Education*, 27(13), 1487-1502. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1900425>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Collins, S. G., & Durlington, M. S. (2017). Multimodality: an invitation. *American Anthropologist*, 119 (1), 142-146. <https://doi.org/10.1111/aman.12826>
- Dattatreyan, E. G., & Marrero-Guillamón, I. (2019). Introduction: Multimodal anthropology and the politics of invention. *American Anthropologist*, 121(1), 220-228. <https://doi.org/10.1111/aman.13183>
- Griffiths, A. (2002). *Wondrous difference: Cinema, anthropology, and turn-of-the-century visual culture*. Columbia University Press.
- Ingold, T. (2017). *Anthropology and/as education*. Routledge.
- Levinson, B., & Pollock, M. (Eds.) (2011). *A Companion to the anthropology of education*. Blackwell Publishing Ltd.
- Miller, D. (1987). *Material culture and mass consumerism*. John Wiley & Sons.
- Moscovici, S., & Marková, I. (1998). Presenting social representations: A conversation. *Culture & Psychology*, 4(3), 371-410. <https://doi.org/10.1177/1354067X9800400305>
- Neuendorf, K. A. (2017). Defining content analysis. *The Content Analysis Guidebook*. Sage.
- Riviera, D. (2010). Picture this: A review of doing visual ethnography: images, media, and representation in research by Sarah Pink. *The Qualitative Report*, 15(4), 988-991. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2010.1192>

Pink, S. (2001). *Doing visual ethnography: Images, media and representation in research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Podestá González, S. P., Álvarez Valdivia, I. M., & Morón Velasco, M. (2022). Formación docente en competencia intercultural ¿Cómo se desarrolla? Evidencias desde un prácticum orientado a fomentarla. *Psicoperspectivas*, 21(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2543>

Reynolds, G. (2011) *Simple Presentation*. Nikkei BPsha. (En japonés)

Tanuma, S. (2010). *Listen to what is in-between: The possibilities of anthropologist and the visual*. In *Conflict Studies* (Vol. 2, pp. 161-181). Osaka University Press. (En japonés).

Tanuma, S. (2018). *Image and anthropology*. In T. Kuwayama & Y. Ayabe (Eds.), *Full discussion cultural anthropology: In-depth study of basic and current topics* (pp. 313–329). Minerva-shobo. (En japonés).

Westmoreland, M.R. (2022). Multimodality: reshaping anthropology. *Annual Review of Anthropology*, 51, 173-194. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-anthro-121319-071409>

DANDO A VOLTA POR CIMA: DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO

7

Explorando a Inclusão da Deficiência Auditiva: Percepções de Discentes e Docentes na Escola ‘Amílcar Cabral’, Angola

Explorando la Inclusión de la Discapacidad Auditiva: Percepciones de Estudiantes y Profesores en la Escuela ‘Amílcar Cabral’, Angola

Joana Paula de Carvalho Rangel

Ibis M. Álvarez

Introdução

A educação inclusiva surge como um desafio significativo e uma solução promissora para promover uma sociedade mais justa e equitativa. Em Angola, com sua rica diversidade cultural e linguística, a inclusão de discentes com deficiência auditiva é tanto uma necessidade quanto um direito fundamental. Para que essa inclusão seja bem-sucedida, é essencial contar com pessoas docentes capacitadas para atender às necessidades específicas de discentes.

Neste contexto, o objetivo do estudo foi identificar as percepções de discentes e docentes, além de desenvolver recomendações e estratégias para melhorar a inclusão de discentes com deficiência auditiva na Escola Amílcar Cabral, localizada em

Malanje. A deficiência auditiva afeta a comunicação e a interação social, exigindo abordagens pedagógicas adaptadas. As pessoas docentes desempenham um papel crucial e devem possuir competências que vão além do conhecimento teórico, incluindo práticas que promovam a participação ativa e o desenvolvimento integral desses alunos. No entanto, na Escola Amílcar Cabral, há uma carência de docentes com formação em educação especial e de intérpretes de Língua Gestual Angolana, o que agrava os desafios da inclusão. Além disso, a falta de recursos didáticos adequados compromete a eficácia do processo de aprendizagem e limita a capacidade de adaptar o currículo para atender às necessidades dessas pessoas discentes.

Considerações sobre a Formação de Docentes

Para a implementação eficaz da educação inclusiva, é essencial contar com profissionais com boa capacitação. A formação de docentes deve ser adaptada às necessidades da escola, das pessoas responsáveis pela formação e da comunidade, abordando aspectos como organização do ensino, metodologia, adaptação de atividades, e seleção de materiais e estratégias didáticas (Rojas, 2015). Pegalajar Palomino e Colmenero Ruiz (2017) ressaltam o papel crucial de docentes na construção de uma escola inclusiva de qualidade, enquanto Jeque (2018) aponta que a falta de formação adequada impede avanços no modelo institucional. Uma formação de qualidade é fundamental para que docentes enfrentem os desafios da educação inclusiva, especialmente para discentes com deficiência auditiva. Nieva Chaves e Martínez Chacón (2016) afirmam que o processo educativo deve ir além da reprodução cultural, envolvendo a assimilação, construção e aprimoramento contínuo das práticas educacionais.

Formação de Docentes no Contexto Angolano

Em Angola, a formação de docentes é realizada nas Escolas de Formação de Professores (EFP) e nos Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED). Com a independência em 1975, foram criadas novas políticas para ampliar o acesso à educação, destacando-se a Lei n.º 4/75, de 9 de dezembro, conhecida como Lei de Nacionalização da Educação, que garantiu o acesso gratuito à educação para todas as pessoas. Posteriormente, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 13/01 de 31 de dezembro) iniciou reformas no sistema educativo. A formação de docentes de nível médio em Angola começou em 1978 com a criação dos Institutos de Ensino Secundário (IMNE), atualmente

conhecidos como EFP. Essas instituições preparam docentes em um período de quatro anos para atuar na educação básica (Alfredo & Tortella, 2014). No entanto, a unificação dos currículos é uma preocupação, pois os cursos ainda não possuem uma estrutura uniforme. Desde 2018, o Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação iniciou esforços para a unificação das carreiras superiores, mas muitos cursos permanecem desatualizados (Silva, 2016). A qualidade da formação é fundamental para a promoção de um ensino de excelência, como destacado por Cardoso e Flores (2014), que afirma que o desenvolvimento profissional é crucial para uma reforma educacional eficaz.

Visão Geral da Educação Inclusiva

A educação inclusiva tem ganhado destaque global nas últimas décadas, impulsionada por movimentos internacionais e declarações que promovem a igualdade de acesso à educação. A UNESCO (1994) define a educação inclusiva como a abordagem mais eficaz para combater atitudes discriminatórias e construir comunidades acolhedoras. A Declaração de Salamanca reforça a necessidade de que todas as escolas acolham crianças independentemente de suas condições, enquanto Ainscow (2020) observa que criar escolas inclusivas é um dos maiores desafios para sistemas educativos, escolas, docentes e sociedade. Peña Loaiza, Peñaloza Peñaloza, e Carrillo Minchalo (2018) destacam que o suporte a todas as pessoas discentes é um aspecto fundamental da educação inclusiva, promovendo a aprendizagem acadêmica, social e emocional. A colaboração entre docentes e a participação ativa das famílias são essenciais para garantir um atendimento de qualidade e atender às diversas necessidades de aprendizagem em contextos formais e informais. O desenvolvimento profissional contínuo de docentes é crucial para aprimorar o processo de ensino e assegurar uma educação de excelência, devendo priorizar a formação de competências para enfrentar as mudanças no sistema educativo e implementar os princípios da educação inclusiva.

A Educação Inclusiva de Discentes com Deficiência Auditiva no Contexto Angolano

A formação de docentes é essencial para a implementação eficaz de práticas inclusivas, englobando tanto conhecimentos teóricos quanto metodológicos ajustados às necessidades dos alunos com deficiência (Tavares, 2014). Em Angola, a educação inclusiva enfrenta desafios específicos, como a falta de formação especializada e a escassez de intérpretes de Língua Gestual Angolana (Souza, Daxenberger & Silveira, 2022). A presença de intérpretes qualificados

é fundamental para a inclusão de discentes com deficiência auditiva, e uma abordagem colaborativa entre docentes e intérpretes é necessária (Smith *et al.*, 2011; Florian, 2013). Recursos didáticos adaptados também são essenciais para atender às necessidades de discentes (Arsénio-Fernando, 2022; Cardoso & Flores, 2014). Para garantir uma educação de qualidade, as pessoas responsáveis pela formação devem receber capacitação contínua, incluindo treinamento em Libras e estratégias diferenciadas, além de acesso a tecnologias assistivas como aparelhos auditivos e implantes cocleares (Correia, 2023; Galvão-Filho, 2009).

A Escola Amílcar Cabral, localizada em Malanje, enfrenta desafios significativos na integração de discentes com deficiência auditiva devido à falta de recursos e à necessidade de treinamento especializado para seus docentes. Este estudo visa desenvolver recomendações e estratégias para melhorar a inclusão dessas pessoas, com base nas percepções de docentes e da administração escolar, bem como uma análise crítica das políticas e práticas atuais. A proposta pretende aprimorar a qualidade da educação e promover uma inclusão efetiva, garantindo oportunidades equitativas de desenvolvimento e aprendizado para todas as pessoas discentes. As recomendações serão fundamentadas em dados concretos para implementar práticas mais alinhadas com as necessidades e desafios reais enfrentados.

Método

A metodologia desta pesquisa combina abordagens qualitativas e quantitativas para oferecer uma visão abrangente da situação educacional na Escola Amílcar Cabral (Malanje, Angola), com foco específico na inclusão de discentes com deficiência auditiva. O objetivo principal é analisar a percepção dos docentes sobre a educação inclusiva e identificar suas necessidades formativas nesse contexto.

A combinação dessas abordagens permite uma compreensão detalhada e integrada das percepções e necessidades dos docentes e da administração escolar, contribuindo para o desenvolvimento de propostas eficazes para a formação e suporte na prática da educação inclusiva para discentes com deficiência auditiva.

Contexto e Participantes

A pesquisa foi realizada no ano letivo 2023-24 na Escola Amílcar Cabral, em Malanje, Angola. A coleta de dados foi conduzida pela primeira autora deste capítulo, uma profissional angolana com formação psicopedagógica e

experiência em educação, o que facilitou a interação e a coleta de dados em um ambiente de confiança.

A Escola Amílcar Cabral tem um compromisso com a inclusão de pessoas com deficiência auditiva desde 2015, quando começou a integrar discentes da Escola Primária Deolinda Rodríguez. Atualmente, atende 45 estudantes com deficiência auditiva em diversos níveis educacionais. A escola adota uma metodologia centrada na “educação para todos”, com a integração da linguagem gestual sendo uma prioridade para melhorar a inclusão. Apesar das limitações em recursos didáticos, as pessoas responsáveis pela formação, que recebem capacitação regular, têm desenvolvido materiais adaptados e mostram um forte compromisso com a educação inclusiva.

O estudo envolveu 50 discentes do Ensino Secundário, com idades entre 12 e 30 anos (22 mulheres e 28 homens). A distribuição de participantes por ano foi de 14 do primeiro ano (28%), 16 do segundo ano (32%), 19 do terceiro ano (38%) e 1 discente sem identificação de turma (2%).

Além de discentes, participaram 15 docentes. A maioria (73,3%) possui formação em Ensino Fundamental e Direito, 13,3% em Pedagogia, 6,7% em Língua Portuguesa e Moral, e 6,7% em Ciências da Educação. A maioria das pessoas responsáveis pela formação (93,3%) tem entre 20 e 30 anos, e 86,7% são mulheres. As pessoas docentes lecionam predominantemente Educação Moral e Cívica (66,7%), com algumas ensinando Geografia (13,3%), Língua Portuguesa (13,3%) e Química (6,7%). Também foi entrevistado o diretor da escola, com mais de duas décadas de experiência na instituição. Ao todo, 66 pessoas participaram da pesquisa, com 53,03% mulheres e 46,97% homens.

Técnicas de Coleta de Dados

Na pesquisa educacional, a coleta de dados é essencial para entender as dinâmicas, necessidades e percepções dentro do ambiente escolar. No contexto da educação inclusiva, é particularmente importante coletar dados que reflitam tanto as políticas institucionais quanto as experiências dos diferentes atores envolvidos, incluindo diretores, docentes e discentes. A seguir, são descritas as técnicas de coleta de dados empregadas neste estudo.

Entrevista Semiestruturada: Foi realizada uma entrevista semiestruturada com o Diretor Pedagógico da escola. Esta técnica permitiu obter insights profundos sobre as políticas e práticas atuais relacionadas à educação inclusiva, explorando detalhadamente a implementação e a efetividade dessas estratégias a partir da perspectiva administrativa.

Questionário de Avaliação de Professores para Educação Inclusiva de Discentes com Deficiência Auditiva adaptado de Rodríguez-Macayo e colaboradores (2020): foi utilizado para avaliar a preparação das pessoas docentes na educação inclusiva. Este questionário, composto por 14 itens, mede atitudes, competências e habilidades docentes através de três dimensões:

Criar Culturas Inclusivas: Inclui os fatores “Concepção de Diversidade” e “Participação Comunitária”. O primeiro avalia a percepção docente sobre a diversidade e como a política educacional apoia a escolarização de todas as pessoas discentes. O segundo examina a colaboração entre a escola e a comunidade, e o uso de recursos externos.

Gerar Políticas Inclusivas: Contém o fator “Apoios”, que investiga a compreensão de docentes sobre o conceito de apoio, o papel de docentes de apoio e a colaboração entre estas pessoas e o restante da equipe.

Desenvolver Práticas Inclusivas: Inclui o fator “Metodologia”, que aborda a definição de elementos curriculares, estratégias metodológicas, recursos, materiais, técnicas de comunicação e métodos de avaliação.

Para avaliar as respostas do questionário, foi usada uma escala de Likert de 1 a 4, onde 1 significa ‘discordo totalmente’ e 4 ‘concordo totalmente’. O questionário incluiu variáveis adicionais sobre idade, sexo, formação e disciplina das pessoas responsáveis pela formação para uma análise mais completa.

A análise fatorial revelou três fatores principais após a rotação dos dados, com um Alfa de Cronbach de 0,700, confirmando a confiabilidade do instrumento. Os 11 itens foram redistribuídos em três dimensões: ‘Criar Cultura Inclusiva’, ‘Gerar Políticas Inclusivas’ e ‘Desenvolver Práticas Inclusivas’. As cargas fatoriais variaram de < 0,50 a 0,989, refletindo a força das associações dos itens com os fatores.

Além disso, foram incluídos itens específicos sobre a experiência das pessoas docentes, como “Há quanto tempo você trabalha nesta instituição?”, “Você tem alunos com deficiência auditiva em sua sala de aula?” e “Quais apoios ou recursos você considera necessários para atender melhor esses alunos?”. Esses itens ajudaram a correlacionar as respostas e garantir o anonimato das pessoas participantes, preservando a confidencialidade das informações coletadas.

Questionário de Percepção de Discentes, adaptado de Olsson e colegas (2018): foi aplicado para entender as experiências e opiniões de discentes sobre a inclusão e a adequação das práticas educativas em relação às suas necessidades. O questionário aborda diferentes aspectos do ambiente escolar através de três dimensões principais: bem-estar emocional, inclusão social e inclusão

acadêmica. Na dimensão de bem-estar emocional, são exploradas questões como “Como você se sente em geral?” e “Quão satisfeito você está com sua vida?” Já na dimensão de inclusão social, as pessoas discentes são questionadas sobre a felicidade na escola, suas matérias favoritas e menos favoritas, frequência nas aulas e se possuem amizades na escola com quem desejam passar tempo. Por fim, na dimensão de inclusão acadêmica, são avaliadas as atitudes discentes em relação à participação em discussões durante a aula, conforto em fazer perguntas ao docente e a sua eficácia em criar um ambiente de aprendizagem tranquilo, além de em explicar o conteúdo a ser aprendido.

O questionário original continha 11 perguntas, mas nesta pesquisa foram incluídas 14 perguntas para se obter uma visão mais detalhada sobre a educação inclusiva para discentes com deficiência auditiva em Angola. Utilizou-se uma escala de Likert de 1 a 5, onde as respostas foram categorizadas como: Muito Mal (1), Mal (2), Regular (3), Bem (4) e Muito Bem (5). Além dos itens originais do questionário, foram incluídas novas perguntas para obter informações mais detalhadas sobre as deficiências de discentes e os recursos que utilizam. A pergunta “Você tem alguma das seguintes deficiências?” com opções para marcar, como deficiência auditiva, intelectual, física e visual, ajudou a identificar as condições específicas discentes. Foi adicionada também a questão “Eu me comunico através da linguagem gestual.” para verificar o uso da linguagem gestual na comunicação. Além disso, a pergunta “Utilizo prótese auditiva para ouvir melhor.” permitiu identificar quantas pessoas discentes utilizam próteses auditivas, fornecendo insights sobre possíveis barreiras de acesso ou aceitação. Essas adições visaram melhorar a compreensão das necessidades discentes e adaptar os métodos de ensino de forma mais eficaz.

Para a análise do questionário, utilizou-se o software estatístico SPSS. Foi realizada uma análise fatorial exploratória que identificou dois fatores principais: ‘Bem-estar emocional’ e ‘Inclusão Social e Acadêmica’. O primeiro fator apresentou alta consistência interna com um coeficiente Alpha de 0,761, indicando boa homogeneidade dos itens. O segundo fator, com coeficiente Alpha de 0,561, também mostrou boa confiabilidade, evidenciando sua coerência como dimensão distinta. Esses resultados oferecem uma estrutura clara para entender os aspectos de bem-estar e inclusão no contexto investigado.

Os dados foram coletados pela primeira autora do estudo, doutoranda em Psicologia da Educação de origem angolana, com experiência como docente neste contexto, o que facilitou a receptividade e a comunicação durante a realização da pesquisa.

Resultados

A seguir, apresentaremos os resultados da pesquisa, organizados de forma a proporcionar uma visão clara e abrangente das percepções dos diversos grupos envolvidos na inclusão de discentes com deficiência auditiva na Escola Amílcar Cabral. Inicialmente, serão expostos os resultados do questionário aplicado a docentes, que revelam suas opiniões sobre as práticas e desafios enfrentados na implementação da educação inclusiva. Em seguida, apresentaremos a perspectiva do diretor da escola, cuja visão é crucial para entender a abordagem administrativa e as políticas institucionais em relação à inclusão. Por fim, analisaremos a percepção de discentes com deficiência auditiva sobre a qualidade da atenção às suas necessidades educativas, contrastando suas experiências e opiniões com as de docentes e administração. Este formato permitirá uma análise integrada das diferentes perspectivas, facilitando a formulação de recomendações mais eficazes para aprimorar a inclusão escolar.

Percepção Docente sobre Competência para a Educação Inclusiva

A seguir, a Tabela 1 apresenta a análise estatística descritiva dos itens correspondentes às três dimensões do questionário para os docentes: Participação da Comunidade, Apoios Percebidos e Domínio de Metodologias, destacando as características dos itens com maior significância dentro de cada dimensão.

Tabela 1.

Análise por dimensão dele Questionário al professorado

1 de 2

Dimensão	Min	Max	X	D.E	C.F
Participação da comunidade					
P3. Cada membro do estabelecimento educativo (docentes, pais, discentes, outras pessoas profissionais) é seu elemento fundamental	1	4	2.4	1.18	0.74
P4. O estabelecimento educativo deve promover a participação de pais e representantes da comunidade	1	4	2.2	1.08	0.9
P5. O estabelecimento educativo deve trabalhar de forma conjunta com os recursos do contexto comunitário (biblioteca, serviços sociais, serviço de saúde, ONGs)	1	3	1.8	0.68	0.91
P6. É fundamental que haja uma relação muito estreita entre docentes e agentes educativos (assistentes de educação, centros gerais de pais e representantes, conselho escolar e reunião de bairro)	1	3	2.2	0.68	0.91

Tabela 1.

Análise por dimensão dele Questionário al professorado

2 de 2

Dimensão	Min	Max	X	D.E	C.F
Apoios					
P12. Considero que o lugar da pessoa profissional de apoio está dentro da sala de aula comum com cada uma das pessoas docentes das disciplinas	2	4	3.7	0.62	0.83
P11. Creio que a melhor maneira de proporcionar apoios a discentes é que a pessoa profissional de apoio se incorpore também na sala de aula. no lugar de fazê-lo somente na sala de recursos	1	4	3.6	0.83	0.75
Metodologias					
P7. Sei como dirigir e adaptar os materiais didáticos para responder às necessidades de cada discente	3	4	3.3	0.98	0.71
P10. Sou capaz de adaptar minhas instruções para garantir que o conjunto de discentes possa ser incluído com êxito na sala de aula	1	4	3.7	0.46	0.84
P8. Sei como adaptar minha forma de avaliar as necessidades individuais de cada discente	2	4	3.5	0.83	0.81
P9. Sei como planificar as unidades didáticas tendo presente a diversidade discente	2	4	3.5	0.74	0.71

Nota. Fonte dos dados: Questionário aplicado a *docentes*, adaptado de Rodríguez Macayo, *et al.* (2020).

Legenda: Min. = Mínimo, Max. = Máximo, X = Média, D.E. = Desvio Padrão, C.F. = Carga Fatorial.

Neste estudo, avaliou-se a percepção dos docentes em três dimensões-chave relacionadas à educação inclusiva: “Participação da comunidade”, “Apoios” e “Metodologias”. Cada dimensão possui várias premissas associadas que parecem ter sido avaliadas pelos docentes.

A seguir, apresentam-se as inferências extraídas dos dados:

Participação da Comunidade: As pessoas encarregadas da formação parecem valorizar a importância da participação de cada membro da instituição educacional de maneira moderada. Isso sugere que há uma necessidade potencial de promover uma maior inclusão dos pais e da comunidade no processo escolar. Reforçar a participação da comunidade pode, portanto, contribuir positivamente para o desenvolvimento de práticas educativas mais inclusivas.

Apoios: As pessoas encarregadas da formação aparentam ter uma visão positiva sobre a presença de profissionais de apoio nas salas de aula. Isso indica que sua presença é bem recebida e considerada útil para a inclusão de discentes com

deficiência auditiva. No entanto, é importante considerar que a eficácia desses apoios pode variar e deve ser continuamente monitorada.

Metodologias: As pessoas encarregadas da formação parecem sentir-se relativamente bem-preparadas para adaptar métodos e materiais a fim de atender à diversidade discente. Isso sugere que confiam em suas habilidades para ajustar suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades individuais de discentes. Contudo, a eficácia dessa adaptação pode depender de vários fatores e pode necessitar de um suporte adicional para garantir a plena inclusão.

O item relacionado à opinião docente sobre a presença de discentes com deficiência auditiva em suas salas de aula revelou que 80% das pessoas entrevistadas têm discentes com essa condição em suas turmas. Este dado indica uma amostra significativa que pode fornecer uma visão valiosa sobre a prática educativa com esses discentes.

A análise de correlação de Pearson revelou relações significativas e negativas entre os itens avaliados. Observou-se uma correlação muito forte entre o item “formação” e as três dimensões analisadas: Gerar Políticas Inclusivas ($r = 0.745$, $p < 0.001$), Desenvolver Práticas Inclusivas ($r = 0.654$, $p < 0.005$) e Criar Culturas Inclusivas ($r = 0.667$, $p < 0.005$). O item “matéria que ministra” correlacionou-se fortemente com duas dimensões: Criar Culturas Inclusivas ($r = 0.702$, $p < 0.001$) e Desenvolver Práticas Inclusivas ($r = 0.610$, $p < 0.005$). O item “experiência do docente” também apresentou correlações significativas com duas dimensões: Criar Culturas Inclusivas ($r = 0.515$, $p < 0.005$) e Desenvolver Práticas Inclusivas ($r = 0.619$, $p < 0.005$). O item “alunos com deficiência auditiva” apresentou uma correlação forte com a dimensão Criar Culturas Inclusivas ($r = 0.642$), $p < 0.005$. Em resumo, a análise demonstrou correlações robustas entre os itens e as dimensões, o que ressalta a importância de continuar com a intenção de criar um programa de formação para apoiar o trabalho dos docentes com alunos com deficiência auditiva na Escola Secundária Amílcar Cabral.

Além disso, foi realizada uma Análise de Variância (ANOVA) de um fator para investigar a influência dos itens (matéria que ministra, formação e anos de experiência) nas diferenças entre as dimensões. Os resultados revelaram diferenças significativas em vários aspectos analisados. O item “matéria que ministra” apresentou variabilidade significativa com a dimensão Criar Culturas Inclusivas, com um valor de $F(3, 11) = 7,027$ e $p = 0,007$. Além disso, o item “formação” demonstrou diferenças significativas com as dimensões Gerar Políticas Inclusivas ($F(3, 11) = 6,406$, $p = 0,009$) e Desenvolver Práticas Inclusivas

($F(3, 11) = 5,874, p = 0,012$). Também foi observada uma diferença significativa entre a dimensão Criar Culturas Inclusivas e o item “anos de experiência” ($F(3, 11) = 4,146, p = 0,004$).

O último item do questionário, que indagava “Que apoio ou recursos você considera necessários para melhorar sua capacidade de responder às necessidades educativas de discentes com deficiência auditiva neste centro educativo?”, tinha um caráter aberto e permitiu explorar as opiniões docentes sobre o apoio e os recursos didáticos necessários. Os resultados revelaram que oito docentes (53,2%) consideram que as condições de trabalho para a educação inclusiva devem ser melhoradas. Além disso, dois docentes (13,3%) destacaram a importância de contar com materiais didáticos e audiovisuais adequados na instituição para facilitar seu trabalho. Uma pessoa docente sublinhou que todas as pessoas encarregadas da formação envolvidas na educação inclusiva devem dominar a língua gestual angolana, enquanto outra enfatizou a necessidade de contar com um maior número de intérpretes de língua de sinais na escola. Finalmente, três docentes (20%) manifestaram interesse na promoção de formações específicas relacionadas com métodos e técnicas para facilitar o trabalho com alunos com deficiência auditiva.

A análise das respostas docentes revelou diversos aspectos sobre a inclusão de discentes com deficiência auditiva. Entre os pontos mais bem avaliados, os docentes demonstraram uma visão positiva sobre a presença de profissionais de apoio nas salas de aula, considerando-os úteis para a inclusão dos alunos. Além disso, muitos se sentem relativamente bem-preparados para adaptar métodos e materiais didáticos para atender à diversidade dos alunos, o que sugere uma confiança nas suas habilidades pedagógicas.

Por outro lado, aspectos que necessitam de melhorias foram identificados. Docentes destacaram a necessidade de melhorar as condições de trabalho para a educação inclusiva, incluindo a disponibilização de materiais didáticos e audiovisuais adequados. A comunicação também foi um ponto de atenção, com a sugestão de que todas as pessoas envolvidas com a formação na educação inclusiva deveriam dominar a língua gestual angolana e da necessidade de um maior número de intérpretes de língua de sinais nas escolas.

Essas questões são fundamentais para o desenvolvimento de um ambiente escolar mais inclusivo, onde pessoas docentes se sintam apoiadas e capazes de responder adequadamente às necessidades educativas de discentes com deficiência auditiva. A promoção de formações específicas e contínuas também foi vista como essencial para aprimorar as práticas pedagógicas e garantir uma educação de qualidade para todas as pessoas.

Os resultados da entrevista com o membro da direção escolar revelam uma visão estratégica e administrativa sobre a inclusão de alunos com deficiência auditiva. O entrevistado destacou a importância de implementar políticas inclusivas e reconheceu a necessidade de reforçar a participação da comunidade escolar. A administração enfatizou o compromisso com a criação de um ambiente educativo que atenda às necessidades individuais de discentes e o papel essencial de profissionais de apoio.

Percepção Discente sobre Inclusão e Bem-estar

A análise dos dados coletados a partir do questionário aplicado a discentes revelou várias áreas de interesse e preocupação:

Bem-estar geral e satisfação com a vida: A maioria discente expressou percepção positiva sobre seu bem-estar geral e satisfação com a vida, com 64% e 54% se sentindo bem ou muito bem, respectivamente. No entanto, 36% e 36% indicaram uma satisfação regular ou negativa, apontando áreas para melhorias no apoio emocional e social.

Felicidade na escola e participação em aulas: Embora 52% das pessoas discentes relatem estar felizes na escola, 42% apontaram índice regular ou mal. A frequência às aulas é geralmente média, com apenas 4% enfrentando problemas significativos de assistência. A participação em aulas revelou um desafio, com 40% de discentes se sentindo mal ou muito mal, sugerindo que a abordagem pedagógica pode precisar de ajustes.

Relações interpessoais e comunicação: A maioria (56%) sente que tem amigos com quem quer passar tempo, o que é positivo para a inclusão social. No entanto, 44% se sentem insatisfeitos nesse aspecto. A comunicação com docentes também mostrou áreas de melhoria, com 52% de discentes se sentindo desconfortáveis ao fazer perguntas, indicando uma necessidade de melhorar a comunicação e a confiança.

Clima de aprendizagem e qualidade da explicação de docentes: O clima de aprendizagem criado por docentes foi avaliado de forma mista, com 46% de discentes avaliando positivamente e 54% tendo uma opinião neutra ou negativa. Apenas 32% consideram que as pessoas responsáveis pela formação são boas em explicar, destacando a necessidade de aprimorar as habilidades de ensino.

Deficiências e recursos necessários: Cerca de 42% das pessoas discentes relataram ter deficiência auditiva, enquanto outras deficiências foram menos comuns. A maioria das que possuem deficiência auditiva não utiliza próteses auditivas,

indicando possíveis barreiras de acesso. A comunicação através da linguagem gestual é frequente, mas 36% de discentes não a utilizam, refletindo uma diversidade nas necessidades comunicativas.

É importante ressaltar que foi realizada uma Análise de Variância (ANOVA) para examinar como os fatores Inclusão Social e Acadêmica influenciam o Bem-Estar Emocional. Os resultados mostraram uma diferença significativa a favor do Bem-Estar Emocional ($p = 0,019$).

Esses resultados sublinham a importância de abordar as lacunas identificadas no apoio emocional, no ambiente de aprendizagem e na comunicação para promover uma educação mais inclusiva e eficaz.

A análise das respostas de discentes com deficiência auditiva ao questionário destacou aspectos positivos e negativos relevantes para atender às suas necessidades educativas. Entre os aspectos mais bem avaliados, expressaram uma percepção positiva sobre seu bem-estar geral e satisfação com a vida, e muitos relataram ter amigos com quem gostam de passar tempo, importante para sua inclusão social e emocional. No entanto, os aspectos piores avaliados incluem a felicidade na escola, a participação nas aulas e a comunicação com docentes. Muitas pessoas discentes se sentem desconfortáveis ao fazer perguntas, e a qualidade da explicação de docentes foi considerada insuficiente por parte significativa delas.

Esses resultados são relevantes pois evidenciam a necessidade de melhorias no ambiente escolar para promover um clima mais inclusivo e acolhedor. Melhorar a comunicação e a confiança entre discentes e docentes, adaptar a abordagem pedagógica para facilitar a participação nas aulas e proporcionar recursos adequados são ações fundamentais para atender eficazmente às necessidades educativas de pessoas com deficiência auditiva.

O estudo revelou percepções significativas tanto de discentes com deficiência auditiva quanto de docentes sobre a inclusão escolar. Discentes destacaram a necessidade de melhorias no apoio emocional e na comunicação com docentes, embora muitos tenham expressado satisfação com suas interações sociais e bem-estar geral. Por outro lado, docentes valorizaram a presença de profissionais de apoio nas salas de aula e sentiram-se preparados para adaptar metodologias, mas apontaram a necessidade de melhores condições de trabalho, materiais didáticos apropriados e mais intérpretes de língua de sinais.

Ao contrastar as percepções discentes e docentes, observa-se que ambos os grupos identificam áreas críticas que requerem atenção, como a comunicação eficaz e os recursos adequados. No entanto, enquanto discentes expressam uma necessidade premente de apoio emocional, docentes enfatizam a importância

de formação continuada e infraestrutura adequada. Conclui-se que, para uma inclusão efetiva de pessoas com deficiência auditiva, é essencial abordar tanto suas necessidades emocionais e sociais quanto as demandas docentes por melhores recursos e formação específica.

Em conjunto, os resultados mostram um panorama multifacetado da situação educacional na Escola Amílcar Cabral em relação à inclusão de pessoas com deficiência auditiva. A perspectiva da direção escolar e a análise documental indicam um compromisso com a inclusão, mas também revelam áreas onde são necessárias melhorias. Os dados obtidos sugerem que, embora haja uma boa base de apoio e políticas, é essencial reforçar a participação da comunidade e ajustar as políticas para uma melhor implementação da inclusão educativa.

Segundo Oliveira e colegas (2021), é essencial que a formação de docentes seja adaptada às particularidades culturais e sociais do contexto educacional. Da mesma forma, Darling-Hammond (2020) ressalta a importância do desenvolvimento profissional contínuo para assegurar que as pessoas educadoras estejam aptas a atender às diversas necessidades discentes em um ambiente inclusivo.

Neste âmbito, António e colaboradores (2021), destacam que as políticas de educação inclusiva são fundamentais em Angola, pois promovem a equidade e a igualdade de oportunidades para toda a comunidade estudantil, independentemente de suas origens socioeconômicas, necessidades especiais ou deficiências. Essas políticas garantem que cada discente tenha acesso a uma educação de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento sustentável do país e a redução das desigualdades sociais.

Conclusão

O objetivo do estudo foi identificar as percepções discentes e docentes e propor recomendações para melhorar a inclusão de *pessoas* com deficiência auditiva na Escola Amílcar Cabral, Malanje, Angola. Com base nos resultados obtidos as principais conclusões são:

Percepção de discentes com deficiência auditiva: Embora discentes tenham uma percepção positiva sobre seu bem-estar e satisfação escolar, persistem áreas críticas de melhoria. A insatisfação com a felicidade na escola, a dificuldade de participação ativa e a baixa confiança para interagir com docentes indicam desafios em comunicação, envolvimento nas aulas e suporte emocional, essenciais para um ambiente inclusivo e de qualidade.

Desafios identificados por docentes: As pessoas responsáveis pela formação demonstram compromisso com a educação inclusiva, mas enfrentam lacunas significativas, como a falta de formação específica e recursos didáticos e tecnológicos insuficientes, que dificultam a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e impactam diretamente a experiência discente.

Com base nos resultados deste estudo, conclui-se que a inclusão de discentes com deficiência auditiva na Escola Amílcar Cabral requer um enfoque integral que contemple a formação contínua de docentes, a disponibilização de recursos didáticos e tecnológicos adequados, e a criação de um ambiente escolar acolhedor. Essas ações são essenciais para atender às necessidades específicas discentes e garantir sua participação ativa no processo educativo, favorecendo, assim, seu desenvolvimento acadêmico e social.

Em suma, embora a dedicação à inclusão seja evidente, a superação dos desafios identificados é essencial para garantir um suporte adequado e eficaz para todas as pessoas. A implementação das recomendações propostas contribuirá para criar um ambiente educacional que promova a inclusão e a equidade, permitindo que discentes com deficiência auditiva alcancem seu pleno potencial acadêmico e social.

Limitações do Estudo e Compromisso com o Avanço da Pesquisa

Embora o estudo tenha oferecido uma visão abrangente dos desafios e necessidades no contexto educacional angolano, várias limitações devem ser destacadas. Primeiramente, o tamanho da amostra de discentes e docentes é limitado, o que restringe a generalização dos resultados para outras instituições ou contextos educacionais. Além disso, o estudo baseou-se predominantemente em questionários de autopercepção, o que pode introduzir vieses pessoais e subjetivos nas respostas. A ausência de observação direta em sala de aula e de entrevistas aprofundadas pode ter deixado lacunas na compreensão das dinâmicas reais de inclusão.

Para melhorar futuras investigações, algumas abordagens podem ser adotadas, como aumentar a amostra para incluir um número maior e mais diversificado de participantes pode garantir maior representatividade e validade externa dos resultados. Utilizar métodos mistos, como observações diretas em sala de aula, entrevistas qualitativas com discentes e docentes, e análises de desempenho acadêmico, pode complementar os questionários e fornecer uma visão mais abrangente. Estudos longitudinais seriam valiosos para acompanhar a

evolução das percepções e práticas de inclusão ao longo do tempo, possibilitando uma análise mais profunda das mudanças e dos impactos das intervenções. Finalmente, avaliar a eficácia de intervenções educativas e de apoio, como programas de formação continuada para docentes e a inclusão de tecnologias assistivas, pode contribuir para a melhoria contínua da inclusão escolar. Por último, o envolvimento da comunidade educativa foi limitado. A participação de familiares de discentes e representantes de instituições colaboradoras poderia ter fornecido insights adicionais e apoio para a melhoria das práticas educativas. Uma abordagem mais integrada e colaborativa poderia oferecer uma perspectiva mais holística e prática para o desenvolvimento de estratégias eficazes de inclusão. Essas limitações devem ser consideradas para aprimorar futuros estudos e práticas na área.

Reconhecendo essas limitações, o compromisso é avançar na investigação para superar essas lacunas e aprimorar a inclusão educacional. Futuras pesquisas serão direcionadas para incluir a percepção discente e envolver de forma mais ampla a comunidade educativa. A intenção é construir um panorama mais completo e integrador, que possibilite a implementação de práticas educativas mais eficazes e inclusivas, garantindo que todos os aspectos relevantes para a inclusão escolar sejam abordados de forma abrangente e colaborativa. Este compromisso visa assegurar que a Escola Amílcar Cabral, e instituições similares, possam oferecer um ambiente educativo verdadeiramente inclusivo e adaptado às necessidades de todas as pessoas discentes.

Agradecimentos

Gostaríamos de expressar nossa profunda gratidão às pessoas responsáveis pela formação da Escola Amílcar Cabral pela sua valiosa participação nesta pesquisa. Seu comprometimento e as perspectivas compartilhadas foram fundamentais para o sucesso do estudo. Agradecemos também à Fundação Autônoma Solidária pelo apoio crucial que proporcionou, tanto financeiro quanto institucional, permitindo a realização desta investigação. O suporte de ambos foi essencial para a compreensão aprofundada dos desafios e para o desenvolvimento de práticas educacionais mais inclusivas.

REFERÊNCIAS

- Ainscow, M. (2020). *Promovendo a Inclusão Escolar: Teorias e Práticas*. Editora Educação Inclusiva.
- Alfredo, F. C. H., & Tortella, J. C. B. (2014). Formação de professores em Angola: O perfil do professor do ensino básico. *Eccos–Revista Científica*, 33, 125-142. <https://doi.org/10.5585/eccos.n33.3511>
- Arsénio-Fernando, F. A. (2022). *Actividades didácticas para desenvolvimento da comunicação em Língua Gestual Angolana*. [Trabalho de fim do curso, Escola Superior Pedagógica do Cuanza Norte]. <https://es.scribd.com/document/701153691/Actividades-Didacticas-para-desenvolvimento-da-comunicacao-em-Lingua-Gestual-Angolana>
- Cardoso, E., & Flores, M. A. (2014). A formação inicial de professores em Angola: Propósitos, desafios e oportunidades. In C. Borges, C. & Aquino, O. (Eds.). *A formação inicial de professores: Olhares e perspectivas nacionais e internacionais* (pp. 301-328). Editora da Universidade Federal de Uberlândia (EDUFU).
- Correia, J. L. G. (2023). *Reconfigurar concepções e práticas de supervisão de estágio na formação inicial de professores: um estudo de caso em Angola*. [Tese de doutorado, Universidade do Minho]. <https://hdl.handle.net/1822/87366>
- Darling-Hammond, L. (2020). *Formação contínua de professores: Novas perspectivas*. Editora Acadêmica.
- Florian, L. (2013). Reimagining special education: Why new approaches are needed. *The Sage Handbook of Special Education* (pp. 9-22). Sage.
- Galvão Filho, T. (2009). *Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas*. [Tese de doutorado, Universidade Federal da Bahia]. <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10563>
- Jeque, L. C. (2018). *A influência do perfil do professor na formação integral dos alunos da 9a classe da escola no 1348, do município de Benguela*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Portuguesa]. <http://hdl.handle.net/11328/3991>
- Nievas Chaves, J. A., & Martinez Chacón, O. (2016). Unan nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400002&lng=es&nrm=iso
- Oliveira, S., & Fernandes, M. (2021). Comunicação e inclusão: Formação de professores para alunos com deficiência auditiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27(2), 89-110.

Olsson, S., Dag, M., & Kullberg, C. (2018). Deaf and hard-of-hearing adolescents' experiences of inclusion and exclusion in mainstream and special schools in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 495-509. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361656>

Pegalajar Palomino, M. del C., & Colmenero Ruiz, M. de J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>

Peña Loaiza, G. X., Peñaloza Peñaloza, W. L., & Carrillo Minchalo, M. J. (2018). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. *Conrado*, 14(1), 194-200. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000500194&lng=es&nrm=iso

Rodríguez Macayo, E., Gil, G. F., Pastor, E., & Espinoza, V. R. (2020). Validación de un cuestionario sobre la actitud docente frente a la educación inclusiva en Chile. *Foro Educativo*, 35(2), 63-86. <https://ediciones.ucsh.cl/index.php/ForoEducativo/article/view/2650>

Rojas, S. B. (2015). Perfil profissional do professor de formação laboral para a atenção de alunos com deficiência intelectual. Proposta de formação docente [Tese de doutorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/310431/sbr1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Silva, E. A. (2016). A avaliação institucional no ensino superior em Angola: O desafio da qualidade e a gestão das IES. In 6.^a Conferência Forges (Vol. 6). <https://publicacoes.riqual.org/wp-content/uploads/2022/04/Forges-5-89.pdf>

Souza, M. S. L., Daxenberger, A. C. S., & Silveira, S. R. (2022). Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos em atendimento pedagógico especializado: Um relato autoetnográfico. *Revista Communitas*, 6(13), 9-112. <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/6029/3739>

Smith, D. D., Polloway, E. A., Patton, J. R., & Dowdy, C. A. (2011). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Allyn & Bacon.

Tavares, M. (2014). Contribuições para a história do sindicalismo docente, em Portugal: Dos grupos de estudo, à afirmação e crise do movimento sindical docente. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(37), 1-24. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1464/1253>

UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and framework for action on special needs education. *World Conference on Special Access and Quality*. UNESDOC Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

8

Aprendizagem em uma Comunidade Virtual de Discentes com Deficiência Visual

Aprendizaje en una Comunidad Virtual de Estudiantes con Discapacidad Visual

Luciana Tavares Perdigão

Introdução

O conceito de Comunidades de Aprendizagem é abordado por diversos pesquisadores e teóricos. Afonso (2001), por exemplo, define o conceito como uma estrutura social sustentada pelo interesse de um grupo de indivíduos em busca da conquista da aprendizagem como objetivo comum. Nas palavras de Bolívar (2012), a comunidade de aprendizagem é um grupo de pessoas que, de forma inclusiva e colaborativa, se apoiam mutuamente, explorando reflexivamente a prática para aprender juntos e refinar seus processos de aprendizagem. Castells (2017) destacou o surgimento de novas formas de comunidade e identidade baseadas em conexões on-line. Nesse sentido, pode-se considerar que as comunidades de aprendizagem são espaços de interação e colaboração entre indivíduos que compartilham um interesse comum, sejam eles pessoas estudantes, docentes, pesquisadoras ou profissionais. Essas comunidades podem ser presenciais ou virtuais, e desempenham um papel importante

na aprendizagem, pois promovem o compartilhamento de conhecimentos, experiências e perspectivas.

No contexto do ensino superior à distância, as comunidades de aprendizagem podem ser particularmente importantes para estudantes com deficiência visual (DV). Essas pessoas enfrentam barreiras no processo de aprendizagem, como a falta de acessibilidade a recursos e materiais pedagógicos, a necessidade de adaptação de tecnologias e a dificuldade de interação social. As comunidades de aprendizagem podem se configurar como espaços de apoio mútuo entre essas pessoas que estudam, além de propiciar oportunidades de compartilhamento de experiências, angústias e sucessos na vida acadêmica e pessoal.

Este estudo apresenta a experiência de criação de uma comunidade de discentes com deficiência visual no ensino superior à distância. A comunidade foi formada por estudantes de diferentes cursos do Consórcio Cederj – Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro¹, e teve como objetivo promover a competência intercultural através da discussão sobre as barreiras de acessibilidade e a troca de experiências sobre a vida acadêmica e o uso de tecnologias assistivas no auxílio diário.

Comunidades Virtuais de Aprendizagem e o Outro Cultural

Uma instância de apoio da educação on-line é a participação em uma “comunidade virtual de aprendizagem” ou uma “comunidade virtual de prática” que são grupos de pessoas interessadas num determinado assunto, que se envolvem em discussões, troca de ideias e de opiniões (Litto, 2010, p. 62). Trazendo para a realidade do Cederj, Lo Bianco (2019) afirma que, muitas vezes, discentes criam grupos em redes sociais para estabelecerem comunicações síncronas ou assíncronas de forma autônoma, desafiando o roteiro mais engessado dos fóruns propostos por docentes no ambiente virtual.

Considerando que discentes com deficiência visual podem enfrentar as barreiras de acessibilidade no ambiente virtual, a participação nas atividades colaborativas ou em comunidades de aprendizagem podem ser limitadas, reforçando a sensação de solidão na educação à distância (EAD). A partir desse recorte e no interesse em comunicação intercultural para a promoção da justiça social em comunidades vulneráveis, criamos uma comunidade de

¹ O Consórcio Cederj reúne, por meio de acordo de cooperação técnica, o Governo do Estado do Rio de Janeiro, por intermédio da Secretaria de Ciência Tecnologia e Inovação do Estado do Rio de Janeiro (SECTI) e da Fundação Cecierj, e as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas sediadas no Estado do Rio de Janeiro.

discentes com deficiência visual do Cederj. O objetivo foi promover uma experiência intercultural ao reunir pessoas com DV dos diferentes cursos e polos do Consórcio. A experiência intercultural “ocorre quando pessoas de diferentes grupos sociais com diferentes culturas (valores, crenças e comportamentos) se encontram” (Ared, Byram & Fleming, 2002, *apud* Holmes & O’Neill, 2012, p. 711). Segundo Prue Holmes e Gillian O’Neill, a competência intercultural é a capacidade de compreender e interagir com pessoas de diferentes culturas. Essa competência envolve habilidades como a comunicação, o respeito, a empatia e a flexibilidade. No contexto da comunidade de alunos com deficiência visual do Cederj, a competência intercultural é importante para promover a compreensão mútua e o pertencimento.

Questões, Justificativa e Objetivo

A partir da experiência no trabalho de acessibilidade e inclusão no ensino superior semipresencial, do entendimento sobre comunidades virtuais de aprendizagem e o conceito de outro cultural, foram levantadas as seguintes questões: Ao interagir com pessoas de diferentes realidades, discentes podem aprender com a diversidade e desenvolver novas habilidades? Considerando o desafio da convivência com o outro cultural, pode ser também uma oportunidade de crescimento e aprendizagem? Desta interação podem emergir novas perspectivas de mundo e novas compreensões da diversidade?

O presente estudo apresenta um relato da experiência de criação de uma comunidade virtual dos alunos com deficiência visual do Consórcio Cederj, como um espaço de aprendizagem. O foco do projeto foi identificar as potencialidades desses alunos, para além da deficiência, e as possibilidades de compartilhamento das experiências no grupo através dos atravessamentos cotidianos que cada discente enfrenta na sua subjetividade.

Metodologia

A criação da comunidade virtual de aprendizagem partiu do PEAR (*PEER*, no original em inglês), desenvolvido por Prue Holmes e Gillian O’Neill (2012). As pessoas participantes foram discentes com deficiência visual do Consórcio Cederj, ativas no segundo semestre de 2023. A amostra foi definida a partir das experiências anteriores da pesquisadora com a temática da deficiência visual

(Perdigão, 2017, 2018, 2019, Perdigão, Monteiro & Fernandes, 2022, Perdigão & Fernandes, 2023). Foram selecionadas quinze pessoas discentes com deficiência visual que são atendidas por pessoal responsável pela tutoria de apoio. Como a escolha se deu pelo fato de a pesquisadora não ter contato direto com elas, foi feito um convite por intermédio da tutoria.

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram os seguintes:

- Os relatórios do Sistacad – Sistema Acadêmico do Cederj – para identificar os alunos com deficiência visual que contam com o suporte de tutoria de apoio;
- O aplicativo WhatsApp para criação da comunidade na forma de um grupo;
- A inteligência artificial Vira Texto para transcrever as mensagens de áudio do grupo;
- O Google Meet para realização dos encontros síncronos da comunidade;
- O Google Drive e Google Docs para organizar os relatos das pessoas participantes;
- E o Google Planilhas para codificar e analisar o conteúdo.

Uma Comunidade Construída a partir do Modelo PEAR/PEER

As etapas para criação da comunidade seguiram o modelo do PEAR/PEER (HOLMES, O'NEILL, 2012) que é um acrônimo relativo às quatro fases: Preparação (P/*Preparing*), Engajamento (E/*Engaging*) ou Comprometimento, Avaliação (A/*Evaluating*) e (R/*Reflecting*). As atividades realizadas em cada fase serão descritas a seguir.

Preparação (P – *Preparing*)

Segundo Prue Holmes e Gillian O'Neill (2012) a preparação (P/*Preparing*): visa a identificar e registrar quaisquer suposições, fenômenos sociais e comunicativos que possam ser inesperados e que não estejam inicialmente relacionados ao seu conhecimento prévio sobre a comunidade e/ou seus membros.

Conforme descrito por Lo Bianco (2019), discentes de EAD, de uma forma geral, têm uma queixa sobre sentirem solidão nessa modalidade. Esse sentimento pode ser ainda maior para discentes com deficiência visual que não conhecem seus pares e podem se ver em situações de exclusão em relação

aos demais membros da comunidade acadêmica. Proporcionar um encontro entre essas pessoas discentes, através de uma comunidade virtual, pode criar oportunidades para uma experiência intercultural. Nesse sentido, o “outro cultural” parte da própria pesquisadora, como pessoa vidente, em relação às pessoas com deficiência visual em uma interrelação mútua de aprendizagem. Nessa etapa, foram registradas algumas suposições e reflexões com base na experiência acadêmica e profissional como coordenadora do NAI – Núcleo de Acessibilidade e Inclusão do Cederj.

Quadro 1.

Reflexões e Suposições a respeito do Outro Cultural

- Algumas pessoas discentes com deficiência visual possuem limitações tecnológicas que dificultam o acesso a alguns conteúdos e atividades disponibilizados no ambiente virtual.
- Algumas pessoas discentes com baixa visão têm dificuldades na leitura de imagens em escala de cinza.
- Algumas pessoas discentes entendem que têm o direito de fazer AP (avaliação presencial) de forma remota se baseando na Lei Brasileira de Inclusão.
- Não sabemos se outras deficiências de uma pessoa discente, além da DV, poderão interferir negativamente na proposta de serviço para a comunidade.
- As pessoas discentes podem aproveitar o contato do WhatsApp da coordenadora para se reportar sobre o atendimento do NAI.
- Talvez nem todas as pessoas discentes se identifiquem como parte da comunidade e não participem, mesmo com o aceite inicial do convite.
- Talvez seja importante integrar a pessoa tutora que coordena como contato de outras pessoas discentes com DV que não têm esse tipo de apoio.
- Algumas pessoas discentes com DV que são oriundas do IBC – Instituto Benjamin Constant estão habituadas com a plataforma DosVox e resistem ao uso de outras tecnologias.
- Algumas pessoas discentes com DV não tem autonomia nem na vida acadêmica, nem na vida pessoal e, em alguns casos, são superprotegidas pelos pais ou responsáveis, mesmo já adultas.

Nota. Fonte: Perdigão (2023).

Nessa etapa de preparação foi levantado um relatório no Sistacad das pessoas com DV que contam com o atendimento do tutor de apoio. A partir desse relatório foi feito contato com os tutores de apoio com uma breve explicação do projeto e o convite para eles e os respectivos alunos participarem da comunidade.

Quadro 2.

Mensagens para as Pessoas Tutoras

Olá tutores, boa tarde, tudo bem?

Criei esse grupo para compartilhar com vocês sobre um projeto que ainda está no campo das ideias. A proposta é reunirmos os alunos com deficiência visual do Cederj para que eles possam se conhecer, trocar ideias, angústias, experiências. Acredito que eles possam se ajudar mutuamente. Sabemos que cada um tem a sua particularidade, vivência, mas eu vejo que algumas demandas são convergentes.

Por exemplo: A “MS” (apoiada pela tutora “TY”) é uma aluna brilhante, comunicativa, mas que encontra algumas limitações no uso da tecnologia ledora (DosVox) para acessar algumas atividades e materiais. Enquanto o “SB” (apoiado pela “TS”) tem mais autonomia ao usar o NVDA. Seria possível o Sérgio compartilhar alguns conhecimentos com a Margarete?

Outro exemplo: A “FD” (apoiada também pela “TY”) fez um relato sobre a dificuldade que ela tem em ver detalhes nas imagens em escala de cinza (que por um tempo foi um padrão dos cadernos didáticos do Cederj por questão de custo de produção). Será que esse problema se reflete também para a “VW” (apoiada pelo “TM”) e outros alunos com baixa visão?

O objetivo é criar um grupo dos alunos, levantar essas questões e incentivar a troca de experiências, evidenciando as potencialidades de cada um.

Quando os alunos aceitarem (ou não) o convite, os incluirei no grupo. Fico no aguardo e desde já agradeço a parceria nesse projeto.

Nota. Fonte: Perdigão (2023).

Engajamento (E – *Engaging*)

Nesta etapa de Engajamento (E/*Engaging*) ou Comprometimento, foi apresentado o projeto de maneira a estabelecer relacionamentos estreitos e contínuos com membros da comunidade. De acordo com Holmes e O’Neill (2012) o objetivo dessa fase é facilitar a construção contínua entre as pessoas participantes da comunidade de forma a desenvolver e avaliar sua competência intercultural.

Após o aceite do convite, a pesquisadora / coordenadora enviou uma mensagem direta para cada discente, confirmando sua inserção no grupo, para posterior entrega das informações sobre o projeto. À medida que as pessoas concordavam, foram inseridas individual e manualmente no grupo do WhatsApp. Antes de terminar de inserir todas as pessoas discentes para dar as boas-vindas, o aluno “RM” enviou uma mensagem se apresentando, o que incentivou a apresentação de outras cinco pessoas participantes de forma natural (sem instruções) e orgânica.

Em seguida, foi avisado que as pessoas ainda estavam sendo inseridas, e que as informações seriam passadas quando todas já estivessem no grupo. No entanto, a participação orgânica já estava iniciada e sete componentes do grupo continuaram as apresentações via mensagem de texto. Outras duas pessoas participantes preferiram continuar essa apresentação orgânica utilizando mensagens de áudio. Mesmo após as apresentações, algumas pessoas ainda continuaram trocando mensagens sobre vários assuntos como interesse de qual curso, período e polo elas eram. No total, foram realizadas 17 interações orgânicas antes das instruções de funcionamento do grupo.

A partir do primeiro envio de mensagem de áudio, duas participantes apontaram que tinham mais facilidade com esse formato e que a mensagem de texto ainda era uma barreira:

Ainda tenho dificuldade, como eu falei, de não tentar enxergar e... estou impressionada com o grupo por ter tanta escrita e tão pouco áudio. O áudio ainda para mim é mais fácil hoje. (LL)

Olá pessoal, boa tarde. Eu vou gravar áudio que pra mim é mais fácil aqui do que eu digitar me apresentando. (RA)

Quando todas as pessoas discentes foram inseridas no grupo do WhatsApp, a coordenadora / pesquisadora disparou a mensagem de acolhimento e instrução.

Quadro 3.

Mensagem para a Comunidade 1

Olá pessoal, tudo bem?

Sejam bem-vindos à comunidade dos alunos com deficiência visual do Cederj. O objetivo inicial desse grupo é criar um espaço dialógico para incentivar a troca de experiências e vivências acadêmicas, além de promover um debate sobre acessibilidade e inclusão no Consórcio Cederj.

Meu nome é Luciana Perdigão, sou uma mulher branca de 48 anos, 1,67m, 70 kg. Tenho cabelos curtos e grisalhos, uso óculos de armação preta. Atualmente estou como coordenadora do NAI – Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – da Fundação Cecierj e sou doutoranda em Ciências, tecnologias e Inclusão na UFF. Meu sonho profissional é conseguir tornar o NAI um setor forte, bem estruturado e diverso, para que a Fundação e seus projetos, dentre eles o Cederj, possam ser realmente acessíveis e inclusivos. Na vida pessoal eu gosto de correr, viajar e tomar um bom vinho.

Vamos lá, agora é com vocês: Gostaria de pedir que cada um se apresente, informando o curso e polo, e falando um pouco sobre porque escolheu o curso, seus sonhos e projetos profissionais e pessoais.

Convido também aos tutores de apoio a se apresentarem.

Nota. Fonte: Perdigão (2023).

Após a mensagem de acolhimento, foram compartilhadas 105 mensagens ao longo das primeiras 24 horas de criação da comunidade. Apesar do envolvimento inicial do grupo, a troca de mensagens foi diminuindo ao longo da primeira semana de criação da comunidade, completando 236 mensagens trocadas em sete dias. Uma das mensagens foi relacionada à etapa seguinte, de engajamento, promovendo o envolvimento de todo mundo com o agendamento do encontro síncrono:

Quadro 4.

Mensagem para a Comunidade 2

Oi pessoal!

Gostaria de saber se vocês têm disponibilidade para fazer um encontro síncrono no dia 27 de setembro, quarta-feira às 19:00 via Google Meet (ou outra ferramenta que seja mais acessível para todos)? Nesse encontro vou explicar o objetivo desse projeto e pedir a opinião de vocês para algumas ações que estamos planejando.

Nota. Fonte: Perdigão (2023).

Foi enviado também um comunicado para os coordenadores dos cursos com a descrição do projeto piloto, solicitando uma possível pontuação às pessoas discentes, que entrasse na categoria de atividades acadêmico-científicas complementares. Essa seria mais uma forma de promover o envolvimento, o engajamento das pessoas participantes. Todas as coordenações concordaram e gostaram da iniciativa.

O encontro síncrono foi realizado pelo Google Meet, ferramenta escolhida pela comunidade por ser mais acessível. Nesse encontro, foi explicado o objetivo do projeto piloto e as etapas a serem cumpridas.

Quadro 5.

Transcrições das Instruções Passadas no Encontro Síncrono

Cada participante deverá fazer um relato de experiência sobre as suas potencialidades e suas contribuições para o grupo, assim como os pontos positivos e/ou negativos de participar dessa comunidade.

[...]

O relato poderá ser na forma de texto, áudio, vídeo, material tátil, enfim, no formato que for melhor para o aluno se expressar. Poderá ser enriquecido com imagens, que receberão audiodescrição da coordenadora, links para materiais externos etc.

[...]

Uma sugestão é que as primeiras ideias e esboços já sejam compartilhados com esta coordenação, por e-mail ou WhatsApp, para orientação e esclarecimento de eventuais dúvidas.

[...]

Lembrando que este trabalho poderá contar como atividades científicas e acadêmicas complementares (para os alunos da pedagogia e biologia) e como apresentação científica na jornada acadêmica 2024.1, que vale como linha para o Lattes de todos!

Nota. Fonte: Perdigão (2023).

Catorze participantes que estiveram presentes no encontro síncrono, para além das potencialidades de cada indivíduo com deficiência visual, comentaram também sobre outros pontos:

- Solidão na EAD;
- Ações do NAI: mapeamento, pesquisa sobre recursos, tecnologias assistivas e serviços de atendimento;
- Instrumentos como o PAI – Plano de Atendimento Individualizado;
- Limitações tecnológicas como dificuldade no ambiente virtual, leitura de imagens em escala de cinza;

- Percepção dos coordenadores como se a deficiência estivesse diretamente relacionada a um recurso de tecnologia assistiva;
- Potencialidades que vão muito além do número de matrícula ou da deficiência;
- Projeto para reunir outras comunidades de alunos NEE, com o objetivo de identificar AS POTENCIALIDADES de cada pessoa, as experiências e limitações de cada uma;
- O piloto tem como recorte os alunos com deficiência visual do Cederj que são acompanhados por tutores de apoio;
- Possibilidade de um encontro presencial poderá oportunizar troca de experiências.

A comunidade teve dois meses para troca de experiências por meio do grupo de WhatsApp e mais dois encontros síncronos, para cumprir com a tarefa de fazer o relato da experiência.

Avaliação (A – *Evaluating*)

A partir da troca de mensagens e informações realizadas tanto pelo grupo do WhatsApp, quanto pelo encontro síncrono, foi dado o prosseguimento para a etapa de Avaliação (A/*Evaluating*). Segundo Holmes e O'Neill (2012), a etapa de avaliação é o momento de descrever e avaliar as ações realizadas durante o desenvolvimento do projeto. Na perspectiva da pesquisadora, foram identificadas algumas potencialidades nas pessoas participantes da comunidade. **RC**², por exemplo, tem um podcast literário que foi compartilhado no grupo, cujo conteúdo interessou as outras pessoas, que quiseram saber como produzir podcasts. Ela também fez um relato sobre as estratégias de estudo para uma pessoa com deficiência visual. Já **SB**, compartilhou experiências sobre tecnologias digitais para pessoas com deficiência visual que foram úteis para **MS** e **LL**. Além disso, deu uma dica sobre um teclado bluetooth que facilita a digitação por celular, na condição também de pesquisador do tema a respeito da inclusão de pessoas com deficiência visual a partir das tecnologias digitais. **SS**, por sua vez, compartilhou links de cursos livres e **LL** fez um curso com certificado para complementar as horas para atividades acadêmicas complementares. Ele fez um experimento de apresentação do uso dos leitores com mesclagem de vozes. Como **HE** e **IA** querem ser professores de Braille e **RC** quer aprender essa linguagem, começaram a trocar contatos e experiências. Outras potencialidades emergiram: **HE** relatou

2 As maiúsculas em negrito correspondem às das pessoas participantes do projeto.

como ele faz as provas em braile com o apoio da tutora ledora, **LN** explicou que dá aula de TalkBack e se disponibilizou a auxiliar colegas que têm dificuldade na tecnologia, **RM** conseguiu fazer a disciplina de Libras através do apoio da tutora que utilizou libras tátil na tutoria presencial (experiência compartilhada no grupo) e **MS** pediu o mesmo suporte para a tutora. **MS** teve a experiência de fazer a atividade de Libras via Google Meet com a tutora de **RM**. A tutora foi descrevendo as configurações e posicionamento de mão dos sinais e, com isso, **MS** conseguiu construir duas frases em libras que foram gravadas pela tutora para a entrega da atividade. Além disso, **LL** fez o relato da adaptação que uma coordenadora de disciplina fez com o material em áudio, através de uma leitura mediada, e **FD** relatou que conhecer outras pessoas com DV do Cederj deu mais motivação além de estreitar laços com **MS** que é do mesmo polo.

Conhecer [colega] foi formar uma grande amizade e parceria, que foi intensificada na Comunidade DV do CEDERJ. Eu tinha uma visão muito vitimista e depressiva, pois nasci vidente e sou uma pessoa muito visual ainda, muito dependente do meu resíduo visual e me preocupava muito em perder a visão ao longo do curso e da vida acadêmica. [...] Com o ingresso na Comunidade DV, superamos o sentimento de solidão acadêmica e pessoal. (**FD**)

Os relatos foram sendo enviados ao longo dos dois meses de interação no grupo e entregues de forma estruturada por e-mail para a pesquisadora. O grupo compartilhou não só as potencialidades, mas também as angústias e barreiras enfrentadas na vida acadêmica e pessoal. Por iniciativa do próprio grupo, foi sugerido que os relatos fossem apresentados não só como atividades acadêmicas complementares, mas também organizados em um livro digital para ser publicado e divulgado para toda a comunidade do Cederj. O título, também proposto em um brainstorm realizado na comunidade, foi definido como “Visionários”.

Reflexão (R – *Reflecting*)

A etapa de reflexão (R/*Reflecting*) é o momento de considerar criticamente as interações com as pessoas da comunidade, com base nas experiências e nas anotações de campo (Holmes & O’Neill, 2012). As mensagens foram codificadas de acordo com os pressupostos identificados na fase de preparação, listadas no quadro a seguir:

Quadro 6.

Classificação das Mensagens

TECNOLOGIAS:

Para as mensagens relacionadas com tecnologias digitais e/ou assistivas

- Softwares leitores (DosVox, NVDA, JAWS, Orca, TalkBack);
- Aplicativos (Be my eyes, Vira texto, OCR);
- Hardware (máquina Perkins, teclado bluetooth);
- Sistema Braille;
- Livros e materiais digitais;
- Bengala.

Exemplo: “Eu uso o NVDA, que é um leitor de tela, e também uso o teclado físico acoplado ao notebook.”

BARREIRAS:

Para os relatos sobre as barreiras de acessibilidade

- Falta de acessibilidade física: Obstáculos físicos como escadas, falta de rampas e sinalização inadequada dificultam a locomoção autônoma;
- Informação inacessível: Falta de materiais em Braille, textos em linguagem complexa e ambientes virtuais sem recursos de acessibilidade;
- Atitudes discriminatórias: Preconceitos e estereótipos limitam as oportunidades de educação, trabalho e participação social;
- Falta de acesso à tecnologia: Alto custo de equipamentos e softwares assistivos, além da falta de conhecimento sobre como utilizá-los, limitam o acesso à tecnologia.

Exemplo: “Eu tenho a percepção de luz e sombra... tudo que está em contraste para mim... eu consigo aumentando... ampliando... a letra é quase do tamanho da tela do celular... mas eu consigo... eu consigo identificar... só que eu vou identificando letra por letra até formar a palavra... então... é isso que me dificulta.”

POTENCIALIDADES:

Apresentadas ou identificadas na comunidade

- Manipular e ensinar sobre o uso das tecnologias assistivas;
- Criatividade para organização dos estudos e atividades;
- Facilidade no uso de materiais táteis e recursos hápticos;
- Talento criativo para explorar hobbies como a criação de um podcast de literatura.

Exemplo: “Eu tenho o mesmo pensamento, não acho que o Braille seja obsoleto, como a nossa amiga acabou de falar, nós como professores talvez precisamos, talvez a gente venha precisar utilizar o Braille, por exemplo, para alfabetização.”

Nota. Fonte: Perdigão (2023).

A comunidade virtual de pessoas discentes com deficiência visual apresentou um espaço para o desenvolvimento da competência intercultural (Holmes & O'Neill, 2012). Ele pode ser considerado um espaço de compartilhamento de experiências e saberes, barreiras enfrentadas, construção de pontes e reflexão crítica.

A comunidade promoveu troca de conhecimentos sobre tecnologias assistivas, estratégias de estudo, experiências acadêmicas e pessoais. Essa troca gerou um ambiente de aprendizado mútuo, enriquecido pela diversidade de perspectivas e origens dos participantes. Através da interação, as pessoas participantes compreenderam suas necessidades e desafios. Entre eles, a comunidade apontou o sentimento de isolamento e solidão, comum entre alunos da EAD (Lo Bianco, 2019), assim como daqueles com deficiência visual. O espaço proporcionou inclusão e pertencimento, empoderando os alunos e contribuindo para a construção de uma identidade positiva. A comunidade também incentivou a autonomia dos indivíduos na busca por soluções para seus desafios na vida acadêmica e pessoal.

A comunidade promoveu o diálogo intercultural entre pessoas com deficiência visual e videntes, desconstruindo estereótipos e preconceitos. A experiência evidencia a importância da valorização da diversidade para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ademais, incentivou a reflexão crítica sobre as barreiras de acessibilidade e os desafios enfrentados por pessoas com deficiência visual. Essas pessoas se apresentaram como protagonistas na luta por seus direitos, promoção da inclusão e valorização da diversidade. A comunidade virtual de discentes com deficiência visual demonstrou o potencial da competência intercultural para promover a inclusão, o diálogo intercultural e a transformação social.

Conclusão

Este estudo apresentou a experiência de discentes do ensino superior a distância com deficiência visual, na vivência em comunidade com seus pares. Mostrou como as comunidades podem promover a aprendizagem, a inclusão e o desenvolvimento da competência intercultural. A convivência com os pares é um dos principais benefícios das comunidades de aprendizagem. Ao interagir com estudantes, as pessoas com deficiência visual podem compartilhar experiências e aprender umas com as outras, desenvolver a autonomia e contribuir para a promoção da inclusão social.

A criação da comunidade virtual de discentes com deficiência visual representa um pequeno avanço, porém significativo, na busca por uma educação superior mais inclusiva. A experiência evidenciou o potencial das comunidades virtuais como espaços de apoio e desenvolvimento, mas também revelou a necessidade de ações mais estruturadas e sistemáticas para garantir a acessibilidade e a inclusão de todos os estudantes. A continuidade desse projeto, com a ampliação do número de participantes e a oferta de novas ferramentas e recursos, pode contribuir para a construção de uma comunidade acadêmica mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS

Afonso, A. (2001). *Comunidades de aprendizagem: Um modelo para a gestão da aprendizagem*. II Conferência Internacional Challenges/Desafios.

Castells, M. (2017). *A sociedade em rede*. Paz e Terra.

CEDERJ, Consórcio. (2023). *Apresentação Institucional 2023*. <https://www.cecierj.edu.br/consorcio-cederj/>

Litto, F. (2010). *Aprendizagem a distância*. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. http://www.abed.org.br/arquivos/APRENDIZAGEM_A_DISTANCIA.pdf

Perdigão, L. (2017). *Vendo com outros olhos: A audiodescrição no ensino superior a distância* [Master's thesis, Universidade Federal Fluminense]. <http://cmpdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/186/2018/08/Disserta%C3%A7%C3%A3o-LucianaTavaresPerdig%C3%A3o.pdf>

Perdigão, L. (2019). *Acessibilidade em foco: O processo de produção de audiodescrição para videoaulas*. 24º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. <http://www.abed.org.br/congresso2019/anais/trabalhos/29980.pdf>

Perdigão, L., & Lima, N. (2018, novembro). *Vendo com outros olhos: A audiodescrição na educação a distância*. <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/429946>

Perdigão, L., Monteiro, F., & Fernandes, E. (2022). Análise dos leitores de tela como tecnologia assistiva para videoaulas na plataforma Moodle. In *Anais do Seminário Internacional de Linguagens, Culturas, Tecnologias e Inclusão*. IFPA. <https://www.even3.com.br/anais/iisilicti/474511-analise-dos-leitores-de-tela-como-tecnologia-assistiva-para-videoaulas-na-plataforma-moodle/>

Perdigão, L., & Fernandes, E. (2023). Videoclases accesibles en EAD: La audiodescrición como tecnología de asistencia. In *VI Congreso Internacional "Universidad y Discapacidad"*. Fundación ONCE.

Pinheiro, G., & Alves, J. (2023). Comunidades de aprendizagem: Efeitos e desafios – uma scoping review. *Cadernos de Pesquisa*, 53, e10136. <https://doi.org/10.1590/1980531410136>

Holmes, P., & O'Neill, G. (2012). Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(5), 707-718. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.04.010>

NAI, Núcleo de Acessibilidade e Inclusão. (2023). *Apresentação Institucional 2023*. Universidade Federal de Minas Gerais. <https://www.cecierj.edu.br/nai/>

W3C. (2024). *Web content accessibility guidelines – (WCAG) 2.2*. <https://www.w3.org/TR/WCAG22/>

9

A Convivência com Mães de Pessoas com Deficiência: Relatos e Vivências

La Convivencia con Madres de Personas
con Discapacidad: Relatos y Experiencias

Juliana Almeida de Souza

Helvo Slomp Junior

Milton N. Campos

Introdução

No início da minha carreira profissional como terapeuta ocupacional, assumi função em uma equipe interdisciplinar que realizava visitas domiciliares para orientação de pessoas com deficiência e suas famílias. As equipes em questão tinham como principais objetivos a garantia de direitos, bem como a promoção e inclusão social, e atendiam prioritariamente pessoas em vulnerabilidade social. A experiência de realização de visitas domiciliares proporcionou o contato direto de profissionais com pessoas em contextos diversos, muitas vezes distantes dos vivenciados por eles. Esses fatores exigiam, dessas pessoas, habilidades para além das aprendidas no currículo formal de cursos da área da saúde. Não bastava conhecer e dominar técnicas reabilitadoras: era necessária uma abertura autêntica para o outro, um conjunto de habilidades em que pudéssemos minimamente nos despir de nossos pré-conceitos e juízos, do

nosso referencial arraigado em crenças e valores e da nossa visão de mundo, em prol de encontros que pudessem, de fato, serem terapêuticos, produtores de cuidado e de emancipação social. Isso demanda uma série de competências interculturais, de acordo com Byram (1997, p. 709, como citado em Holmes & O'Neill, 2012):

a gama de conhecimentos, habilidades e atitudes que os indivíduos trazem para o encontro intercultural, e sua consciência cultural crítica (a capacidade de interpretar, avaliar e negociar, com base em critérios, perspectivas, práticas e produtos explícitos na sua própria e em outras culturas, o que pode levar a algum grau de aceitação de novas ideias).¹

Importante ressaltar a noção de cuidado sobre a qual nos referimos, tendo em vista a polissemia deste conceito. Slomp Junior e colegas (2022), a partir dos conceitos de perspectivismo e de regimes de verdade, analisam o que pode ser enunciado como cuidado em certo tempo e lugar. Em sua acepção, os autores chegam a três grupos de perspectivas a respeito do cuidado: como um equivalente geral de práticas em saúde, como uma clínica integral e emancipatória e como uma micropolítica em um encontro intercessor. Abordaremos o cuidado em saúde dentro de uma perspectiva ampliada para além das intervenções em saúde, em um contexto de clínica emancipatória que compreende o acontecimento do cuidado a partir de um bom encontro intercessor² capaz de aumentar a potência de agir.

No entanto, a formação e o exercício da clínica hegemônica da medicina, assim como de outras profissões de saúde, ainda são profundamente marcados por uma técnica arraigada no racionalismo mecanicista que tende a reduzir o cuidado, equiparando-o a intervenções, além de privilegiar e hierarquizar tecnologias duras e leve duras (Slomp Junior *et al.*, 2022). De acordo com Merhy (2013), as tecnologias duras são todas as ferramentas-máquinas que usamos no trabalho em saúde, tais como o raio X, os instrumentos para examinar o “paciente” e até mesmo seus prontuários. As tecnologias leve-duras correspondem ao saber-fazer bem estruturado, protocolado, ou seja, aos conhecimentos técnicos e

¹ Tradução nossa do inglês: “the range of knowledge, skills, and attitudes individuals bring to the intercultural encounter, and their critical cultural awareness (the ability to interpret, evaluate and negotiate, on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in their own and other cultures, which may lead to some degree of acceptance of new ideas)”.

² Este conceito de cuidado baseia-se na filosofia de Spinoza. Para o filósofo, os encontros produzem quem somos o tempo todo, podendo aumentar nossa potência de agir, através de afetos positivos, ou reduzir esta potência (Slomp Junior *et al.*, 2022),

científicos das diferentes profissões da saúde. Já as tecnologias denominadas leves correspondem a todo processo relacional existente na abordagem assistencial da pessoa trabalhadora da saúde junto à usuária-paciente, abarcando, por exemplo, a produção de acolhimento e vínculo.

Natália Ramos (2013) afirma que os aspectos sociais e culturais podem configurar obstáculos importantes aos cuidados de saúde, seja pela influência na forma de perceber a saúde e doença, seja pelas dificuldades que prestadores de cuidados de saúde têm em lidar com as populações que provêm de culturas diferentes. Algumas situações vivenciadas por mim e pela equipe na qual estava inserida evidenciaram as dificuldades e os desconfortos experienciados ao lidar com crenças e valores distantes dos vivenciados pela equipe, como em casos em que as visitas eram em casas que funcionavam como “templo” de determinada religião, nas quais alguns profissionais se negavam a entrar para realizar a intervenção necessária. Também me recordo da falta de consenso em determinadas situações, como no caso de um encontro com crianças que, na visão de alguns membros da equipe, estariam malcuidadas. No entanto, perante qual referencial de cuidado? Maus tratos à criança, ou falta de rede de suporte à família e condições mínimas para uma vida digna?

Muitas vezes, a legítima problematização em relação aos direitos da criança excluía as condições precárias em que a família – principalmente a figura materna – estava inserida. A figura materna, muitas vezes, era responsabilizada, sem questionamento e estratégias de intervenção que favorecessem a possibilidade de um cuidado da família. Nesse sentido, torna-se importante a reflexão acerca das características estruturais que compõem o cenário e o contexto no qual essas famílias, por exemplo, encontravam-se inseridas. Avelar e Malfitano (2018, p. 3206) ilustram esse problema, lembrando

... que a pobreza está além da questão financeira, e por trás desta há uma desigualdade social bastante estigmatizante e marginalizadora, a articulação entre os diferentes serviços pode ser utilizada para reforçar o controle e a tutela ao invés de proporcionar as garantias dos direitos da população. Ao utilizar da moralidade burguesa, as famílias de trabalhadores, pela “instabilidade financeira”, inerente ao excludente modo de produção capitalista, são classificadas no escopo da imoralidade e da falta de estrutura, sendo passíveis do que Donzelot chama de incessantes intervenções por parte do Estado. Naquilo que são considerados os modos de vida, a organização dos trabalhadores pobres passa a ser passível de muitas classificações sociais.

A partir desse encontro com minhas memórias como profissional de saúde, considerando o processo de aprendizagem como sendo produzida através da reflexão sobre a própria experiência (Romero & Lalueza, 2019), ressalto a importância de uma reflexão sobre experiências capazes de produzir, além de conhecimentos técnicos e específicos de cada profissão, o desenvolvimento ou aprimoramento de componentes interculturais tais como a relativização do ponto de vista, a escuta, a empatia, a autoconsciência cultural e a consciência das características estruturais de uma sociedade que reproduz e sustenta desigualdades. A competência intercultural pode ser vista como a capacidade de desenvolver tarefas e funções de forma eficiente em diferentes contextos multiculturais (Alvarez, 2005, como citado em Clemente & Morosini, 2020). Podemos considerar que o desenvolvimento de competências interculturais pode facilitar que o cuidado ocorra?

Na direção desse questionamento, este estudo tem como objetivo descrever e refletir sobre a experiência de um encontro entre uma profissional de saúde com famílias, mais especificamente, mães de pessoas com deficiência, fora do tradicional *setting* terapêutico, focando sobre a participação como parceira de uma associação de famílias: a Associação de Mães Especiais – AME.

A Associação de Mães Especiais – AME

Meu envolvimento e parceria para realização de um café com a referida associação acontece a partir do meu trabalho como coordenadora de uma Moradia Assistida, serviço municipal, substitutivo aos grandes abrigos para pessoas com deficiência. A AME passou a ocupar um imóvel vizinho (ao lado da moradia) ainda no período da pandemia de COVID-19, tornando-se uma importante parceira, pois a proximidade facilitava a inclusão de moradores em algumas atividades, como oficinas e festas. Algumas mães atuantes demonstraram carinho pelos residentes da moradia e, em alguns dos nossos encontros, verbalizaram a preocupação com o destino de seus filhos e filhas, caso viessem a falecer, apontando em seus discursos a importância de serviços como os da Moradia Assistida.

A associação, que completou dez anos, foi criada por Fátima³, mãe de Miguel, um rapaz com deficiência múltipla, hoje com vinte e cinco anos. A partir da inclusão de Miguel em uma escola especial da rede municipal de educação,

³ Adotamos nomes fictícios a fim de preservar a identidade das pessoas participantes da pesquisa.

Fátima conheceu outras mães, muitas com uma realidade diferente da sua e da grande maioria das famílias atendidas pela escola. Fátima trabalhava “fora” e pagava uma pessoa para acompanhar seu filho na escola. Contudo, devido às barreiras arquitetônicas⁴ que enfrentavam, optou por alugar uma casa na vizinhança da escola, passando a conviver de maneira mais próxima com as outras mães. A escola municipal especial em questão possui um público de crianças, jovens e pessoas adultas com deficiência (podendo ter transtorno associado) com importante comprometimento, sendo majoritariamente pessoas dependentes, com comprometimento da independência e autonomia na realização de atividades cotidianas. A escola conta com transporte adaptado, favorecendo a possibilidade de acesso de discentes, que só conseguem frequentá-la dessa maneira porque ou estão ausentes ou em situação de exclusão de outros espaços de convívio social como, muitas vezes, é o caso de suas mães ou responsáveis.

É importante ressaltar que parte significativa das famílias atendidas pela escola e, conseqüentemente, pela AME, sobrevive com renda advinda do Benefício Assistencial de Prestação Continuada – BPC, previsto na Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS. O BPC garante um salário-mínimo por mês às pessoas idosas com idade igual ou superior a 65 anos ou às pessoas com deficiência de qualquer idade que não estejam inseridas no mercado de trabalho e possuam renda inferior a 1/4 do salário-mínimo.

Apesar de, hoje, a Associação de Mães Especiais – AME – acolher uma diversidade de pessoas como avós, pais, irmãos e irmãs, a grande maioria de seus participantes continua sendo as mães, mulheres sobre as quais, culturalmente, recai a responsabilidade pelo cuidado filial.

As autoras Araújo e Duarte (2012), em concordância com Welter (2008), apontam que as mulheres, muitas vezes, ocupam um lugar de inferioridade, excluídas de espaços públicos e relegadas a espaços domésticos, o que faz com que fiquem segregadas da sociedade, restando-lhes a ordem da casa e educação. Para Welter (2008, p. 105),

ainda hoje se encontram resquícios do passado através da sustentação da posição subalterna da mulher na família e no lar onde, como “dona-de-casa”, permanece única responsável pelas tarefas domésticas, e ao cuidado que se refere ao marido e principalmente aos filhos.

⁴ Barreiras arquitetônicas têm sido definidas como obstáculos, que impedem ou dificultam a livre circulação das pessoas que sofrem de alguma incapacidade transitória ou permanente (Emmel, & Castro, 2003).

O cuidado, tido como função da mulher, está assentado em resquícios de uma cultura patriarcal, apesar de progressos no campo das relações de gênero (Silva *et al.*, 2019). Desta forma, eventos como o nascimento de uma criança com deficiência tendem a trazer uma série de mudanças na vida das mães, mais particularmente daquelas com as quais convivemos, que vão desde a necessidade de deixar o trabalho e a vida profissional para atender as demandas, passando por questões financeiras e emocionais. Soares e Carvalho (2017) apontam ainda a tendência ao isolamento do convívio familiar e social, seja por barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e comunicacionais, seja por questões culturais. Esses obstáculos colaboram com a construção de um ciclo de invisibilidade onde a família acaba por enfrentar dificuldades para circular em espaços sociais, acabando por retringir-la a espaços domésticos e de serviços especializados.

Foi a partir do convívio e afeto, assim como identificação de problemas experienciados e compartilhados pelas mães, que se inicia o trabalho da AME. Inicialmente, o enfoque foi no apoio material, através da distribuição de doações, como cestas básicas e fraldas. Porém, formou-se também uma rede de apoio mútuo entre famílias, extrapolando o suprimento de demandas materiais.

Considerando todo o exposto, trago a experiência da relação e envolvimento com algumas participantes da associação, que são tidas no contexto desse estudo como meu “outro cultural”, com o objetivo de refletir acerca do possível processo de aprendizado compartilhado que se estabeleceu, através do convívio contínuo e do engajamento, em atividades propostas pelas mães da associação.

Metodologia

Adotamos uma abordagem qualitativa para explorar a realidade que buscamos compreender, pois envolve o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes das pessoas (Deslandes, 2007). Adotamos o método cartográfico a partir do entendimento de um fazer no qual conhecer e intervir acontecem de forma indissociável, pois o que se pesquisa são os afetos e as relações (Deleuze, & Guattari, 1995, como citado em Passos, Kastrup & Escóssia, 2009). A presente pesquisa ocorreu no período de julho a dezembro de 2023 na Associação de Mães Especiais – AME, que funciona com sua sede no bairro de Campo Grande, subúrbio do Rio de Janeiro.

Nesse período ocorreram encontros semanais com a liderança da AME e uma voluntária⁵. Foi utilizado como instrumento de pesquisa o registro dos encontros por meio do diário cartográfico, tal como apontam Slomp *et al.* (2020, p. 4):

O diário de campo é mais que um registro da descrição do observável, mas uma narrativa da relação entre pesquisador-mundo pesquisado que opera interferência nos instituídos que organizam este mundo, interferência que por outro lado produz a exterioridade no corpo dos próprios cartógrafos, por vezes deslocando-os de seus próprios territórios.

Considerando a experiência como o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca (Bondia, 2002), observa-se o caráter autoanalítico desse relato de experiência. Foi utilizado o conceito de “analisador” como ferramenta na reflexão das cenas vividas e discursos ouvidos. Para Baremlitt (2002), um analisador pode ter uma variedade infinita de materialidade, não sendo necessariamente um discurso. O “analisador” é, aqui, compreendido também como um produto que pode se autoanalisar.

Descrevendo e Refletindo sobre a Experiência

Meu conhecimento e a experiência prévia com famílias em vulnerabilidade social dificultaram a percepção de possíveis preconceitos e estereótipos, pois acredito ter aprendido, ao longo da minha trajetória profissional, habilidades que favorecem a abertura para o outro. Porém, considerando a aprendizagem como um processo contínuo, que não se finda, trago minhas expectativas e reflexões para análise.

Primeiramente, ressalto um certo desconforto inicial com o nome da associação – Associação de Mães Especiais, considerando inadequada a palavra “especiais”, em referência a pessoas com deficiência. Tal termo me causava estranheza por seu viés capacitista. O capacitismo é um sistema de opressão que reproduz crenças, processos e práticas que normatizam um certo padrão corporal como perfeito, sem considerar a corporeidade de todas as pessoas (Campbell, 2001, citado por Bertussi *et al.*, 2021). A mim parecia que o termo “especiais”

⁵ Algumas mães associadas participaram de alguns encontros de organização do evento, totalizando cinco participantes que assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Foi informado a todas as participantes que o procedimento de observação e as conversas emergentes dos encontros seriam utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, possuindo caráter sigiloso, obedecendo aos critérios éticos de anonimidade e confidencialidade.

utilizado no nome da associação remetia a uma condição de anormalidade e diferença em relação aos demais membros da sociedade. A colocação do termo poderia reforçar a noção de normalidade comumente difundida em nossa sociedade, o que não se coaduna com a perspectiva da valorização da diversidade como própria da vida humana. No entanto, observa-se também, no discurso circulante, uma valorização dessa mulher, indo ao encontro com o estereótipo de “guerreira”.

Existia, da minha parte, uma preocupação em relação à expectativa das famílias, considerando minha formação acadêmica e tendo em vista, na atualidade, a grande demanda para atendimento de reabilitação em terapia ocupacional por pessoas com deficiência. De fato, era comum ser questionada se atendia em alguma clínica, se conhecia algum espaço que atendesse determinado plano de saúde ou serviços públicos. Ou seja, as famílias deixavam claras as demandas e dificuldades em relação ao acesso a tratamentos de reabilitação, seja por conta da falta de vagas nos serviços públicos e privados, seja pelo perfil inadequado de pessoas responsáveis pelo atendimento nos serviços existentes destinados a pessoas com deficiência (principalmente por conta da idade).

Na primeira reunião com as lideranças da Associação, me apresentei como parceira e explicitiei a proposta de estar atuando conjuntamente com as associadas em um projeto escolhido por elas. A liderança da associação apresentou sua preocupação quanto ao baixo engajamento das famílias nas atividades propostas, que incluíam cursos, oficinas, além de limpeza, abertura do bazar e outros de serviços de manutenção realizados de forma voluntária, necessários para o bom funcionamento do coletivo, pois ainda hoje não havia nenhuma verba fixa para pagamento de funcionários. O baixo engajamento das famílias inscritas foi avaliado pela liderança da associação como reflexo na mudança gradativa do perfil da AME, que, na sua fundação, possuía um caráter mais assistencialista, focado em doações e aquisição de materiais de consumo para as famílias. Hoje, apresenta maior enfoque no fomento ao empreendedorismo e emancipação das famílias para que, além do que recebem como benefício assistencial, possam também contar com uma renda extra. Segundo a liderança da associação e uma voluntária, as famílias a frequentavam de forma mais ativa quando a doação de cesta básica, fralda e leite era constante, e maior a demanda de pessoas inscritas. Agora, com oferta de oficinas propondo capacitação para o empreendedorismo, observou-se o esvaziamento do espaço da associação. Tal problemática traz preocupação quanto à possibilidade de perder parcerias, assim como frustração por parte da liderança, que vem enfrentando dificuldades na transição de um enfoque mais assistencialista, no qual o trabalho se pautava

em ajuda de cunho material a partir de doações de cestas básicas, fralda e leite, para um enfoque emancipatório.

A associação possui oitenta famílias inscritas e, em determinadas atividades, incluindo as de atendimento terapêutico às famílias, o número de participantes vem sendo inferior ao esperado. Em conversa com as lideranças da AME, discutimos sobre a necessidade de avaliar, conjuntamente com as famílias participantes, suas expectativas em relação à associação, assim como possíveis fatores de diminuição da participação.

Nesse primeiro encontro foi abordado também o desejo da criação de um café, no qual as mães/famílias que já empreendem poderiam estar presentes vendendo suas criações. A intenção era gerar maior movimentação e, conseqüentemente, renda. A proposta também era de que filhos e filhas pudessem estar presentes e até ajudar, como aconteceu em um evento passado. Foi relatado que sua presença foi positiva e que o fato de alguns ajudarem a servir demonstrava suas potencialidades. As principais demandas apresentadas na primeira reunião foram: aumento do engajamento das famílias inscritas para participação ativa, arrecadação de dinheiro para a preparação do espaço destinado ao café, e organização e estruturação do primeiro café. Tendo em vista o período da realização dessa pesquisa/experiência, firmamos minha participação na organização do evento/café.

É importante ressaltar que a sede atual fica em um pequeno condomínio fechado. Porém, possui duas entradas e tem boa localização. Dentre as atividades desenvolvidas por pessoas parceiras/voluntárias, estão atividades voltadas ao aprendizado de técnicas para vendas, oficinas de artesanato e atividades relacionadas ao autocuidado e apoio mútuo, compreendendo a necessidade de as mães/famílias terem um tempo destinado a elas. Apesar do nome da associação portar o termo “mães”, que são as figuras majoritárias, a associação é aberta para qualquer familiar, incluindo mães enlutadas, mulheres que perderam filhos e filhas, que necessitam de apoio emocional e até mesmo financeiro da associação. Esses casos ocorrem quando há a perda filial (caso seja beneficiário do programa de prestação continuada do governo), acarretando perda de sua renda. Ressaltamos que, neste ano de 2024, ainda tramita o Projeto de Lei 1605/2023, que está em análise na Câmara dos Deputados, que autoriza a mãe de pessoa com deficiência a continuar recebendo o BPC em caso de falecimento do dependente, considerado uma medida de “justiça social”.

Deixamos agendados encontros semanais para a preparação do primeiro café. Os encontros foram realizados com as responsáveis pela associação e contaram com a presença das famílias que iriam participar como expositoras

de produtos. Conjuntamente, foi definido que o primeiro café seria realizado na parte interna da Associação, já que a parte externa ainda não contava com a infraestrutura desejada. Assim, foram definidos data, hora, cardápio, formas de servir e possíveis atrações. As mães que já possuem um trabalho relacionado com venda de produtos se organizaram para estar presentes expondo em uma feira, e o dia do evento contou também com a abertura do bazar, que arrecada fundos para a associação. Nos encontros era possível observar o espaço da associação como ponto de apoio de muitas famílias, que por vezes apareciam para conversar, fazer compras no bazar ou solicitar algum tipo de ajuda. Algumas frequentavam a associação de forma voluntária, auxiliando nas tarefas de organização e limpeza, ganhando em troca “pontos” para trocar por alimentos, fraldas, leite, ou o que mais estivesse disponível no “mercadAME” (mercado da AME). Considerando o baixo número de doações, a criação do “mercadAME” se deu como solução para distribuição dos itens de acordo com a participação de pessoas associadas.

Fui muito bem recebida nos encontros, por todas as mães, pessoas voluntárias e demais familiares com quem tive contato. Presenciei e observei, nos discursos destas famílias, uma série de dificuldades vivenciadas por essas mulheres. Muitas faziam comparações – “mas o filho dela anda”; outras falavam de suas dificuldades em relação a vagas para terapia e conciliação com a agenda dos filhos, seus desejos e necessidades. A sobrecarga do cuidado com a casa, já conhecidas do universo feminino, possui outras demandas quando se trata de pessoas com deficiência e com necessidade de apoio em atividades de vida diária, relativas à alimentação, higiene e locomoção. Muitos dos casos assistidos da associação são mães com filhos e filhas adultas, com deficiências múltiplas. O processo de envelhecimento aparece nos diversos discursos como agravante para a participação destas pessoas no convívio social. Foi comum ouvir queixas de dores relacionadas ao cuidado cotidiano, como no caso de uma mãe que relata estar com dor nas costas e a dificuldade de pegar seu filho para colocá-lo na cadeira de rodas. Os discursos escutados são compatíveis com o Relatório Mundial sobre Deficiência (2012), que aponta o aumento da expectativa de vida da população (incluindo pessoas com deficiência) como um fator que incide na procura de serviços que oferecem alguma forma de assistência e suporte.

A criadora e presidente da associação, ao relatar as dificuldades enfrentadas no cotidiano do cuidado com Miguel, diz que apesar de conseguir vaga em

tratamento de equoterapia⁶ (com o objetivo de melhorar o quadro motor), não seria possível levá-lo, pois é difícil colocá-lo no carro e retirá-lo, já que ele “faz força” e muitas vezes não quer sair do veículo.

É relevante destacar que, embora o contato com as famílias tenha sempre existido em minha prática profissional, muitas vezes era considerado algo secundário. A maior parte das ações estava centralizada no cuidado da pessoa com deficiência, com orientação à família, escuta e encaminhamentos. No entanto, no processo de elaboração do projeto e encontros para organização do café, as mães, seus sentimentos, demandas e questões passaram a ocupar o centro da ação.

O contato, convívio e a escuta das narrativas têm impacto significativo sobre mim enquanto profissional de saúde. Observo com frequência entre as equipes uma série de juízos ou orientações para as famílias que não levam em consideração os contextos em que estão inseridas, incluindo o processo de envelhecimento dos filhos e seus cuidadores. Ao refletir sobre isso, percebo que eu própria, em meu dia a dia em um ambulatório ou na minha prática atual em contato com profissionais cuidadores nas moradias, poderia desqualificar ou não perceber seus sentimentos e dificuldades cotidianas.

A falta de espaço para a escuta, aliada à incorporação de uma visão que hierarquiza os saberes de acordo com a formação, pode desconsiderar a experiência de quem está à frente do cuidado. Quero ressaltar que uma formação de nível superior em saúde, dependendo de como o profissional conduz sua prática, tende a estabelecer uma relação de suposto saber-poder que desconsidera a experiência e o contexto das famílias. Foucault (2022, p. 306) aponta que

Um saber como o que chamamos científico é um saber que supõe, no fundo, que haja verdade em toda parte, em todo lugar e em todo tempo. Ou seja, mais precisamente: para o saber científico, há momentos em que se pretende mais facilmente a verdade, pontos de vista que permitem perceber mais facilmente ou mais seguramente a verdade, há instrumentos para descobri-la onde ela se oculta, onde ela está recuada ou escondida.

Parte das mães já me conheciam de festas e outros eventos e tinham conhecimento do meu trabalho nas moradias assistidas pois, em algumas ações como no dia do café, encontrava-me acompanhada de algumas pessoas do bairro.

⁶ A equoterapia é um método terapêutico que utiliza o cavalo por meio de uma abordagem interdisciplinar nas áreas de saúde, educação e equitação, buscando o desenvolvimento biopsicossocial de pessoas com deficiência e/ou com necessidades especiais.

Esse contato propiciou conversas sobre a “vida no abrigo” e as preocupações relacionadas ao futuro de seus filhos e filhas quando elas não tiverem mais “forças para cuidar” ou não estiverem mais presentes, uma inquietação comum em muitas famílias que têm membros com deficiência.

Dentre os discursos emergentes no período dos encontros, chama a minha atenção a fala de Fátima, sobre seu sonho futuro para a associação, o que também foi observado em um texto impresso compartilhado que conta a história e objetivos da associação. Tal texto, assim como sua fala, explicitam o desejo de que a associação venha a contar, no futuro, com profissionais para o cuidado, como especialistas ou parte de uma equipe de reabilitação:

Hoje, o objetivo principal da AME é ter um espaço legalizado para que os filhos especiais sejam atendidos com profissionais qualificados para cuidá-los (psicólogo, fisioterapeuta, musicoterapeuta, terapeuta ocupacional etc.). Como muitas mães da AME dedicam seu tempo a cuidar do filho e optam (ou não têm nem mesmo direito a opção) por não trabalhar fora, recebem somente o LOAS do governo. Contudo, em caso de morte do filho, as mães perdem direito a este benefício e ficam desamparadas financeiramente, uma vez que a vida toda foi dedicada ao filho e essas mães não puderam trabalhar nem se especializar em alguma área. Diante disso, a associação quer ser um espaço de tratamento para os filhos e, ao mesmo tempo, que as mães possam trabalhar no local e serem remuneradas por isso. (Fragmento retirado do texto cedido)

Ao explicitar as demandas de algumas famílias, mesmo quando seus filhos e filhas já passaram por profissionais e centros de reabilitação, percebo a percepção contínua da necessidade de tratamento. Essa perspectiva que privilegia a reabilitação está vinculada ao desempenho funcional e reforça a concepção da deficiência como um estado patológico, que necessariamente precisa de profissionais especializados (Bertussi *et al.*, 2021). Será que todas as pessoas com deficiência necessitam de tratamento especializado ou as barreiras, falta de oferta de outras oportunidades de acesso a esporte, lazer, convivência, faz com que as mães/famílias continuem colocando o serviço especializado como única e principal necessidade dos seus filhos?

Após analisar essa demanda, busquei relativizar minhas concepções e compreender a posição de mães que buscam atendimento, esperando melhora ou a estabilização de seu quadro motor e cognitivo, com base em suas dificuldades cotidianas.

Conclusão

Ao trabalhar não apenas na preparação, mas em todo o processo do café, inclusive na mão de obra ativa no dia do evento, despi-me em alguns momentos da função de terapeuta ocupacional pois, como voluntária, buscava uma postura horizontalizada. Estava inserida no trabalho assim como as demais participantes/mães. Não tinha a intenção de transmitir meu conhecimento técnico ou de fornecer orientações durante aqueles encontros, mas sim de estar junto, de conviver. No período de participação ativa nas atividades da Associação, pude identificar este espaço como importante no convívio social, apoio mútuo e construção de laços comunitários, indo contra os preceitos da racionalidade neoliberal. Esta racionalidade, que valoriza cada vez mais a produção, o consumo e a autossuficiência, exige esta última como uma ideia moral, considerando potencialmente dispensáveis aqueles que não se encaixam nesse padrão.

Observamos uma rede de apoio significativa entre as famílias, que se ajudam de diversas formas. Observamos também a escassez de políticas públicas de apoio e suporte para pessoas com deficiência e suas famílias. No final do café, apesar de não ser uma mãe “especial”, compartilhava com aquelas mulheres muito mais do que café, bolos e risadas. Ao final da experiência me senti, de alguma forma, fazendo parte daquele grupo.

REFERÊNCIAS

- Araújo, R. K. N., Silva, A. T., & Santos, L. M. (2012). Gênero, maternidade e deficiência: Um olhar para a exclusão. *Anais IV FIPED*. Realize Editora. <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/499>
- Avelar, M. R., & Malfitano, A. P. S. (2018). Entre o suporte e o controle: A articulação intersetorial de redes de serviços. *Ciência & Saúde Coletiva*, 23(10). <https://doi.org/10.1590/1413-812320182310.29542018>
- Bertussi, D. C., Cruz, R. S., & Souza, C. A. (2021). O ser que precisa ser: Os desafios perante as vidas insurgentes. *Rede Unida*.
- Clemente, F. A. S., & Morosini, M. C. (2020). Competências interculturais: Interloquções conceituais e uma proposta de releitura para a educação superior. *Educação e Pesquisa*, 46. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046462048>
- Deslandes, S. F. (2007). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Vozes.

Foucault, M. (2022). *O poder psiquiátrico: Curso dado no Collège de France (1973-1974)*. Martins Fontes.

Holmes, P., & O'Neill, G. (2012). Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(5), 707-718. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.05.001>

Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. (2009). *Pistas do método cartográfico: Pesquisa, intervenção e produção de subjetividade*. Sulina.

Romero, D. G., & Lalueza, J. L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje-servicio universitario: Una revisión teórica. *Universidad Nacional de Educación a Distancia*.

Ramos, N. (2013). Cuidados de saúde e comunicação na sociedade multicultural: Discutindo interculturalidades(s), práticas e políticas em saúde. *Revista Inter-Legere*, 1(11). <https://doi.org/10.1093/geront/gnv101>

Slomp, J. H. Jr. (2020). Contribuições para uma política de escritura em saúde: O diário cartográfico como ferramenta de pesquisa. *Athenea Digital: Revista de Pensamento e Investigação Social*, 20(3), 1-21. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.4724>

Slomp, J. H. (2022). *Projeto terapêutico singular como dispositivo para cuidado compartilhado*. Editora Rede Unida.

Welter, I., Cetolin, S. F., Trzcinski, C., & Cetolin, S. K. (2008). Gênero, maternidade e deficiência: Representação da diversidade. *Revista Textos & Contextos*, 7(1), 98-119. <https://doi.org/10.1590/s1678-46342008000100009>

VIRANDO A MESA: PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO

10

Tensiones y Desafíos en la Colaboración Interinstitucional para la Acción Comunitaria: Una Experiencia de Investigación-Acción en un Instituto-Escuela de Barcelona

Tensões e Desafios na Colaboração Interinstitucional para a Ação Comunitária: Uma Experiência de Pesquisa-ação em um Instituto-Escola de Barcelona

Karen Andrea Jaramillo Solar
José Luis Lalueza

Introducción

En este capítulo compartiremos una de las experiencias de investigación-acción de nuestro equipo de investigación en Desarrollo Humano, Intervención Social e Interculturalidad (DEHISI), de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), realizada en conjunto con la Universidad de Girona (UdG). Nuestro objetivo es promover la inclusión social y educativa del alumnado de un Instituto-Escuela catalogado de “alta complejidad”¹, ubicado

¹ Los centros de alta complejidad se caracterizan por el bajo nivel socioeconómico de las familias de sus alumnos, por la concentración de alumnado con necesidades educativas específicas, por tener alumnos de distintas culturas e inmigrantes recién llegados (Departamento de Enseñanza, 2014).

en un barrio periférico de la ciudad de Barcelona, con alta presencia de población migrante y Gitana. Para ello, hemos puesto en marcha un proyecto socioeducativo fundamentado en la perspectiva de los *Fondos Comunitarios de Conocimiento e Identidad*. A través de la creación de una alianza participativa entre diferentes agentes sociales, educativos y comunitarios del barrio, queremos promover el trabajo colaborativo en la generación de actividades educativas con relevancia social y cultural para el alumnado, sus familias y comunidades.

A partir de una *Investigación Basada en el Diseño* (IBD), describimos y analizamos el desarrollo del proceso de intervención fundamentado en la colaboración interinstitucional entre cuatro agentes educativos y comunitarios del barrio: el Instituto-Escuela, la Biblioteca Pública del barrio, una Organización autodenominada Gitana y la Universidad. Todos estos agentes participaron conjuntamente en el diseño, implementación y evaluación del proyecto realizado con estudiantes de tercer año de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

El proyecto se desarrolló durante dos cursos académicos: desde septiembre del 2022 a Julio del 2023, y desde septiembre del 2023 a Julio del 2024. A lo largo de estos dos años ha sufrido diferentes transformaciones en sus objetivos y actividades, como así también en la participación de los actores implicados. De este modo, nos interesa relatar cuáles han sido las tensiones a las que nos hemos enfrentado en el proceso de intervención, los cambios que se han producido durante este trayecto y, así también, los desafíos que identificamos para la colaboración interinstitucional. Particularmente, en el marco de un proyecto de acción comunitaria en el que confluyen y se articulan diferentes espacios, recursos, agentes educativos y comunitarios. Estos últimos, tienen el reto de negociar, desde sus variados lugares de actuación, el sentido que envuelve su participación en un proyecto cuya finalidad es favorecer la construcción de una educación para la equidad y la justicia social.

Para comenzar, haremos una breve contextualización de la situación actual del alumnado de origen inmigrante y de etnia Gitana en el sistema educativo catalán. Luego, destacaremos la importancia de la vinculación comunitaria y territorial para una educación inclusiva. A continuación, presentaremos el marco teórico y metodológico en el que nos situamos: la propuesta de los Fondos de Conocimiento e Identidad y de los Fondos Comunitarios. Seguidamente, daremos cuenta de la metodología utilizada en esta investigación, para luego exponer los resultados a modo de reconstrucción histórica del proyecto durante los dos años de trabajo. Finalmente, desarrollaremos las discusiones y conclusiones con énfasis en las tensiones y contradicciones que identificamos en todo este proceso.

Exclusión Socioeducativa del Alumnado Inmigrante y de Etnia Gitana

En Catalunya, el alumnado de origen inmigrante y de etnia Gitana presenta mayores índices de Fracaso Escolar que la población autóctona. Es decir, es superior en la población racializada con respecto a la autóctona blanca. En el primer caso, los índices de fracaso escolar del alumnado nacido en España con padres extranjeros, y de extranjeros llegados antes de los 7 años, duplican al de los autóctonos. En consecuencia, los índices más altos de fracaso escolar corresponden a los centros que tienen mayor concentración de estudiantes migrantes (Bayona-Carrasco & Domingo, 2019). Así también, los barrios de origen más vulnerable de la ciudad muestran mayor incidencia de fracaso escolar (Domingo & Bayona-Carrasco, 2021).

En el segundo caso, de acuerdo con los datos entregados por la Fundación Secretariado Gitano (2019) se constata que la población Gitana en España tiene un nivel educativo más bajo que el resto de la población no Gitana. Un ejemplo de ello es que el 57,5% tiene un nivel educativo inferior a la Educación Secundaria Obligatoria, en contraste con los datos de la población no Gitana, en cuyo caso se trata tan solo del 21,1%. En particular, la población Gitana entre los 16 y 24 años que ha obtenido la educación Secundaria Obligatoria es solo el 22,4%, a diferencia de la población no Gitana cuya cifra aumenta al 30,5%. En este mismo sentido, en un informe reciente se ha evidenciado que la población Gitana tiene una salida más temprana con menor permanencia en el sistema educativo, visible en las altas tasas de abandono escolar y los bajos índices de escolarización (Fundación Secretariado Gitano, 2023).

En la Educación Secundaria Obligatoria predominan estrategias de atención a la diversidad que refuerzan la segregación del alumnado migrante, con bajo nivel socioeconómico y con dificultades académicas, que se concentra en los grupos con niveles académicos más bajos y en programas que devalúan las credenciales de egreso (Tarabini, 2018). En el caso de la población Gitana, se evidencia que no existen medidas específicas por parte del profesorado y que más bien se trata de adaptaciones curriculares poco significativas o de apoyos ordinarios que carecen de efectividad (Gutiérrez-Sánchez, Bahadi-Bouchnafa, & Pedreño-Plana, 2023). Este tipo de intervenciones promueven prácticas educativas que sustentan un sistema que reproduce las condiciones sociales de origen, limitando el derecho a una educación equitativa y de calidad para todos y todas (Tarabini & Bonal, 2016).

Las prácticas educativas inclusivas exigen aumentar la participación del alumnado y valorar la riqueza de la diversidad para el aprendizaje (Booth &

Ainscow, 2002), lo que permite que el alumnado le otorgue sentido a su experiencia educativa. Frente a este escenario, es fundamental fomentar alternativas educativas que aborden problemáticas como el fracaso escolar en marcos de igualdad, reconociendo la diversidad y asegurando aprendizajes relevantes para todos y todas. Para ello, es clave el reconocimiento mutuo, la legitimación de las diferencias y la valoración de diversos conocimientos socioculturales.

Vinculación Comunitaria entre Diferentes Contextos de Actividad

La promoción de una educación socialmente inclusiva supone, necesariamente, propiciar actividades y prácticas educativas que se realicen en conexión con el territorio. La realidad global se caracteriza por una fuerte conectividad entre diferentes espacios sociales. En el ámbito educativo es visible en la constitución de una nueva ecología del aprendizaje (Coll, 2013). Cada vez más se conectan diferentes contextos de actividad educativa, y con ello, diferentes instituciones, sujetos, prácticas y conocimientos. Los contextos de actividad se vuelven más permeables, facilitando el encuentro e interacción social de diferentes actores educativos y comunitarios del territorio que tienen la oportunidad de construir nuevos aprendizajes compartidos. Indiscutiblemente, este fenómeno se constituye en un desafío y supone una transformación para la educación formal y escolar.

Un ejemplo claro que ilustra este cambio es el *Modelo de Educación 360*, una iniciativa educativa, política y social implementada en Catalunya, que se fundamenta sobre la idea de que el aprendizaje ocurre a lo largo y ancho de la vida, es decir, durante todo el ciclo vital y en diferentes contextos educativos y sociales del territorio (formales, como la escuela y no formales, como el barrio). El foco de esta propuesta está en el vínculo colaborativo que se construye entre diferentes instituciones, organizaciones sociales y comunitarias, tales como la escuela, la familia, el barrio, los recursos públicos, entre otros. La finalidad es favorecer contextos de aprendizaje para la equidad e igualdad de oportunidades (Educatió 360, n.d.). De esta manera, se refuerza un ecosistema educativo que potencia el desarrollo de entornos innovadores de aprendizaje (OECD, 2017a; 2017b).

Por lo tanto, el encuentro y colaboración entre diferentes actores educativos, sociales y comunitarios del territorio es una oportunidad para crear contextos de actividad y aprendizajes contextualizados, en conexión con las experiencias, las interacciones, los espacios y los intereses del alumnado, fomentando su participación y la construcción de sentido en torno a sus aprendizajes.

El enfoque de los Fondos de Conocimiento e Identidad y los Fondos Comunitarios

Nuestro proyecto de investigación-acción se fundamenta en el enfoque de los *Fondos de Conocimiento* (FOK), una propuesta teórica-metodológica que surgió en Tucson, Arizona, a fines de los 80', que fomenta el desarrollo de prácticas educativas contextualizadas y con relevancia cultural. Específicamente, consiste en la creación de un grupo de estudio en el que participan docentes de un centro educativo e investigadores de la universidad. En su conjunto tienen la tarea de identificar conocimientos, habilidades y recursos de las familias del alumnado (es decir, un Fondo de Conocimiento) para incorporarlos en su práctica educativa dentro del contexto escolar (Moll *et al.*, 1990).

Posteriormente, dentro de este mismo marco conceptual, Esteban-Guitart y Moll (2014) proponen el concepto de *Fondos de Identidad* (FDI) comprendido como un conjunto de herramientas desarrolladas histórica y culturalmente, consideradas fundamentales para la construcción de la propia identidad y la definición de "sí mismo". En este caso, el foco está en la experiencia vital del alumnado quienes, mediante la creación de artefactos identitarios (Subero *et al.* 2018) reconstruyen y dan sentido a sus experiencias personales (Esteban-Guitart *et al.*, 2022b). De modo que la perspectiva de los Fondos de Conocimiento e Identidad se basa en la consideración, reconocimiento y valoración de la diversidad de experiencias y conocimientos de las familias y del alumnado en el contexto escolar.

Esteban-Guitart, Iglesias, Lalueza y Palma (2022a) amplían la propuesta de los fondos de conocimiento e identidad, hacia una orientación más comunitaria, a través del concepto de *Fondos Comunitarios de Conocimiento e Identidad*, situando las experiencias y conocimientos de las familias y del alumnado en el ámbito territorial más amplio. Los Fondos de Conocimiento e Identidad son el conjunto de conocimientos, habilidades e identidades personales y sociales desarrollados histórica y culturalmente en los espacios geográficos e instituciones sociales disponibles en un territorio (Esteban-Guitart *et al.*, 2022b). Dicho de otra manera, se trata de un determinado patrimonio, recurso, herencia o legado geográfico-natural, artístico, histórico, oral, que se convierte en una oportunidad pedagógica y de interconexión entre diferentes espacios y agentes, permitiendo contextualizar los aprendizajes. De modo que dice relación con las formas de ser que el alumnado ha construido en la participación de determinadas prácticas comunitarias (Barton y Tan, 2009), dentro de una comunidad sobre la que pueden desarrollar un sentido de pertenencia y construir una identidad compartida.

La implementación de un proyecto sobre Fondos Comunitarios de Conocimiento e Identidad contempla la creación de un ecosistema educativo local basado en el establecimiento de una alianza participativa integrada por diferentes actores educativos, sociales y comunitarios del territorio. En este contexto, se conforma un grupo de estudio constituido por educadores, profesionales e investigadores que realizan una exploración de la comunidad para identificar las prácticas, servicios, recursos y oportunidades educativas existentes en el territorio, con el fin de vincularlas pedagógicamente. Para ello, el grupo de estudio codiseña, implementa y evalúa un proyecto educativo que conecta diferentes tiempos, espacios y agentes, a partir de un elemento compartido que corresponde al Fondo Comunitario de Conocimiento e Identidad identificado (Esteban-Guitart *et al.*, 2022a). Este proceso conjunto se encuentra en constante desarrollo, con diferentes momentos de tensión y cambio a los que haremos alusión en la descripción y análisis de nuestro proyecto.

Metodología

Tal como mencionamos al inicio de este capítulo, nuestro proyecto se enmarca en una investigación basada en el diseño (Gutierrez & Jurow, 2016), la cual se fundamenta en el vínculo constante entre las acciones educativas que realizamos con el grupo de estudio y los objetivos de investigación del equipo. En este tipo de proyectos basados en la comunidad existe una fuerte carga axiológica, ya que implican un posicionamiento epistemológico sobre el conocimiento y la actividad humana, fundamentado en el interés por romper con las inequidades históricas y culturales, y promover la transformación desde dentro de las comunidades (Bang *et al.*, 2015). Debido a esto los objetivos de investigación se encuentran en constante revisión y ajuste de acuerdo con los análisis que se realizan del proyecto (Moreno & Packer, 2019). El ciclo de investigación se estructura en varias fases, según el calendario escolar: análisis de necesidades, diseño, implementación, seguimiento y evaluación. A lo largo de este ciclo, y en las diferentes fases, nos encontramos con procesos de negociación entre los actores participantes del grupo de estudio, aspecto fundamental para el desarrollo y progresión del proyecto.

En concreto, los participantes de nuestro proyecto fueron: el instituto-escuela, la biblioteca pública, Gitana y el equipo de investigación. Específicamente, el grupo de estudio estaba constituido por la orientadora de secundaria del centro, la educadora de la biblioteca, un educador autoreconocido como Gitano y un miembro del equipo de investigación. El grupo de estudiantes con el que

se trabajó era de tercer año de Educación Secundaria Obligatoria, cuya edad se encontraba entre los 14 y 15 años. Cabe destacar que presentaban diversos orígenes, entre ellos Honduras, Marruecos, España y de autodescripción Gitana.

Para la recopilación de los datos se realizó observación participante de las actividades (tanto de las reuniones del grupo de estudio, como de las sesiones de trabajo con el alumnado), entrevistas informales a los agentes educativos y grupos focales con el alumnado. Así también, elaboramos los siguientes documentos de registro del proceso de intervención: actas de las reuniones y memoria del proyecto. Además, tanto durante como después de la implementación del proyecto, realizamos reuniones de análisis con el equipo de investigación. Finalmente, es importante señalar que se discutieron los objetivos del proyecto con todos los participantes (Instituto-escuela, Biblioteca pública, Gitana y estudiantes), como así también gestionamos los consentimientos informados correspondientes en cada caso.

Resultados

Proyecto de Memoria Histórica: “Las Voces de Nuestro Barrio”

El primer año, durante el curso académico 2022-2023, realizamos el proyecto de memoria histórica llamado “Las Voces de Nuestro Barrio”, cuyo objetivo fue la elaboración de la memoria histórica del barrio, patrimonio oral e inmaterial que constituye el Fondo Comunitario de Conocimiento e Identidad en torno al cual se configura el proyecto. Este último tuvo un carácter semestral, lo que quiere decir que se implementó, el primer y segundo semestre académico, con dos grupos diferentes de estudiantes. La elaboración de la memoria histórica del barrio se realizó a través de la indagación del alumnado en las historias y experiencias personales de vecinos y vecinas, familias Gitanas y migradas, con el fin de descentralizar la historia del barrio contada sólo desde la perspectiva de la clase obrera blanca.

Concretamente, se investigó sobre los lugares más significativos para el alumnado, sus familias y comunidades. El alumnado realizó visitas a estos espacios e indagó en la memoria de los y las vecinas que vivían en estos lugares, como así también realizaron entrevistas a informantes claves que contaban con un amplio conocimiento sobre la memoria del barrio. La metodología principal de trabajo fue la etnografía y el uso de técnicas de recogida de información tales como las entrevistas y su registro en variados formatos (oral, textual, imagen y audiovisual). Todas estas historias se depositaron en un mapa físico y virtual

del barrio, lo que permitió visibilizar y dar espacio a la memoria histórica de la población Gitana y de las familias migradas. Además, hay que mencionar que este mapa funciona como un recurso vivo, en el que los miembros de la comunidad pueden incorporar sus propias historias personales, a través de un código QR que los dirige a una página web donde se encuentra el mapa virtual.

En cuanto al proceso de intervención, durante el primer ciclo del proyecto identificamos tres momentos claves que nos permiten visualizar su desarrollo a lo largo del año escolar. Si bien describiremos lo que ocurrió durante el primer semestre, este proceso ocurre de manera similar en el segundo ciclo del proyecto.

Primer Momento: Negociación Inicial de la Propuesta de Trabajo

Entre los meses de junio y julio del 2022 el instituto-escuela hace la petición de realizar una asignatura de Aprendizaje-Servicio (ApS) con estudiantes de tercer año de Educación Secundaria Obligatoria. Por nuestra parte, como equipo de investigación de la universidad, realizamos una propuesta inicial de diseño de la actividad o anteproyecto al instituto-escuela, el que es posteriormente discutido con la Gitana. Seguidamente, el equipo de investigación plantea incorporar la participación de la biblioteca pública del barrio. Finalmente, se incorpora la biblioteca y se celebra una primera reunión con todos los actores participantes, configurándose así el grupo de estudio. Al mismo tiempo, se decide vincular la actividad en el marco del proyecto de investigación *common4learning* en el que participan la Universidad Autónoma de Barcelona con la Universidad de Girona. El objetivo de este proyecto es desarrollar, aplicar y evaluar por primera vez la idea de Fondos Comunitarios de Conocimiento e Identidad, a través de la implementación de proyectos-acciones basados en la creación de alianzas educativas locales que incorporan a diferentes agentes sociales, culturales y educativos del territorio. Así también, busca identificar las fortalezas, limitaciones y condiciones necesarias para Implementar acciones educativas-comunitarias.

Segundo Momento: Consolidación del Grupo de Estudio e Implementación

En el mes de septiembre del 2022, se consolida el trabajo con el grupo de estudio, a través de reuniones de coordinación y la creación de vínculos entre los agentes de la comunidad. Es decir, entre la orientadora del centro que es responsable de la asignatura de Aprendizaje-Servicio (contexto en el cual se implementa el proyecto), la educadora de la biblioteca, el educador de la Gitana y la investigadora de la universidad que coordina el proyecto y provee el material necesario para la realización de las actividades.

En cuanto a la programación de las actividades, el equipo de investigación de la universidad propone un primer borrador como punto de partida para revisar y modificar durante el proceso de codiseño. Se realizan reuniones semanales después de las sesiones del proyecto, lo que permite incorporar propuestas del alumnado y de los integrantes del grupo de estudio. Así también, se hace una primera definición de competencias curriculares de secundaria. Es importante señalar que se hizo un seguimiento de las reuniones post-sesión desde el mes de octubre del 2022 hasta enero del 2023.

Por lo que se refiere a las sesiones de trabajo de la asignatura, estas comienzan a implementarse en el mes de octubre del 2022. Durante el primer semestre del proyecto se realizó un total de 13 sesiones de una hora y media de duración en las que participaron, de manera regular, 10 estudiantes de un total de 13 inscritos. Se conformaron tres grupos de trabajo de entre tres a cuatro estudiantes más un adulto responsable que guiaba y acompañaba al grupo. Tras consultar al alumnado se decide nombrar el proyecto como “Las voces de nuestro barrio”.

Tercer Momento: Evaluación y Socialización del Proyecto

En el mes de noviembre del 2022, se realizó la evaluación curricular del alumnado. Para ello se revisaron conjuntamente las competencias curriculares propuestas en septiembre, con el fin de identificar cuáles eran las que efectivamente se estaban trabajando, y así también, determinar cuáles se seguirían desarrollando. Seguidamente, en diciembre del mismo año, el alumnado realiza una autoevaluación individual y grupal en base a estas competencias curriculares.

Posteriormente, en el mes de diciembre del 2022, realizamos una sesión de análisis DAFO (Dificultades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades identificadas en el proyecto) con el grupo de estudio, que luego es revisada y complementada con observaciones que surgieron durante el mes de enero del año siguiente. Así también, se comienza con el codiseño y propuesta para el siguiente ciclo del proyecto que se efectuará el segundo semestre académico.

Luego, en el mes de enero del 2023, el alumnado discutió por grupos y pusieron en común sus impresiones del trabajo realizado con el grupo clase. Con posterioridad, en febrero del mismo año, se realizó una actividad en la que el alumnado compartió la experiencia del proyecto de memoria histórica con compañeros y compañeras que participaron de otros proyectos de Aprendizaje-Servicio del instituto-escuela. En este encuentro explicaron las actividades que realizaron y expusieron los productos que elaboraron, tales como algunas entrevistas y cápsulas sonoras.

Implementación del Segundo Ciclo del Proyecto

En el segundo ciclo del proyecto, entre febrero y mayo del 2023, se realizaron 10 sesiones de una hora y media, en la cual participaron regularmente nueve estudiantes de un total de 13 inscritos. Se conformaron tres grupos de trabajo de estudiantes acompañados por un adulto. Durante este segundo ciclo se desarrollaron, de forma similar al primer ciclo, las fases de diseño, implementación y evaluación. Ahora bien, el segundo semestre se realizaron menos reuniones post-sesión en comparación al primero, ya que el grupo de estudio ya había interiorizado más el proyecto. Además, se suman algunas dificultades organizativas propias de ese periodo del curso escolar para coordinar agendas y disponibilidades entre los agentes participantes.

Conclusiones y Proyecciones para el Segundo Año

Una vez finalizado el primer año del proyecto, y con ello el desarrollo del primer y segundo ciclo de intervención, se identificaron nudos críticos producto de la evaluación de todo el proceso. Entre ellos se encuentran: 1) la dificultad en la apropiación y comprensión del concepto de memoria histórica por parte del alumnado, debido a su complejidad y carácter abstracto. De modo que surge el desafío de aterrizar la idea de memoria histórica y generar vínculos concretos con los intereses y experiencias personales del alumnado; 2) la escasa representatividad de la diversidad de la comunidad en las historias recopiladas, ya que las personas entrevistadas eran mayoritariamente Gitanas, lo que permitió, sin duda, escuchar las voces Gitanas del barrio y el conocimiento del “otro”, en el caso de estudiantes no Gitanos. Sin embargo, al mismo tiempo puede ser una limitante para facilitar procesos de identificación del alumnado con las historias de los entrevistados, y un encuentro con sus propias historias personales a través del diálogo. Esto último influirá directamente en la participación e implicación del alumnado; 3) Finalmente, desde el instituto-escuela surge una reticencia a que el barrio sea nuevamente objeto de estudio dentro del proyecto, debido a que es un tema que se ha trabajado en otros espacios y asignaturas del centro. De este modo, les interesa evitar la saturación del tema con el alumnado. Así también, debido a la procedencia territorial del alumnado, pues muchos estudiantes no vivían en el barrio, eran de barrios adyacentes o habían llegado recientemente a Barcelona.

Todos estos elementos condicionaron las decisiones que se tomaron durante el segundo año del proyecto, en el cual existe un giro en las temáticas a trabajar, como así también en la metodología utilizada para la identificación del Fondo Comunitario de Conocimiento e Identidad. Esto impactará en diferentes niveles, por ejemplo: en la interacción y participación de los diferentes agentes

educativos y comunitarios involucrados, cuestión en la que profundizaremos más adelante.

Proyecto de Identidades y Discriminaciones: “Voces de los y las Jóvenes”

El segundo año, durante el curso académico 2023-2024, si bien el proyecto continúa enmarcado en el proyecto de investigación *common4learning*, fundamentado en la propuesta teórica-metodológica de los Fondos Comunitarios de Conocimiento e Identidad, ocurren diversos cambios. Por un lado, cambian los actores de la universidad que realizan la coordinación del proyecto, tras sumarse una estudiante de doctorado y un estudiante de máster al equipo de investigación. Así también, no es posible contar con la participación directa de un referente del instituto-escuela en las reuniones de co-diseño, ni en las sesiones de trabajo con el alumnado, debido al solapamiento horario con otras actividades del centro y la falta de recursos humanos. Esto nos limita a tener reuniones puntuales con la orientadora del centro para informar el progreso y surgimiento de situaciones concretas durante la implementación. Además, existe un giro en el contenido del proyecto, pues el objetivo ya no es la elaboración de la memoria histórica del barrio, sino que, en un primer momento, indagar en los Fondos de Identidad del alumnado para así identificar conjuntamente un Fondo Comunitario de interés sobre el cual trabajar.

Reconfiguración del Grupo de Estudio y del Contenido del Proyecto

En cuanto al grupo de estudio, durante el mes de septiembre del 2023 se realizó una primera reunión de traspaso de la coordinación del proyecto. Así también, este mismo mes se realizó una reunión con el grupo de estudio, en la que participaron tanto la educadora de la biblioteca pública como el educador de la organización Gitana, aunque con la ausencia de un representante del instituto-escuela (en este caso, la orientadora de secundaria). En esta reunión, se comentó lo realizado el año anterior y se presentó una propuesta general por parte de la universidad. Específicamente, planteamos un cambio en la definición del Fondo Comunitario a trabajar, pues se propone indagar en los Fondos de Identidad del alumnado para así establecer, de manera participativa y desde sus propias voces, el objeto en torno al cual construir la actividad educativa y la acción social vinculada al barrio. Al igual que el año anterior, se realizaron reuniones post-sesión con el grupo de estudio dirigidas a la valoración de las actividades y a la incorporación de nuevas propuestas en la planificación de las sesiones. No obstante, este segundo año hubo dificultades en la definición de roles y responsabilidades, cuestión en la que profundizaremos en las discusiones.

Implementación Anual del Proyecto

A diferencia del año anterior, el proyecto tiene un carácter anual, por lo que se trabajó con el mismo grupo de estudiantes durante el primer y segundo semestre. El proyecto se organizó en dos grandes etapas: el primer semestre, de septiembre a diciembre del 2023, se enfocó en indagar en los Fondos de Identidad y en las experiencias personales del alumnado. El segundo semestre, de febrero a junio del 2023, se centró en la formación del grupo curso en técnicas audiovisuales para la producción de vídeos individuales y grupales que abordaban temas específicos de interés. En este caso, se trabajó sobre la reflexión y análisis de sus propias experiencias de discriminación y racismo.

Primera Etapa: Indagación en los Fondos de Identidad del Alumnado

En esta etapa, se realizaron 12 sesiones de una hora y media en la que participaron de manera regular seis estudiantes de un total de nueve inscritos. Iniciamos con sesiones introductorias enfocadas en el conocimiento individual e interpersonal del alumnado y en la conformación del grupo del proyecto. Mediante sesiones exploratorias se utilizó la técnica del Fotovoz para representar su contexto, comunidad y entorno desde su punto de vista (Rabadán & Contreras, 2014). Se efectuó una profundización personal sobre los temas de interés (tales como la libertad de expresión, los roles de género, los estereotipos sociales y culturales, los prejuicios, entre otros), ya que las fotografías fueron una herramienta que facilitó que hablaran de sí mismos y desarrollaran narrativas personales en torno a estos tópicos. De este modo, se logró propiciar el diálogo y la discusión grupal, contrastando percepciones, ideas, opiniones y posicionamientos diversos frente a estas temáticas. En esta misma línea, se utilizaron otras técnicas de representación tales como el dibujo, la creación de historias y el role-playing, como así también la realización de dinámicas grupales para identificar discriminaciones y discutir sobre las diferencias sociales, culturales y educativas entre jóvenes-estudiantes. Por lo tanto, la principal técnica de recogida de información que trabajamos fue la producción de narrativas orales, a través de representaciones visuales. En paralelo, un tema transversal de discusión fueron las interacciones dentro del grupo de estudiantes y educadoras, para la generación de acuerdos que propiciaran relaciones de convivencia respetuosas y de cuidado mutuo en el proyecto.

A partir de estas primeras sesiones emergieron los siguientes temas: la discriminación, el racismo, los roles y estereotipos de género, la violencia de género y la homofobia. Así, se generaron debates sobre problemáticas sociales que afectaban de diferentes maneras al alumnado, favoreciendo la creación de

espacios de reflexión colectiva con los adultos participantes del proyecto, para así identificar elementos de opresión estructural. Esto último facilitó el aumento gradual de la participación e implicación del alumnado en las actividades. De modo que se crearon artefactos artísticos que expresaban las inquietudes y necesidades del alumnado sobre las temáticas que consideraban relevantes de acuerdo con sus propias experiencias vitales.

Durante esta etapa, el grupo tiene la oportunidad de participar en el evento de presentación del proyecto de memoria histórica del barrio realizado el año pasado, por sus compañeros y compañeras que se encontraban cursando cuarto año de Educación Secundaria Obligatoria. La finalidad era conocer un ejemplo de servicio a la comunidad que nos inspirara a pensar en cómo configurar, desde las actividades sobre Fondos de Identidad que habíamos realizado, una propuesta común que se oriente al ejercicio de una acción social y comunitaria para los y las jóvenes del barrio. De esta manera, las últimas sesiones del primer semestre se hace un recuento y ponen en común todas las actividades efectuadas, valorando el trabajo individual y grupal con el fin de vincular las experiencias del alumnado con las experiencias comunitarias de los y las jóvenes del barrio. Finalmente, a mediados de diciembre del 2023, se realiza una evaluación curricular individual y grupal con el alumnado, a través de la aplicación de rúbricas y entrevistas personales que valoraron su participación e implicación en el proceso.

Segunda Etapa: Taller de Formación y Producción Audiovisual

En esta etapa se realizó un total de 17 sesiones. Se comenzó con una primera sesión en la que se hizo un recuento de lo trabajado el primer semestre. Después, se invitó a una experta para que realizara el taller formativo que contempló seis sesiones orientadas al aprendizaje de técnicas audiovisuales y al diseño de vídeos. También, se hizo una sesión para la elaboración de un mural en la biblioteca que comunicaba el proceso de trabajo que estaba realizando el alumnado. Posteriormente, se destinaron seis sesiones para la elaboración de los vídeos y productos finales. Por último, dos sesiones de preparación, difusión y presentación de los productos del proyecto en la biblioteca, en un acto público en el que se invitó a participar a toda la comunidad escolar y barrial. A modo de cierre, se realizó una visita a la Universidad Autónoma de Barcelona, para que el alumnado conociera las instalaciones y la oferta formativa de sus diferentes facultades.

Evaluación y Proyecciones para el siguiente Curso Académico

Tras finalizar el año escolar, se realizó una reunión de evaluación global del proyecto con todos los agentes involucrados, incluida la orientadora del centro.

A partir de las valoraciones compartidas se concluye la importancia de volver sobre el componente comunitario vinculado al barrio, a través de un puente entre las voces de los y las jóvenes con la historia de los vecinos y vecinas, sus familias y comunidades.

Mientras que el primer año el objeto de indagación fue la memoria histórica del barrio, el segundo año se enfoca en los propios jóvenes, profundizando conjuntamente en situaciones de discriminación que les afectaban. En este caso, se proyectaba que la acción social se orientara a generar dinámicas de reflexión con otros jóvenes. Si bien este segundo año del proyecto hubo mayor implicación del alumnado, el componente comunitario se desdibuja frente a la dificultad de concretar un elemento común, visible en un artefacto, a través del cual comunicarse y dialogar con la comunidad de jóvenes del barrio. De ahí que surgen como posibles propuestas: realizar una mesa participativa o involucrar a la red de entidades juveniles del barrio para hacer actividades compartidas que aborden los temas de interés, como así también trabajar sobre el conocimiento de las trayectorias migratorias de los y las vecinas del barrio, de tal manera de recoger esas historias y documentarlas en la biblioteca. Todas estas cuestiones quedan abiertas a ser consideradas para el siguiente ciclo de negociación del diseño del proyecto, en el próximo curso académico.

Discusiones y Conclusiones

Tensiones y Contradicciones en la Colaboración Interinstitucional

En el proceso de intervención existen diferentes momentos de negociación en los que se encuentran las diversas motivaciones de los participantes del grupo de estudio. De esta manera, pueden surgir tensiones y contradicciones entre las diferentes voces que son parte del proyecto (Zhang Yu *et al.*, 2022). Una de las primeras contradicciones que identificamos tras la evaluación de los dos años de implementación, dice relación con la conceptualización de la actividad como Aprendizaje-Servicio que comprende tanto el aprendizaje del alumnado y el servicio a la comunidad.

Por una parte, el primer año conseguimos llevar a cabo un proyecto de acción comunitaria visible en la elaboración de productos objetivos valorados por los agentes comunitarios implicados (en este caso el mapa y los contenidos de las entrevistas que en él se sitúan). Sin embargo, el grupo de estudio en su conjunto valora como insuficiente el nivel de motivación del alumnado en la

actividad. Como resultado, se valora muy positivamente el servicio realizado con la comunidad, pero no así el aprendizaje del alumnado. En efecto, pareciera que hemos identificado unos Fondos Comunitarios de Conocimiento e Identidad, pero no hemos conseguido una apropiación fuerte de esos fondos por parte del alumnado.

Por otra parte, el segundo año, con el fin de aumentar la motivación e implicación del alumnado se ajusta la actividad de Aprendizaje-Servicio a sus intereses, a través de la estrategia metodológica de los Fondos de Identidad que permite conectar efectivamente con los intereses del alumnado y desarrollar esos Fondos de Identidad. No obstante, en ausencia de una conexión con la dimensión comunitaria del proyecto visible en que no se ofrece un producto concreto para la comunidad, ni los agentes comunitarios perciben un beneficio más allá del aprendizaje del alumnado. Por todo esto, se infiere que se ha acertado más en el plano del aprendizaje, pero no así en el del servicio.

Por lo tanto, esta dualidad en el desarrollo del aprendizaje y del servicio es un punto de tensión clave, ya que, en principio, es la actividad de Aprendizaje-Servicio la que justifica la presencia de los actores educativos y comunitarios. De ahí que, al eliminar el servicio a la comunidad, se desdibujan los roles de estos actores.

Como hemos visto, en el proyecto se encuentran diferentes agentes educativos y comunitarios con intereses y objetivos particulares que responden a sus respectivas instituciones de origen. Estos agentes son: a) el instituto-escuela, con el interés de realizar una asignatura de Aprendizaje Servicio con el alumnado de secundaria para promover aprendizajes curriculares en base a esta metodología; b) la biblioteca, que quiere documentar la historia del barrio para que pase a formar parte de su patrimonio, a la vez que ser un recurso vivo que conecte con las personas de la comunidad. En este sentido, el mapa se configura como un artefacto que construye memoria y que se socializa en un centro de documentación para la comunidad; c) la Gitana, con el interés de visibilizar y recuperar las voces de su comunidad, y al mismo tiempo, abordar críticamente temas de racismo y discriminación con los y las jóvenes; d) la universidad, con el interés de participar en la creación de un proyecto educativo con impacto comunitario y generar investigación sobre esta experiencia bajo la noción de Fondos Comunitarios de Conocimiento e Identidad.

Para explicar la formación de comunidades de práctica que emergen de la vinculación interinstitucional, McMillan Goodman, & Schmid (2016) se refieren a la creación de comunidades de práctica híbridas. Las autoras plantean que la vinculación entre la universidad y otros contextos comunitarios (en el caso de

sus investigaciones por medio del Aprendizaje-Servicio Universitario) consiste en la interacción fronteriza entre dos comunidades de práctica diferentes. Los actores de ambas interactúan y participan en actividades conjuntas que responden a las metas y reglas de funcionamiento de sus instituciones de origen, pero que pueden configurarse en una nueva comunidad de práctica híbrida (García Romero & Lalueza, 2019). En nuestro caso, se constituye un nuevo sistema de actividad interactivo en el que coexiste la intervención e investigación

En esta línea, surgen tensiones durante el proceso producto de las contradicciones entre los motivos personales y organizativos entre los agentes participantes (Lalueza, Sánchez-Busqués, & García-Romero, 2020), lo cual es visible en algunos aspectos del proyecto que ocurrieron durante el desarrollo del segundo año. Un ejemplo es la limitada participación del instituto-escuela, o sea, de un referente directo del centro que acompañe el desarrollo de las actividades (en este caso la orientadora), como así también que se responsabilice de la gestión de permisos para salir del establecimiento escolar con el alumnado para su vinculación con los espacios públicos del barrio. Lo anteriormente dicho se explica, en parte, debido a que el servicio es una dimensión secundaria para el instituto-escuela, ya que el interés de implementar esta metodología de enseñanza-aprendizaje surge ante las exigencias institucionales sujetas a los reglamentos que se establecen desde la administración educativa de Catalunya. De modo que el servicio no es un componente que consideren de manera relevante en el desarrollo del alumnado ni en su evaluación. Consecuentemente, ocurre la no integración del proyecto como “proyecto de centro”, lo que suscitó problemas de coordinación, gestión de recursos y de legitimación de ciertos roles y decisiones que se fueron tomando en el proceso.

Otro ejemplo es el traslado de la educadora de la biblioteca a otra institución de la red de bibliotecas públicas de Barcelona, lo que mermó el contacto con la biblioteca y, con ello, el apoyo que brindaba en la socialización del proyecto.

En conclusión, un proyecto que se basa en la colaboración interinstitucional para generar una acción con impacto en la comunidad implica una coordinación entre los diferentes actores involucrados. En esta investigación se revelan diversas dificultades para definir un objetivo común del proyecto para todos los agentes educativos y comunitarios.

El segundo año, surge una tensión en cuanto a los intereses que se están atendiendo en el desarrollo del proyecto. Se continúa trabajando con temas de interés que responden a los objetivos de la Gitana al abordar temáticas relacionadas con los procesos de construcción de identidad, las desigualdades y las prácticas de racismo y discriminación. De la misma manera, responden a los

objetivos de la universidad en términos de investigación. También, los contenidos trabajados son coherentes con los objetivos curriculares del instituto-escuela en términos del desarrollo de aprendizajes del alumnado.

Por el contrario, no responden claramente a las expectativas de la biblioteca pública del barrio, cuyo interés se enfocaba en construir un artefacto-producto que pudiese vincular a la comunidad barrial. De esta manera, el sentido de la participación de la biblioteca y su rol en el proyecto se difuminan. Coherentemente, los actores comunitarios se implicaron en mayor medida el primer año del proyecto; ya que había un servicio claro para la comunidad. En contraste, el segundo año hubo confusión respecto a lo que se debía hacer en las actividades, producto de que se centró exclusivamente en la dimensión de los aprendizajes, a través de la exploración y expresión de los Fondos de Identidad.

Evidenciamos el desdibujamiento de una meta común que oriente las actividades y fortalezca la cohesión y continuidad entre ellas. En consecuencia, impacta en la construcción del sentido de la participación de los agentes comunitarios del barrio. Ante la falta de claridad de un objetivo a largo plazo que se traduzca en la definición de metas a corto y mediano plazo, el proceso de co-diseño e implementación se caracterizó por la presencia de un sentimiento compartido de incertidumbre y desorientación por parte de los actores participantes. Esta situación impactó en las dificultades que se presentaron en la división del trabajo y la distribución de responsabilidades por parte del equipo de educadoras, debido a la falta de claridad en la definición de los roles de cada actor.

Desafíos en la Colaboración Interinstitucional para la Acción Comunitaria

La configuración de una alianza colaborativa entre actores educativos y comunitarios supone el encuentro de diferentes objetivos, prácticas, e intereses que responden a las dimensiones culturales e históricas de cada una de sus instituciones de origen. El desarrollo del trabajo colaborativo e interinstitucional implica desafíos relacionados con la negociación de sentido de las acciones que materializan esta alianza en el marco del co-diseño de proyectos colectivos.

A partir de esta experiencia de investigación-acción rescatamos elementos que consideramos claves para el desarrollo de proyectos de acción comunitaria que involucren a diferentes agentes sociales, educativos y comunitarios del territorio:

El primer paso es la construcción explícita de unas metas compartidas. En el proceso de co-diseño es fundamental la definición conjunta de una meta-producto que entregue una ruta al inicio del proyecto, sujeta a transformaciones.

Destacamos el rol clave de los artefactos comunitarios para visibilizar esa meta y orientar la actividad educativa. Es fundamental la negociación del sentido de la actividad colectiva y la construcción de una posición compartida del equipo educador que colabora en el ejercicio de una práctica pedagógica común.

El segundo paso es la división clara del trabajo y de los roles. Establecer de manera clara una metodología de trabajo y de co-diseño entre los participantes del grupo de estudio, mediante la elaboración de una propuesta inicial que se negocia conjuntamente y se ajusta a las necesidades y propuestas que emergen durante el proceso. Así también, definir y delimitar los roles de cada participante, con el fin de asegurar la organización y el funcionamiento del grupo de estudio.

Por último, la evaluación ha de ser constante y referida precisamente al seguimiento de las metas y la ejecución de los roles. Es fundamental hacer un seguimiento sistemático del proyecto y una revisión conjunta de los avances en los momentos claves del proceso. Así, se respeta y trabaja conscientemente con las expectativas de todos los participantes del proyecto y se crea un hilo conductor, dando coherencia interna a las actividades.

Indiscutiblemente, es de suma relevancia compartir espacios de convivencia y de reconocimiento mutuo entre los participantes, basados en la creación de relaciones de confianza para la escucha y legitimación de las diferentes voces que participan del proyecto. Asimismo, facilitar espacios de reflexión colectiva sobre la propia práctica de intervención, e identificar y analizar las transformaciones ocurridas en la historia del proyecto, las tensiones, contradicciones y decisiones que fueron dando curso a su desarrollo.

REFERENCIAS

- Bang, M., Faber, L., Gunneau, J., Marin, A., & Soto, C. (2015). Community-based design research: Learning across generations and strategic transformations of institutional relations toward axiological innovations. *Mind, Culture, and Activity*, 23(1), 28-41. <https://doi.org/10.1080/10749039.2015.1087572>
- Barton, A., & Tan, E. (2009). Funds of knowledge and discourses and hybrid space. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(1), 50-73. <https://doi.org/10.1002/tea.20269>
- Bayona-i-Carrasco, J., & Domingo, A. (2019). Proceso migratorio, concentración escolar y resultados académicos en Cataluña. *Migraciones*, 47, 3-34. <https://doi.org/10.14422/mig.i47y2019.001>

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índex per a la inclusió: Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva* [Translated and adapted into Catalan by the Grup de treball sobre escola inclusiva de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona]. Center for Studies on Inclusive Education. <https://archive.org/details/booth-t.-y-ainscow-m.-guia-para-la-educacion-inclusiva.-desarrollando-el-aprendi>

Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: Tendencias, retos y agenda de investigación. In J. L. Rodríguez Illera (Ed.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 156–170). Universitat de Barcelona. <https://doi.org/10.1344/106.000002060>

Departamento de Enseñanza. (2014). *Resolución ENS/906/2014. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, (6613-30.4.2014), 1–4. <https://vlex.es/vid/resolucia-educatius-tenen-dificultat-508666578>

Domingo, A., & Bayona-i-Carrasco, J. (2021). Trajectòries migratòries i rendiment escolar als barris de Barcelona. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 67(1), 73–102. <https://doi.org/10.5565/rev/dag.608>

Educació 360. (n.d.). *Educació 360 a temps complet: La educación que conecta tiempos, espacios, aprendizajes y agentes educativos en los municipios y que ofrece más y mejores oportunidades para todos y sin exclusiones*.

Esteban-Guitart, M., & Moll, L. C. (2014). Funds of identity: A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture and Psychology*, 20(1), 31–48. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>

Esteban-Guitart, M., Iglesias, E., Lalueza, J. L., & Palma, M. (2022a). Lo común y lo público en las prácticas de enseñanza desde los fondos comunitarios de conocimiento e identidad. *Revista de Educación*, 395, 237–262. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-518>

Esteban-Guitart, M., Iglesias, E., Maria Serra, J., & Subero, D. (2022b). Community funds of knowledge and identity: A mesogenetic approach to education. *Anthropology and Education*, 54(3), 307–317. <https://doi.org/10.1111/aeq.12451>

Fundación Secretariado Gitano. (2019). *Estudio comparado sobre la situación de la población gitana en España en relación al empleo y la pobreza 2018*. Fundación Secretariado Gitano.

Fundación Secretariado Gitano. (2023). *La situación educativa del alumnado gitano en España*. Fundación Secretariado Gitano.

García Romero, D., & Lalueza, J. L. (2019). Procesos de aprendizaje en aprendizaje servicio universitario: Una revisión teórica. *Educación XX1*, 22(2), 45–68. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22716>

Gutiérrez, K. D., & Jurow, A. S. (2016). Social design experiments: Toward equity by design. *Journal of the Learning Sciences*, 25(4), 565-598. <https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1204548>

Gutiérrez-Sánchez, M., Bahadi-Bouchnafa, S., & Pedreño-Plana, M. (2023). La situación del alumnado gitano: Percepciones del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 155-169. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.009>

Lalueza, J. L., Sánchez-Busqués, S., & García-Romero, D. (2020). Following the trail of the 5th dimension: Learning from contradictions in a university-community partnership. *Mind, Culture, and Activity*, 27(2), 132-139. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1611859>

McMillan, J., Goodman, S., & Schmid, B. (2016). Illuminating “transaction spaces” in higher education: University-community partnerships and brokering as “boundary work”. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20(3), 8-31. <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1291/1288>

Moll, L., Vélez-Ibáñez, C., Greenberg, J., Whitmore, K., Saavedra, E., Dworin, J., & Andrade, R. (1990). *Community knowledge and classroom practice: Combining resources for literacy instruction*. University of Arizona. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED341969.pdf>

Moreno, F. A., & Packer, M. J. (2019). La psicología cultural y la comprensión de los niños de la realidad institucional. *Estudios de Psicología*, 40(1), 134-156. <https://doi.org/10.1080/02109395.2018.1562769>

OECD. (2017a). The principles of learning to design learning environments. In *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments* (pp. 21-40). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264277274-5-en>

OECD. (2017b). 1. Els set principis de l'aprenentatge per dissenyar entorns d'aprenentatge. In *Manual per a entorns d'aprenentatge innovadors* (pp. 25-46). Editorial UOC / OCDE. https://catesco.org/wp-content/uploads/2022/10/Manual-Entorns-Aprenentatge-Innovadors-5Mb_2.pdf

Rabadán, A., & Contreras, P. (2014). La fotografía participativa en el contexto socio-educativo con adolescentes. *Comunicación y Hombre*, 10, 143-156. <https://www.redalyc.org/pdf/1294/129432541014.pdf>

Subero, D., Llopart, M., Siques, C., & Esteban-Guitart, M. (2018). The mediation of teaching and learning processes through *identity artefacts*: A Vygotskian perspective. *Oxford Review of Education*, 44(2), 156-170. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1352501>

Tarabini, A., & Bonal, X. (2016). *Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Universitat Autònoma de Barcelona. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/los_principios_de_un_sistema_educativo_que_no_deje_a_nadie_atras.pdf

Tarabini, A. (2018). Les paradoxes de l'atenció a la diversitat: Una aproximació des de la justícia escolar. *Revista Catalana de Pedagogia*, 14, 153–175. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.111>

Zhang-Yu, C., Camps-Orfila, S., Lalueza, J. L., García-Díaz, S., & Viñas-i-Rodríguez, D. (2022). Procesos de cambio educativo en contextos de segregación escolar: Una investigación basada en el diseño. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 21(1), 124–136. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2544>

Por uma Prática Intercultural com Jovens Residentes da Cidade de Deus

Por una Práctica Intercultural con Jóvenes Residentes de Cidade de Deus

Adriana Carneiro de Souza

Beatriz Akemi Takeiti

Introdução

Um dos grandes desafios atuais, na educação, é a promoção de um projeto educacional emancipador que possa fazer frente às rápidas transformações tecnológicas, radicalismos políticos e religiosos, colapsos climáticos e, principalmente, às novas tecnologias de comunicação. Cotidianamente, dentro e fora da sala de aula, discentes, docentes e pessoas que pesquisam são colocadas à frente de conflitos éticos que demandam posicionamentos críticos. A comunicação intercultural, ou seja, a comunicação entre sujeitos de diferentes culturas, saberes e trajetórias, se coloca como uma habilidade capaz de transpor fronteiras para a produção de conhecimentos que transcendam aspectos culturais específicos.

Para Matusov e Marjanovic-Shane (2012), nem todo aprendizado é, em si, educação. Não existe consenso sobre que tipo de aprendizado a educação envolve. Para os autores, a educação convencional ministrada pelas escolas pode ser definida como a construção da capacidade de aquisição de um grupo de

ferramentas e conhecimentos essenciais para produção da e na sociedade. Essa concepção pressupõe que esse grupo determinado de ferramentas e habilidades poderá e deverá ser aplicado no futuro, ou seja, não está voltada para a vida presente e seus dilemas, mas sim, para um futuro definido por estruturas sociais pré-determinadas. De acordo com Matusov e Marjanovic-Shane, trata-se de uma abordagem alienante. Nesse modelo, tanto o currículo (conteúdo) quanto sua instrução (forma) são predeterminadas de maneira unilateral pelas pessoas educadoras e pela sociedade, sem a participação de estudantes. O artigo debate propostas para uma educação transformadora e apresenta uma crítica sobre a abordagem convencional nas escolas. A crítica propõe uma análise sobre a falta de conexão do ensino com os interesses e objetivos pessoais de discentes. Esta “educação alienante” é definida, principalmente, pela desconexão entre conteúdo ofertado a discentes e suas experiências pessoais.

Neste sentido, a falta de aplicabilidade dos conhecimentos ofertados se torna um obstáculo para a aprendizagem. Para Matusov e Marjanovic-Shane (2012), o propósito da educação não deve ser preparar estudantes para um passado conhecido, mas para um futuro desconhecido. Em outras palavras, a educação deve ser práxis e não poiesis. Ou seja, a educação não deveria ter uma forma idealizada para a conquista de resultados pré-definidos, mas um ideal de prática que busca resultados ao longo de todo o processo de aprendizagem.

Nesta direção, a “aprendizagem significativa” é um modelo de educação no qual o currículo e os interesses pessoais de estudantes devem estar conectados. A educação ministrada pela escola deve ser uma práxis na qual a colaboração com a pessoa discente se dê a partir e sobre o currículo educacional. De acordo com Matusov e Marjanovic-Shane (2012), apesar desta corrente de pensamento fazer parte de uma visão comum dentro de certas abordagens que se reclamam do termo construtivismo, o que torna esta leitura única é a maneira como sua definição se apropria de uma busca por trajetórias individuais de aprendizado. Assim, a aprendizagem significativa pressupõe um currículo baseado na realização de atividades. Na prática da aprendizagem significativa, estudantes devem se engajar em atividades socioculturais pré-definidas, das quais devem participar ativamente a partir de seus interesses. Os autores nomeiam esta metodologia como “socialização participativa fechada”, onde o aprendizado acontece a partir do engajamento de estudantes em atividades nas quais tenham interesse, em contraponto àquele que parte da aplicação de um grupo de instrumentos e habilidades descontextualizadas.

A diferença entre a educação alienante e socialização participativa fechada reside basicamente no seu ponto de chegada: enquanto a primeira apresenta

conteúdos pré-designados e unilateralmente definidos, a segunda se ancora sobre a produção colaborativa dos conteúdos a serem trabalhados. Para Matusov e Marjanovic-Shane (2012, p. 161),

Nesta abordagem, o objetivo é também que os alunos se tornem membros capazes de uma comunidade prática, mas o foco está na produção (e não na reprodução) da cultura. Os participantes, incluindo os recém-chegados, são vistos como ativos na formação da prática cultural. [...] Tanto o currículo como sua instrução são *práxis* nesta abordagem. O currículo é um alvo móvel emergente aqui, além de ser colaborativo.¹

Já a socialização participativa aberta pode ser definida como uma abordagem na qual discentes participam abertamente da definição e produção dos conteúdos, dos objetivos e da cultura em si. Nesta perspectiva, o objetivo é que aprendizes se tornem membros de uma comunidade de prática, mas com foco na produção de cultura e não em sua reprodução. As pessoas participantes são vistas como agentes ativos na produção da cultura e da prática cultural, e como o aprendizado não está separado da prática em si, permitiria, desta maneira, a legitimação da participação de discentes. Tanto o currículo quanto a sua instrução são *práxis* nessa abordagem. O currículo em si deve ser um objetivo mutável e emergente à medida que é construído colaborativamente.

Ainda sobre a socialização participativa aberta, que está relacionada com a cultura, Matusov e Marjanovic-Shane (2012) debatem sua definição. Para os autores, a cultura é essencialmente transcendente, um espaço no qual as pessoas ultrapassam lógicas pré-construídas, nas quais a educação funciona como produtora e não apenas reprodutora. A língua, por exemplo, é produtora de sentidos e não apenas sua reprodutora. A aparente preocupação crítica dos autores é se, de fato, a apropriação das ferramentas de colaboração pode também funcionar como uma máscara que apague as fronteiras entre as vozes discentes e as vozes das figuras autoritárias de docentes. Embora tais propostas estejam focadas na criatividade e no pensamento crítico, na “digestão criativa” de estudantes, a lógica da participação imitativa poderia ser uma forma de apropriação de uma cultura e dados culturais prontos colocando e mantendo discentes na condição hospedeira de uma cultura dada, com a incorporação de suas relações de poder e práticas.

¹ Tradução nossa do inglês: “In this approach, the goal is also for learners to become capable members of a community of practice, but the focus is on production (rather than on reproduction) of culture. The participants, including newcomers, are viewed as active in shaping the cultural practice. [...] Both curriculum and guidance are praxis in this approach. The curriculum is an emergent moving target here as well as being collaborative”.

Competência Intercultural

Para Holmes e O'Neill (2012), a competência intercultural é especificamente importante nos ambientes de ensino superior, onde estudantes de culturas diferentes se reúnem para o convívio e a aprendizagem. Segundo as autoras, apesar da ausência de uma definição uníssona, o conceito de competência intercultural ainda é visto como uma prática individual. Essa perspectiva sugere que se trata de uma capacidade de selecionar e manifestar comportamentos e comunicação adequados a um determinado contexto. Ou seja, trata-se do desenvolvimento da capacidade cognitiva de realizar escolhas entre comportamentos, e de refletir e agir sobre as regras que prescrevem a ação social em determinadas circunstâncias interculturais. Para as antropólogas britânicas, a competência intercultural está baseada em um grupo de conhecimentos, habilidades e atitudes que os indivíduos trazem para o encontro.

As autoras ainda comentam a importância da análise sobre os aspectos emocionais e fisiológicos da comunicação e dos relacionamentos interculturais em função da noção de relação. Para Holmes e O'Neill (2012), há a necessidade de aprofundamento nos modos de gerenciamento das interações interculturais e nos processos de pensamento tais como a introspecção, a autorreflexão e a interpretação. Ou seja, o campo da agência individual, no qual indivíduos são capazes de transgredir e negociar regras de comunicação, parece ser carente de revisão e aprofundamento. As estudiosas concluem que o desafio de observar análises centradas em visões de mundo ocidentais, produzidas em sua grande escala nos Estados Unidos e na Europa, centra-se no fato de ignorar visões de mundo holísticas e relacionais.

As pesquisadoras agregam que, no que diz respeito à agência individual, o autoconhecimento e a identidade cultural, em especial a consciência analítica da própria cultura, permite que o reconhecimento de pré-juízos, expectativas e valores próprios impactam nas trocas. Desta forma, é possível dimensionar o quanto valores pré-concebidos orientam as interações sociais. Assim, para Holmes e O'Neill (2012), a competência intercultural não está em um lugar específico, mas emerge do encontro intercultural e é mais facilmente observada nos ambientes de aprendizagem nos quais pessoas de diferentes culturas e visões de mundo negociam identificações e representações culturais e sociais.

Modelo PEAR/PEER: Um Relato de Experiência

Introduzimos aqui o projeto Pacto pela Juventude, que pretende formar jovens lideranças em comunidades vulneráveis e fornecer bases para construir comunidades sustentáveis e inclusivas no Rio de Janeiro, como decorrência da abordagem teórica acima apresentada. O projeto é realizado através de uma parceria entre a Prefeitura do Rio de Janeiro, liderada pela Secretaria Especial da Juventude Carioca, e a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. O foco do projeto é apoiar a população em situação de maior vulnerabilidade, criando oportunidades para jovens por meio da formação em liderança, cidadania e da geração de renda.

De modo efetivo, o projeto desenvolve a formação em núcleos localizados em dez áreas prioritárias (APs). Cada núcleo atende dez jovens entre 15 e 29 anos, para implementação de trilhas de formação em três diferentes currículos: esporte, sustentabilidade e cultura. A seguir, iremos descrever a experiência da implementação de um processo que apresenta semelhanças com o modelo PEAR/PEER – Preparando, Engajando, Avaliando e Refletindo (*PEER – Preparing, Engaging, Evaluating, Reflecting*), em um dos núcleos do Projeto Pacto pela Juventude com a trilha da cultura. No núcleo Cidade de Deus I, implementamos a trilha do conhecimento sobre cultura para dez jovens, entre novembro de 2023 e março de 2024. Durante este período, foram ministradas aulas sobre temas relacionados à cidadania e à cultura. Os encontros foram realizados semanalmente, às quartas-feiras, com duração de três horas, no Grêmio Recreativo Escola de Samba Mocidade Unida da Cidade de Deus, no bairro de Cidade Deus, na zona oeste do Rio de Janeiro.

Encontro 1 – Mobilização Comunitária: Discutindo Espaço, Território e Cidadania

O primeiro encontro foi realizado em 6 de dezembro de 2023 com o objetivo de promover reconhecimento territorial, debater questões teórico-conceituais relacionadas ao mapeamento participativo e produzir um mapa do território, destacando problemas e potências. O objetivo final foi a produção de um diagnóstico das demandas e necessidades das pessoas jovens em relação ao seu território. Debates com jovens uma visão sobre território para além da dimensão político-jurídica, que a compreende como um espaço delimitado sobre o qual se exerce o poder de Estado. Debates a noção de território a partir de sua dimensão simbólico-cultural, entendida como produto da apropriação/

valorização simbólica da vida social sobre o espaço (Haesbaert, 2004). Neste primeiro encontro, realizamos a dinâmica de apresentação, na qual as pessoas jovens foram convidadas a acender um palito de fósforo e a se apresentar, dizendo seu nome, uma qualidade e um defeito enquanto durasse o fogo no palito. Esta dinâmica foi elaborada pela própria autora e teve por objetivo otimizar o tempo e promover a capacidade de planejamento e síntese. Após esta atividade, seguimos para atividade de “Autorrepresentação”, que consistiu na exploração do espaço interno e externo e a realização de uma fotografia com celular. A imagem deveria representar algo que chamasse atenção no espaço. Após a tomada da foto, as pessoas jovens foram reunidas em círculo e convidadas a apresentar a imagem produzida. As questões disparadoras foram: Quem sou? De onde sou? Por que me identifiquei com esta imagem? Em seguida, debatemos conceitualmente as ideias de espaço e território, e mobilização Social.

Na atividade seguinte, que chamamos de “Mapeamento Territorial”, pessoas jovens foram solicitadas a escrever em um papel o nome da rua ou região em que moravam. Estes papéis foram posicionados no chão da sala, de acordo com o mapa geográfico do território. Em seguida, foram adicionados nomes de locais importantes, tais como praças, lojas e pontos de encontro das juventudes locais. Desta forma, criamos um mapa territorial desenvolvido pelas próprias pessoas jovens. Como última atividade do dia, demos início ao “Diagnóstico Participativo” (15min), que consistiu no debate a partir das seguintes questões disparadoras: O que temos de positivo em nosso território? O que temos de negativo? O que gostaríamos de mudar? As anotações em *post-it* foram coladas na parede para que pudéssemos começar a pensar ações de transformação do território (“Ação de Mobilização Territorial”). Encerramos o encontro com uma atividade de “Avaliação” (15 min), relembando o aprendemos em conjunto no dia e os acordos de convivência.

Encontro 2 – O que são Direitos Humanos? Uma Análise da Conjuntura Local

Este encontro foi realizado em 13 de dezembro de 2023 e teve por objetivo apresentar a noção de direitos humanos de modo a identificar violações de direitos presentes no território (análise de conjuntura) e planejar ações de mobilização territorial. A ação de mobilização territorial consiste em um movimento coletivo de transformação do território que deve responder diretamente a uma das problemáticas locais apresentadas pelas pessoas jovens no encontro anterior.

Após a realização da Roda de Conversa (20 min), demos início então à atividade “Você sabe o que são Direitos Humanos?” (80 min), que consistiu na leitura coletiva dos 30 artigos da DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos e apresentação de correlações entre esta e a Constituição Brasileira de 1988. Dispostos em círculo, as pessoas jovens foram convidadas a ler um artigo. A cada leitura, eram debatidas a necessidade da defesa do respectivo direito. Além disso, debatemos em quais circunstâncias tais direitos eram desrespeitados. Neste encontro, foram apresentadas informações acerca dos conceitos de justiça, memória e reparação em contextos de violação de direitos humanos.

Após esta leitura coletiva, realizamos a atividade “A Árvore do problema” (45 min). Nesta, propôs-se às pessoas jovens um debate sobre as consequências e raízes de situações específicas de violação de direitos. Nesta atividade, cada situação deveria ser posicionada no tronco da árvore, as consequências nas folhas da árvore, e as causas nas raízes. Neste caso, as pessoas participantes escolheram debater o caso do assassinato do jovem Thiago Menezes Flausino. Em agosto de 2023, com apenas treze anos, Thiago foi executado por policiais enquanto andava de moto com um amigo em uma das vias principais da Cidade de Deus. O assassinato ocorreu sem indícios de confronto com a polícia. A partir da escolha desta violação, foi criada a árvore do problema a partir do tema “violência policial nos territórios periféricos”. Em seguida, foram analisadas as raízes e consequências desta violação. As anotações foram coladas nas raízes e na copa da árvore. Realizamos o encerramento do encontro com um debate sobre a escolha da Ação Territorial a ser realizada (15 min).

Encontro 3 – Planejando a Ação de Mobilização Territorial

O terceiro encontro foi realizado em 20 de dezembro de 2023 e teve por objetivo debater as etapas de criação, planejamento e produção de uma das Ações de Mobilização Territorial. O encontro teve início com a realização de uma “Roda de Conversa” (20 min) com a questão disparadora “Como foi sua semana?”. Depois, demos início à atividade “Tudo começa pela ideia!” (20 min). Nesta atividade, as pessoas jovens foram convidadas a descrever, em até cinco linhas, uma ideia de ação social e/ou cultural que gostaria de desenvolver no seu território. Em seguida, o grupo foi dividido em duas partes. De todas as ideias anotadas, duas foram sorteadas para serem aprofundadas na atividade seguinte. Assim, na atividade “Desenvolvendo a ideia” (20 min), os grupos realizaram um exercício para desenvolvê-la, a partir do objetivo, do público-alvo e de justificativa para a Ação de Mobilização Territorial.

Na etapa “Mão na massa!” (40 min), foram desenvolvidos uma metodologia, um *check-list* e um plano de comunicação. Nesta etapa, as pessoas participantes foram convocadas a planejar detalhadamente as ações, como seriam desenvolvidas, onde, para quem e através de quais estratégias de comunicação com a comunidade. Estas atividades visavam a realização completa da elaboração de um projeto cultural, contendo todas as informações necessárias para sua realização. Por fim, na atividade “*Pitching Elevator* (20 min)”, as pessoas jovens apresentaram a ideia completamente desenvolvida para toda turma. A ideia era fazer com que as pessoas participantes convencessem todo grupo a apoiar sua ação em apenas 5 minutos. Encerramos o encontro com o planejamento, para a semana seguinte, da Ação de Mobilização Territorial.

Encontro 4 – Realização da Ação de Mobilização Territorial

Após as aulas de análise de conjuntura e de planejamento da Ação de Mobilização Territorial, os jovens desenvolveram a ação “Planta-Samba”. A ação consistiu em um mutirão de limpeza da fachada do Grêmio Recreativo Escola de Samba Mocidade Unida da Cidade de Deus e a construção de um jardim com a utilização de materiais reciclados.

A ação foi realizada na quinta-feira, 21 de dezembro de 2022, das 10h às 14h e contou com a participação de oito das dez pessoas participantes, que trouxeram placas com frases sobre cultura, música e materiais para a limpeza. Durante a atividade, foi realizada também uma ação de escuta, na qual jovens abordaram pessoas moradoras do bairro que passavam pelo local, para mapear melhorias do território, demandadas pela população.

Relações com o PEAR/PEER

A condução dos encontros inspirou-se nos princípios metodológicos do modelo PEAR/PEER – Preparando, Engajando, Avaliando e Refletindo (*PEER – Preparing, Engaging, Evaluating, Reflecting*), desenvolvida por Holmes e O’Neill (2012). O modelo PEAR/PEER é uma abordagem de ensino-aprendizagem, voltada para a ApS – aprendizagem em serviço, que utiliza o engajamento e a participação ativa de discentes em atividades como estratégia de facilitação da apreensão e produção de conhecimentos. A metodologia prevê a implementação das fases de trabalho de Preparação (P/*Preparing*), de Engajamento (E/*Engaging*), de Avaliação (A/*Evaluating*) e de Reflexão R/*Reflecting*), todas, de alguma forma, paralelas ao processo que colocamos em marcha.

Nos dois primeiros encontros, buscamos implementar a etapa de Preparação (P/*Preparing*) do método PEAR/PEER. Nesta etapa, discentes foram convidados a identificar e registrar conceitos e estereótipos para melhor identificar o outro cultural. Ainda nesta fase, estudantes tiveram de observar qualquer fenômeno social e comunicativo não imediatamente aparente que pudesse causar impacto neste encontro. No caso que tratamos neste relato, focamos a autoidentificação das próprias pessoas jovens e do território. A identificação da variedade de estereótipos derivados de cor, raça, classe social de cada uma das pessoas e do território foi uma importante ferramenta para debater as raízes e consequências das violentas experiências sociais que as pessoas jovens relataram, bem como para propor, mais para a frente, ações de transformação.

A partir do terceiro encontro, o processo relacionou-se com o de Engajamento ou Comprometimento (E/*Engaging*), e concentramos nossos esforços no planejamento de uma Ação de Mobilização Territorial. Para Holmes e O'Neill (2012), nesta fase busca-se a implementação direta de conceitos da ApS – aprendizagem em serviço. Nela, pessoas que participam do processo são incentivadas a encontrar suas próprias formas de se engajar com o outro cultural e compartilhar uma atividade de mobilização ou formação que causar impacto direto na realidade social.

Durante a realização da Ação de Mobilização Territorial, no encontro 4, solicitamos a discentes que realizassem observações e anotações. Esta atividade faz parte da etapa de Avaliação (A/*Evaluating*) da metodologia PEAR/PEER, na qual devem ser realizadas anotações e relatos durante as atividades para a coleta de dados etnográficos, valendo-se dos conceitos de comunicação intercultural e competência intercultural. As anotações e observações são necessárias para que seja feita a reflexão posterior à realização das atividades (Holmes & O'Neill, 2012).

Após a realização da Ação de Mobilização, os estudantes foram convidados a refletir criticamente sobre os encontros, na etapa de Reflexão (R/*Reflecting*). Baseando-se nas anotações e experiências realizadas sobre a atividade. A partir da observação dos desafios, dilemas e potências dos encontros e negociações, foi realizada uma reflexão para a criação de novas ações de intervenção no território.

Considerações Finais

O primeiro grande desafio que enfrentamos foi o de dar conta das diferenças e atravessá-las. É possível ser diferente culturalmente dentro de seu próprio território? A indagação que nos acompanhou ao longo deste processo era o

quanto éramos, de fato, culturalmente distantes da realidade das pessoas jovens com as quais este trabalho foi desenvolvido. Analisando a questão, cremos que a resposta seja positiva. Ainda que a intervenção tenha sido desenvolvida inteiramente dentro de um mesmo país, cidade e espaço, vimos na práxis uma experiência de cruzamento de fronteiras onde os deslocamentos proporcionados pelo encontro parecem ter influenciado o pensamento e ação de docentes e discentes. As pessoas jovens integrantes deste projeto moram em territórios favelizados, nascidas a partir dos anos da década de 2000 e, em grande parte, são negras e, portanto, convivem cotidianamente com experiências de violência racial e estigma social. Suas experiências cotidianas diferem das de docentes do projeto, que se encontram distantes de experiências de vulnerabilidade. Assim, o encontro docentes-discentes jovens pode ser considerado um encontro entre culturas, uma vez que as experiências prévias e os valores diferiam no sentido territorial, temporal e, principalmente, social.

Nosso segundo grande desafio foi de levar a cabo alguns princípios da ApS – aprendizagem em serviço, tais como a socialização participativa fechada e a metodologia PEAR/PEER. A partir do autoconhecimento e da identificação da identidade cultural individual e em grupo, promovemos uma jornada que atravessou diferentes etapas com o objetivo de promover uma prática ativa que atendesse às demandas e anseios pessoais das pessoas participantes. O debate trazido pelas juventudes locais sobre a violência policial, já nas primeiras aulas, denunciava mortes decorridas de situações de confronto, abordagens violentas e invasões de residências de pessoas que moram no território. Estas experiências denotaram um forte senso de luto e medo coletivos. A troca intragrupo sobre as experiências de violência serviu como catalizador para aprofundamento do tema. Em conjunto, o grupo identificou que a violência, dentre outras causas, também deriva da discriminação racial e social, e ocorre em diferentes ambientes da sociedade, desde o âmbito da experiência sociocultural até a institucional e política. Desta maneira, o tema da violência policial e o racismo institucional foram finalmente identificados como violação dos direitos humanos. Atribuímos este deslocamento à noção de dissonância. Para García-Romero e Lalueza (2019, p. 577),

A dissonância leva à aprendizagem quando desencadeia o processamento, um grupo de processos cognitivos de questionamento racional que conectam a teoria com a prática, o debate, a análise e a busca por causas e soluções para os problemas.²

² Tradução nossa do inglês “Dissonance leads to learning when it unleashes processing, a set of rational cognitive questioning processes which connect theory with practice, debate, analysis and the quest for causes and solutions to problems”.

O deslocamento, proporcionado no processo de dissonância que vivenciamos, proporcionou às pessoas jovens oportunidades para buscarmos compreender enquanto vítimas de um sistema de segurança que, em muitos momentos, produz, como consequência de suas ações, a morte de pessoas negras e periféricas, em especial homens jovens. Ao aprofundar a questão, as pessoas que participaram se posicionaram enquanto vozes ativas. Compreendendo a violência em suas diversas manifestações e formas, propuseram ações que pudessem reduzir a sensação de aprisionamento causado pelo luto e medo coletivos. Observamos, desta maneira, que foram capazes de identificar, refletir e reagir a um determinado contexto de acordo com as necessidades apresentadas individualmente e em grupo.

Com base nesta experiência, podemos dizer que os conceitos e noções relativos à ApS – aprendizagem em serviço nos ajudou a propor uma práxis *in loco* que buscou a construção de um conhecimento coletivo a partir do autoconhecimento e do diagnóstico territorial, do desenvolvimento e da implementação de ações práticas, além da realização de análises críticas que possam impactar efetivamente, ainda que de maneira pontual, a vida das pessoas que participaram, em seu território.

REFERÊNCIAS

- García Romero, D., & Lalueza, J. L. (2019). Procesos de aprendizaje en aprendizaje-servicio universitario: Una revisión teórica. *Educación XX1*, 22(2), 17-38. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22716>
- Haesbaert, R. (2004) *O mito da desterritorialização: Do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Bertrand Brasil.
- Holmes, P., & O’Neill, G. (2012). Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(5), 707–718. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.04.010>
- Matusov, E., & Marjanovic-Shane, A. (2012). Diverse approaches to education: Alienated learning, closed and open participatory socialization, and critical dialogue. *Human Development*, 55(3), 159–166. <https://doi.org/10.1159/000339594>

Aquilombamento para a Inserção Negra na Pós-graduação

Aquilombamiento para la Inserción Negra en la Posgrado

Patricia Dias da Silva

Mohammed Elhajji

Zilda Martins

Introdução

Este estudo descreve um processo de pesquisa qualitativa, em um contexto de ação participativa, do coletivo PIER – Projeto de Integração Étnico-Racial, que visa promover a representatividade negra na pós-graduação stricto sensu. Através da intervenção psicossocial da líder e a cooperação de algumas pessoas pesquisadoras negras do coletivo, foi proposto um curso preparatório, que visa a contribuir com a inserção de pessoas negras e racializadas em programas de mestrado e doutorado. O coletivo PIER foi criado em tempos de pandemia, em 2021, se caracterizando como um quilombo virtual. O curso preparatório foi instituído em 2022 e absorvido posteriormente pelo “Projeto Consciências” do SESC-Rio¹– Serviço Social do Comércio do Rio de Janeiro. Esta iniciativa do SESC-Rio deu apoio à pesquisa

¹ O SESC, Serviço Social do Comércio, foi criado em 1946, como compromisso de que empresários do setor colaborariam com o cenário social por meio de ações que beneficiassem profissionais e familiares, promovendo melhores condições de vida e desenvolvimento de suas comunidades. Com o passar do tempo, esse trabalho foi estendido a toda a população, como forma de cooperar com a sociedade e contribuir para a igualdade social (SESC, n.d.a).

acadêmica de inclusão racial. De 2022 a 2024, o preparatório vem se expandindo e atualmente é oferecido em seis unidades do SESC-Rio: Madureira, Tijuca, Ramos, Nova Iguaçu, Caxias e Niterói. Esse capítulo descreve o processo de constituição dessa comunidade dupla – discentes e docentes – até o lançamento e sua implementação.

A população negra brasileira é destituída de direitos humanos básicos desde a escravização. A discriminação racial reduziu a presença da cultura e de corpos negros dos espaços de saber, como na academia. A intervenção psicossocial da liderança do quilombo virtual PIER propõe articulações para que os atores sociais se tornem gestores da sua própria realidade na pós-graduação. Desta forma, o preparatório se adapta ao modelo PEAR/PEER – Preparando, Engajando, Avaliando e Refletindo (*PEER – Preparing, Engaging, Evaluating, Reflecting*) de Holmes e O’Neill (2012), pois permite que participantes do quilombo virtual PIER desenvolvam, avaliem e reflitam sobre seu projeto, através das relações interculturais. Com base na filosofia africana Ubuntu de cooperação mútua e integração, o projeto desenvolve estratégias para resistir ao racismo institucional, intervindo do mundo digital para o presencial, para inserir vários grupos na pós-graduação, abrangendo incluindo os de migrantes. A criação do preparatório para mestrado e doutorado para pessoas negras e periféricas, apoiado pelo Projeto Consciências² do SESC-Rio, promoveu investimentos na pesquisa negra, contribuindo para que este público possa ocupar seu lugar de direito na educação superior e promover a inclusão racial na pós-graduação stricto sensu.

Contexto Histórico

A população negra brasileira é a segunda maior do mundo, depois da Nigéria (Nações Unidas Brasil, 2018). No entanto, “a realidade dos afro-brasileiros é aquela de suportar uma tão efetiva discriminação que, mesmo onde constituem a maioria da população, existem como minoria econômica, cultural e nos negócios políticos” (Nascimento, 2011, p. 98). Por conta de controvérsias sobre o uso dos termos “negro” e “preto” para classificar essa população, adotamos, nesse capítulo, a palavra “negro” para indicar o conjunto das pessoas que, segundo a classificação do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística para fins de recenseamento, são classificadas como pretas e pardas.

² O Projeto Consciências do SESC-Rio tem por objetivo promover a discussão e a reflexão acerca das temáticas e problemáticas relacionadas à questão de raça e do racismo estrutural brasileiro. O projeto se organiza por meio de programações educativas contínuas, tendo por base as ciências humanas e sociais (SESC, n.d.b).

Segundo o censo demográfico do IBGE (2022), por cor e raça, a população brasileira consiste em 55,5% de pessoas negras (10,2 % pretas e 45,3% pardas), 43,5% de brancas e 0,6% de indígenas, 0,4 de asiáticas e 0,1 % sem declaração. Esses números não se refletem diretamente no total das inscrições nas universidades no país. Os programas que adotam a Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012a, 2012b), que dispõe sobre o ingresso nas universidades e instituições técnicas federais a nível de graduação, conhecida como a Lei de Cotas, adotam percentuais diferentes dos indicadores sociais, e cobrem outras categorias de pessoas. A Lei de Cotas destina, para as universidades federais, 50% das vagas a estudantes de escolas públicas que, em sua maioria, são de baixa renda, pessoas pretas, pardas, quilombolas e indígenas, além das que possuem alguma deficiência. Atualmente, apesar de a Lei de Cotas se ampliar nas universidades estaduais e privadas brasileiras (Junior & Luz, 2022), ainda não há “nenhuma lei federal que garanta a política de cotas destinada às pessoas transsexuais no Brasil” (Souza, 2023, n.p.), existindo apenas algumas iniciativas.

Como não há legislação comparável à Lei de Cotas na graduação, para a pós-graduação, Venturini (2020) explica que a Portaria Normativa nº 13/2016 (MEC, 2016), dá autonomia aos programas de mestrado e doutorado de instituições federais, para adotar ou não ações afirmativas e isso implica também em escolher o percentual para recorte social e racial. A norma adotada para a pós-graduação não se embasou no êxito da adoção de ações afirmativas para a graduação, deixando em aberto a determinação de cotas. Recentemente, foi estabelecida uma norma para a Lei de Cotas na pós-graduação do sistema federal (Brasil, 2023). “Em novembro de 2023, o governo federal sancionou a Lei nº 14.723/2023, que atualiza a Lei de Cotas (de 2012) passando a promover a política de inclusão em instituições federais de todo o país também nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que abrangem programas de mestrado e doutorado.” (Ribeiro 2024, n.p.). No entanto, constatamos ainda um desfalque no ingresso de pessoas negras.

No caso específico das pessoas negras e racializadas que buscam ingresso na pós-graduação *stricto sensu*, as dificuldades são muitas. Sawaia (2001) explica que “a sociedade exclui para incluir e essa transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão” (p. 8). Assim, os entraves vão além do ingresso na pós-graduação, pois as pessoas negras devem garantir a sua permanência nos programas.

Em geral, se o percentual estudantil de pessoas negras e indígenas é baixo, o de docentes é menor ainda nos programas de pós-graduação brasileiros. Como ocorre em diversos campos do saber, incidindo nas epistemologias, teorias e metodologias que são adotadas, há uma notável ausência de contribuições

bibliográficas de pessoas negras e indígenas, por conta, na nossa opinião, do bloqueio histórico que repercute no acesso social e racial na educação superior. Segundo Queiroz (2021), a titulação a nível de mestrado e doutorado de pessoas negras tem um percentual muito baixo em relação às brancas, em torno de 15%, mesmo considerando que a população negra é majoritária no Brasil. Isto revela o quanto essa camada é pouco representada na academia, não somente no que diz respeito às pessoas discentes, mas também na formação de docentes.

As dificuldades financeiras são, também, fortes impeditivos de acesso e permanência na pós-graduação, pois como a Lei de Cotas não se aplica ao ingresso, acaba por fazer com que as pessoas desfavorecidas não possam disputar vagas na mesma condição que pessoas privilegiadas. Além disso, as bolsas para mestrado e doutorado não atendem suficientemente as demandas de discentes com dificuldades financeiras que precisam delas para se manter na pós-graduação. “A população negra (preta e parda) tem o menor percentual em todos os níveis de instrução em ocupações formais, e apresenta o maior percentual em ocupações informais” (Silva, 2023, p. 25).

Questões Conceituais

Adotamos o conceito de interseccionalidade de Crenshaw (1991), segundo o qual “marcadores identitários sociais cruzados, principalmente de grupos excluídos, se comunicam com mecanismos sistemáticos de opressão, dominação ou discriminação, se destacando a sobreposição de gênero, raça, etnia, sexualidade e condição econômica” (*apud* Silva 2023, p. 26.). Marcadores de raça, gênero e classe social fazem com que a população negra seja a mais segregada, devido a processos de não inclusão na sociedade brasileira desde o processo de escravização. Por exemplo, uma mulher negra, oriunda da escravidão, pobre, idosa, imigrante e moradora de favela, vai estar mais à margem da sociedade do que um homem branco, rico, jovem, morador de um bairro privilegiado.

No que diz respeito, especificamente à pós-graduação, as pessoas negras, quando conseguem entrar no sistema, chegam, em sua maioria, mais velhas, sem estabilidade e sem poder se dedicar exclusivamente à pesquisa porque têm de trabalhar. Além disso, as dificuldades financeiras são os principais impeditivos para que as pessoas negras adquiram fluência em idiomas para obter aprovação nos testes de proficiência, com consequências no ingresso e na permanência dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. A geografia naturalizada que coloca essa população em lugar de subalternidade, sem a integrar efetivamente

na pós-graduação, tem, por consequência, uma explicação incontornável: trata-se de racismo estrutural, institucional e sistêmico que a destitui do acesso à educação e ao mercado de trabalho. Esse quadro complexo produz menosprezo relativamente a seus potenciais e capacidade intelectual, com impactos negativos na autoestima e pertencimento dos racializados à academia.

Desta forma, existe um fator importante e desafiador de nosso “Outro Cultural”. Tomamos aqui o conceito de Outro Cultural no sentido dado por Holmes e O’Neill (2012): como um desconhecido. Deste modo, investigamos o olhar sobre a inserção racial pela perspectiva de outras pessoas negras na pós-graduação *stricto sensu*. É a partir desse conceito que se busca, através do coletivo PIER, o resgate da identidade racial e da inserção em espaços nos quais as pessoas negras são destituídas, uma vez que, no passado, ideologias eugenistas³ como a teoria do embranquecimento⁴, se instauraram no pensamento social brasileiro, visando extinguir a população negra, considerada sub-humana. Por conta desses processos violentos, as pessoas negras deixaram de reconhecer seu fenótipo e sua identidade racial, que foram desmembrados em diferentes nomenclaturas para uma mesma concepção de raça. De certa forma, podemos supor que se configurou uma estratégia de dominação para dividir a identidade negra (por exemplo, chamar pessoas negras de mulatas, cafuzas, mamelucas, pardas etc.), já que a minoria branca se impunha à maioria negra, dividindo-a. Podemos perceber que, no Brasil, mesmo com as diversas tonalidades de pele de pessoas brancas, a classificação as designa somente como “branca”. A confusão entre apagamento do fenótipo negro (como cabelo, nariz, lábios e traços com afrodescendência para aqueles que não possuem fenótipo negro), assim como o falso mito da democracia racial⁵ no Brasil, produzem negação da existência do racismo. Essa alegação de uma igualdade não existente acaba por invisibilizar a discriminação racial, mesmo que os dados apontem para todas as facetas da vulnerabilidade das pessoas negras. Segundo Domingues (2005, p. 122) “ao negar o preconceito racial, contribui-se para articular contra a luta política antirracista, pois não se combate o que não existe”.

3 “Eugenia é um termo que veio do grego e significa ‘bem-nascido’. “A eugenia surgiu para validar a segregação hierárquica”, explica a pesquisadora Pietra Diwan, autora do livro “Raça Pura: Uma história da eugenia no Brasil e no mundo” (Ferreira, 2017, n.p.).

4 “A teoria do embranquecimento ou branqueamento no Brasil fez parte desse projeto criado pela elite brasileira no século XIX e meados do XX ao perceber que, devido à grande parte da população brasileira ser composta de negros e indígenas, isso enegreceria a sociedade, o que para eles seria algo tido como negativo, já que os colonizadores só consideravam “normais” somente as pessoas de origem europeia.” (Fernandes, 2022, n.p.)

5 O mito da democracia racial refere-se a um estado de plena igualdade entre os cidadãos, sem distinção de raça, sexo ou etnia (Araujo, 2016, n.p.).

Concluindo, é importante ressaltar aqui que nossa afiliação teórica está ancorada em estratégias afrocentradas, que agregam filosofias africanas que são pouco conhecidas e adotadas, devido à dominação eurocentrada.

Podemos dizer que são duas as matrizes epistemológicas que atuaram como base de sustentação cognitiva do conceito de Afrocentricidade aplicado à educação: a matriz dos Estudos Africanos (*African Studies*) e a matriz do Multiculturalismo (*Multiculturalism*). Da primeira provém, em um âmbito geral, o interesse pela revisão do legado africano para a cultura e história universal; da segunda, a luta pela adoção de uma perspectiva culturalmente pluralista (Silva, 2022, p. 4).

A perspectiva afrofuturista visa novos espaços para a construção de uma população negra, empoderada e qualificada, através do “aquilombamento”. O aquilombamento é uma ferramenta de tecnologia social de resistência que se utiliza da conexão para ampliar e potencializar saberes, culturas e identidades com o objetivo de resgatar histórias ancestrais. Esse processo se apoia no afrofuturismo que, segundo a Academia Brasileira de Letras (n.d.),

é um movimento cultural, estético e político que se manifesta em diversos campos, como na literatura, cinema, fotografia, moda, arte e música, através da perspectiva negra com elementos da ficção científica e da fantasia, que criam narrativas de protagonismo negro, com valorização da sua identidade, ancestralidade e história.

Assim, as obras afrofuturistas projetam um futuro grandioso para a população negra, usando tecnologias avançadas para superar as condições determinadas pela opressão racial, com referências aos saberes africanos e diaspóricos, não contemplados pela perspectiva de saber eurocêntrica. Para Diop (1974) enquanto as próprias pessoas negras não resgatarem e lutarem pela sua história com legitimidade, assumindo este protagonismo, sua história será contada por outra perspectiva. O projeto que expomos em seguida, portanto, se inscreve tanto no conceito de Afrocentricidade como no de Afrofuturismo.

Metodologia

Método

O método desta pesquisa é de ação participativa, que faz parte da família das variações do método da pesquisa-ação, que consiste em uma investigação “realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (Thiollent 1985, p. 14).

Integramos o processo de pesquisa-ação participativa ao modelo PEAR/PEER que organiza as intervenções por meio de um procedimento progressivo por etapas que Holmes e O’Neill (2012) chamam de Preparação, (*Preparing*), Engajamento (*Engaging*), Avaliação (*Evaluating*) e Reflexão (*Reflecting*). A adoção desse método combinado nos levou a conceber o PIER – Projeto de Integração Étnico Racial para promover a inclusão de pessoas negras na pós-graduação stricto sensu através da relação intercultural.

Técnicas de Amostragem

Para selecionar as pessoas da comunidade, adotamos uma técnica híbrida de amostragem intencional e conveniente. A amostragem conveniente “faz o uso de pessoas prontamente acessíveis e que contemplem os critérios de inclusão elencados no projeto de pesquisa como participantes da pesquisa” (Campos & Saidel, 2022, p. 411). Nesse sentido, buscamos pessoas de nosso círculo de conhecimentos.

A partir dessa comunidade conhecida, amostramos o grupo que participou do curso oferecido pelo PIER, utilizando a técnica de amostragem intencional por critério de interesse em questões raciais na pós-graduação. A amostragem intencional “consiste na indicação deliberada de participantes ou informantes típicos da população (Lobiondo-Wood; Haber, 2001; Turato, 2013), baseando-se na experiência e capacidade do pesquisador em reconhecer características destes indivíduos em propiciar a informação de dados relevantes para análise e alcance dos objetivos da pesquisa” (Campos & Saidel, 2022, p. 411). Na busca, utilizamos um mecanismo não probabilístico, de chamada aberta por meio publicitário.

Instrumentos de Pesquisa

O instrumento de pesquisa adotado foi o registro de observações através de um diário de campo. Nele foram relatadas experiências que farão parte de um documentário e de um e-book (um outro e-book com relatos já foi publicado), que retratam a vivência de discentes e docentes do coletivo do preparatório. O diário de campo é um instrumento etnográfico, baseado em registro de observações e tomada de notas sobre a ação e cultura de uma comunidade (Goldenberg, 2004).

Estratégias de Análise e Interpretação

Os conceitos que embasaram esta pesquisa, aplicados aos resultados provindos dos instrumentos de pesquisa, fundaram-se nas manifestações da afrocentricidade e afrofuturismo relacionadas ao Outro Cultural. Esses conceitos emergiram da aplicação do PEAR/PEER, notadamente no que diz respeito à maneira de se retratar a ação participativa das lideranças e dos integrantes do coletivo PIER, discentes e docentes do preparatório.

Resultados: Modelo PEAR/PEER

Preparação (P – *Preparing*)

Na adaptação do modelo PEAR/PEER, identificamos e registramos, na fase de Preparação (P/*Preparing*), preconceitos e estereótipos sobre o Outro Cultural da comunidade das pessoas gestoras e das demais participantes do curso preparatório.

Como referência inicial, tomamos como base da pesquisa a pessoa da investigadora principal, primeira autora desse capítulo, na condição de mulher negra, com 51 anos, oriunda da escola pública e cotista racial, única negra aprovada no doutorado de seu programa de pós-graduação, no ano de 2023, na UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro. É a partir da vivência da pesquisadora que surge o projeto reunindo pessoas negras pós-graduandas e pós-graduadas para buscar, coletivamente, entender suas percepções sobre a falta de representatividade negra na academia através da criação do preparatório. A esse grupo chamamos de “comunidade gestora”.

Nesta etapa de Preparação (*P/Preparing*), foi explorado o Outro Cultural da investigadora principal por meio da organização e construção de uma comunidade composta por pessoas negras, de diversas áreas, que buscavam se unir para melhorar a sua qualificação e cooperar para que mais pessoas negras também pudessem ser inseridas na pós-graduação *stricto sensu*. Essa iniciativa afrocentrada não significou excluir a comunicação com outros grupos raciais, mas teve o intuito de fazer um mapeamento, de saber onde estavam as pessoas negras interessadas para entender o seu potencial e fortalecer sua identidade. A estratégia era fazê-lo através de um movimento de união e cooperação, de modo a contribuir para o aumento da presença negra na academia. Iniciamos o processo com um convite feito através da rede social WhatsApp.

É importante esclarecer que iniciamos a etapa de Preparação (*P/Preparing*) em 2021, durante a pandemia do COVID-19, que produziu percepções de enclausuramento e isolamento nas pessoas. Por conta da situação, a internet foi usada para formar um quilombo virtual a partir dos convites. Acreditava-se que uma comunidade gestora composta por pessoas que haviam concluído ou cursado uma pós-graduação poderia mapear, unir, empoderar e capacitar pessoas negras buscando acesso à formação a nível de mestrado e doutorado.

Analisando não só o interesse, mas também as necessidades de pessoas discentes negras na pós-graduação, essa comunidade gestora, sob a coordenação da primeira autora desse texto, criou um preparatório voltado para pessoas racializadas e trans. O SESC-Rio a convidou na condição de fundadora, gestora e pesquisadora das questões raciais, para integrar o preparatório ao Projeto Consciências e, assim, as pessoas integrantes do PIER se associaram também a este projeto. Lançamos então o preparatório de orientação para acesso de pessoas negras e de outras etnias minoritárias interessadas em fazer uma pós-graduação *stricto sensu*, sob forma de um curso de formação. O curso foi lançado e oferecido, gratuitamente, na filial de Madureira do SESC, no Rio de Janeiro, por meio de um modelo híbrido (com encontros presenciais e virtuais).

O projeto adotou estratégias afrocentradas, de mútua colaboração de pessoas pós-graduandas e pós-graduadas negras e racializadas, com o intuito de aumentar a inserção desse perfil de discentes, além de docentes, na academia, por meio do aquilombamento.

Engajamento (E – *Engagement*)

No modelo PEAR/PEER a fase de Engajamento (*E/Engaging*) ou Comprometimento é aquela onde a pessoa que pesquisa se engaja, se compromete

com a comunidade, através de relacionamentos próximos e contínuos com seus membros. Nesse sentido, o modelo PEAR/PEER se adequava ao nosso recém-criado quilombo híbrido virtual-presencial porque os projetos que as pessoas participantes gestoras e aprendizes iriam realizar estavam baseados nos princípios da ApS – aprendizagem em serviço, ou seja, um processo de enriquecimento através de práticas de gestão, participação e experiência comunitárias. O desafio foi produzir uma coexistência que gerasse um compromisso mútuo para, desenvolvendo e avaliando as competências interculturais, chegar aos objetivos do coletivo PIER. Assim, as relações estabelecidas com o Outro Cultural demonstraram o quanto os debates sobre a interculturalidade, no contexto da problemática do preconceito e da exclusão, foram importantes para que os indivíduos refletissem sobre a própria competência intercultural, sobre percepções estigmatizadas do Outro.

O preparatório gratuito e parcialmente on-line foi lançado em 2021 pelo PIER. Em 2022 com apoio do SESC-Rio – Serviço Social do Comércio do Rio de Janeiro, cerca de mil pessoas negras se inscreveram, motivadas pelo protagonismo negro, e 60 vagas foram preenchidas. O curso foi projetado como uma imersão no tema e previsto para durar um mês, em horário integral aos sábados. Os conteúdos que constaram do planejamento preparado consistiram em: passos iniciais para a submissão em editais, organização da escrita para submissão de um projeto de mestrado ou doutorado, metodologia, temas sobre pesquisas e epistemologia negra e inglês instrumental.

Na segunda etapa de Engajamento (E/*Engaging*) ou Comprometimento, a primeira autora desse capítulo se esforçou em apreender a visão coletiva tanto de integrantes responsáveis pela gestão do PIER, quanto de estudantes do preparatório, no processo de inclusão de pessoas negras pós-graduandas e pós-graduadas e acolhimento de novas participantes. Essa etapa foi realizada com o auxílio de alguns elementos como forma de se estimular a conexão on-line e presencial: o conhecimento sobre a formação educacional de cada membro, o campo de atuação e a área de interesse para o ingresso na pós-graduação *stricto sensu*, sua condição para se manter na academia e os obstáculos raciais enfrentados a partir das suas experiências.

Avaliação (E – *Evaluating*)

Nessa terceira etapa de Avaliação (A/*Evaluating*) foram apresentados os resultados da criação do preparatório proposto pela equipe pedagógica, que coletou dados de observação registrados detalhadamente em um diário de campo,

de acordo com a relevância das atividades que foram sendo realizadas. Coletamos dados de muitas pessoas negras qualificadas, com idade entre 30 e 60 anos, que não tinham pertencimento com a pós-graduação *stricto sensu*, por não se identificarem com este ambiente de saber devido à falta de pessoas negras. Fizemos uma sistematização e organização de acordo com sua idade, região e condição socioeconômica. Apresentamos aqui a avaliação dos resultados da implementação do preparatório. Nesta fase, levando em consideração processos individuais e coletivos, pudemos lançar um novo olhar, com relação ao acolhimento, tanto para o grupo gestor quanto para a turma que se inscreveu, levando em consideração os novos marcadores identitários definidos.

Do ponto de vista organizativo, o SESC-Rio proporcionou os espaços e as possibilidades de realização. Além disso, a equipe gestora buscou sanar problemas que emergiram quando o curso começou. Demo-nos conta de que, para se ter aula integral durante os sábados (dia oferecido pelo SESC para os encontros), era necessário que a instituição providenciasse alimentação para estudantes que viessem de longe. As pessoas inscritas nem sempre tinham condições financeiras para arcar com este custo. Ou seja, precisávamos associar a formação a condições de ensino e aprendizagem adequadas. Em resposta à nossa demanda, o SESC ofereceu lanches. Houve disponibilização de *coffee break* e almoço para que as pessoas inscritas pudessem estudar com conforto e tranquilidade.

Do ponto de vista pedagógico, é importante notar que houve um processo de auto-organização com cooperação mútua para projetar ações inclusivas de âmbito racial. Criamos dinâmicas para fortalecer a autoestima negra com o psicopedagogo e contador de histórias Vicente Zaki. Nos encontros, Zaki contava histórias afrocentradas que valorizavam a autoestima negra. Oferecemos, portanto, letramento racial, familiarizando as pessoas discentes com conteúdos sobre os diferentes fenótipos e sobre a cultura negra, assim como com o ambiente acadêmico, desmistificando o mestrado e o doutorado.

Cabe dizer que houve resistência de algumas pessoas discentes do curso presencial preparatório em relação à questão do fenótipo negro, por não aceitarem a ideia de um projeto inclusivo com recorte racial. Tratava-se, de um lado, de discentes mestiços e indígenas mais claros e, de outro, de pessoas brancas, que não aceitavam a premissa teórica da abordagem adotada, ancorada na ideia segundo a qual a consciência do que é ser negro está relacionada ao apagamento e à opressão racial. Não apareceram pessoas de origem asiática, embora as consideremos racializadas. Ocorreu também que certas pessoas queriam desestimular outras sobre o valor que a academia poderia ter em suas vidas, dizendo que pessoas

negras não eram bem-vindas nas universidades. Apesar das dificuldades que apresentavam, acreditamos que a representatividade e o protagonismo negros promoveram a valorização da autoestima de pessoas discentes do preparatório no contexto de uma futura inserção na academia.

Do ponto de vista da difusão, a cooperação de pessoas docentes e discentes oriundas do coletivo PIER que desenvolveram o Preparatório para Mestrado e Doutorado para Pessoas Negras e Periféricas do Projeto Consciências do SESC – Rio, levou à preparação de dois e-books, como já mencionamos. No momento em que fechamos esse capítulo (novembro de 2024), um deles já tinha sido publicado (Rocha, Vinolo & Santos, 2022), enquanto o outro está no prelo. Além disso, o documentário Consciências – O Filme, dirigido pelo cineasta Macário Silva, será lançado ainda em 2024, ano de fechamento deste livro. Através desses meios, compartilhamos as experiências vividas nesse preparatório composto e coordenado por pessoas negras para pessoas negras e racializadas, fazendo uso das artes para ampliar conhecimentos.

Reflexão (R – *Reflecting*)

A última etapa (R/*Reflecting*) diz respeito a um processo de reflexão crítica relativamente às trocas inter-relacionais com as pessoas da comunidade, com base nas experiências e nos registros do diário de campo. Os episódios vivenciados fizeram emergir desafios que foram enfrentados durante o desenvolvimento do projeto, notadamente quando relacionados com ideias pré-concebidas sobre a comunicação com o Outro Cultural. Esse processo, como assinalam Holmes e O'Neill (2012) provoca uma (re)construção e/ou (re)negociação das formas de pensar das pessoas da comunidade que realizam o projeto.

Finalmente, avaliamos que o projeto foi bem-sucedido porque, entre 2022 e 2024, o preparatório para mestrado e doutorado, além da experiência inaugural da unidade de Madureira, foi considerado importante e posteriormente ampliado, com a sua implantação em outras unidades do SESC-Rio. As unidades da Tijuca, Duque de Caxias e Nova Iguaçu, Ramos e Niterói contribuíram com a difusão do projeto e um aumento do número de vagas. Temos registro através de pessoas egressas do curso de que cerca de 20% delas tiveram êxito no ingresso à pós-graduação *stricto sensu*.

Conclusão

Apesar da formulação e implementação de políticas de ação afirmativa, ainda existem demandas, particularmente da população negra, para que a pós-graduação *stricto sensu* seja mais acessível. A cooperação através do protagonismo negro na gestão do preparatório, baseado no resgate de filosofias afrocentradas apagadas, potencializaram a promoção da representatividade negra, a valorização da sua autoestima e um início de processo de inserção no mestrado e doutorado. A internet possibilitou uma visibilidade às pessoas excluídas, se tornando uma ferramenta afrofuturista para conexão de grupos on-line que lutam por causas raciais, embora o racismo nela subsista até por conta de sua integração com algoritmos que reproduzem a discriminação racial digitalmente.

Judith Butler e colegas (2016) apontam que a vulnerabilidade possui dois tipos de resistência: a resistência à vulnerabilidade e a resistência como forma social e política. A primeira é tomada pela negação que rejeita o sentimento de vulnerabilidade. A segunda, baseia-se na vulnerabilidade e potencializa o desejo de se fazer diferente e de existir no mundo de outra forma. O PIER foi concebido, essencialmente, como um projeto de resistência à vulnerabilidade.

O Preparatório para Mestrado e Doutorado para Pessoas Negras e Periféricas do PIER é desenvolvido a partir de uma liderança feminina, que move um coletivo de pessoas gestoras que despertou potências negras que estavam adormecidas tanto nesse grupo como no grupo de aprendizes do preparatório. Trata-se de projeto que tem suma importância para a sociedade. A possibilidade de desenvolvê-lo em unidades do SESC Rio, através do Projeto Consciências, como ocorreu, é indício de seu sucesso. Acreditamos que se trata de uma experiência que pode ser multiplicada no Brasil e outros países com populações diversificadas e vulnerabilizadas (IBGE, 2021). De fato, a parceria entre o SESC e a comunidade gestora do PIER pode ser um incentivo para que empresas interessadas em investir em pessoas pesquisadoras negras ou de outros grupos sofrendo processos de exclusão possam incluir atores raciais e sociais vulneráveis na promoção de projetos de inclusão significativos. Projetos como o preparatório do PIER, que integram uma comunidade gestora e pessoas discentes negras e racializadas possibilitam a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

Academia Brasileira de Letras. (n.d.). *Afrofuturismo*. <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/afrofuturismo>

Araujo, T. (29 de janeiro de 2016). 'Mito da democracia racial faz parte da educação do brasileiro' diz antropólogo congolês Kabengele Munanga. *Geledés*. <https://www.geledes.org.br/mito-da-democracia-racial-faz-parte-da-educacao-do-brasileiro-diz-antropologo-congoles-kabengele-munanga/?amp=1>

Brasil. (2012a). *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

Brasil. (2012b). *Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm

Brasil. (2023). *Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/L14723.htm

Butler, J., Gambetti, Z., & Sabsay, L. (Eds.). (2016). *Vulnerability in resistance*. Duke University Press.

Campos, C. J. G., & Saidel, M. G. B. (2022). Amostragem em investigações qualitativas: Conceitos e aplicações ao campo da saúde. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 10(25), 404-424. <http://dx.doi.org/10.33361/RPQ.2022.v.10.n.25.545>

Dahl, U. (2017). Femmebodiment: Notes on queer feminine shapes of vulnerability. *Feminist Theory*, 18(1), 35-53. <https://doi.org/10.1177/1464700116683902>

Diop, C. A. (1974). *The African origin of civilization: Myth or reality?* Lawrence Hill.

Domingues, P. (2007). Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, 12(23), p. 100-122. <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>

Fernandes, C. (26 de novembro de 2022). Você sabe o que foi a teoria do embranquecimento no Brasil? *Politize!*. <https://www.politize.com.br/embranquecimento/#:~:text=O%20embranquecimento%20ou%20branqueamento%20%C3%A9,texto%20pretendemos%20refletir%20o%20porqu%C3%AA>

Ferreira, T. (16 de julho de 2017). O que foi o movimento de eugenia no Brasil: Tão absurdo que é difícil acreditar. *Portal Geledés*. https://www.geledes.org.br/eugenia-no-brasil-movimento-tao-absurdo-que-e-dificil-acreditar/?gad_source=1

Goldenberg, M. (2004). *A arte de pesquisar: Como fazer pesquisas qualitativas em ciências sociais*. Record.

Holmes, P., & O'Neill, G. (2012). Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(5), 707-718. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.04.010>

Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística. (2021). *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira* (Estudos & Pesquisas, 44, pp. 1-206). Biblioteca IBGE. <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=2101892>

Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística. (2022). *Censo 2022. Panorama*. <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>

Junior, J. F., & Luz, J. (22 de março de 2022). O congresso e a lei das cotas. *Nexo*. <https://pp.nexojornal.com.br/opiniaio/2022/O-Congresso-e-a-Lei-de-Cotas>

Ministério da Educação. (2016). *Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016*. (Diário Oficial da União de 12 de maio de 2016, 90, 1, p. 47). Governo da República Federativa do Brasil. <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=753060868>

Nascimento, A. (2011). *O genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado*. Perspectivas.

Nações Unidas Brasil. (24 de maio de 2018). Especial: Entre o Brasil e a África houve uma troca forte e poderosa, diz Alberto da Costa e Silva. *Notícias*. <https://brasil.un.org/pt-br/80084-especial-entre-o-brasil-e-%C3%A1frica-houve-uma-troca-forte-e-poderosa-diz-alberto-da-costa-e>

Queiroz, C. (2021). A fórmula da equidade. *Revista Pesquisa FAPESP*, 308, 32-41. https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2021/09/032-041_capa_negros-na-academia_308.pdf

Ribeiro, L. V. V. S. (15 de fevereiro de 2024). As desigualdades de acesso de negros à pós-graduação. *Nexo*. <https://www.nexojornal.com.br/as-desigualdades-de-acesso-de-negros-a-pos-graduacao>

Rocha, A., Vinolo, B., & Santos, J. (Orgs.). (2022). *O Despertar das Consciências. Experiências no debate étnico-racial e antirracista em projetos de educação não formal*. SESC-Rio.

Sawaia, B. (2001). *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Vozes.

Serviço Social do Comércio. (n.d.a). *Quem somos*. <https://portal.sescsp.org.br/pt/sobre-o-sesc/quem-somos/apresentacao/>

Serviço Social do Comércio. (n.d.b). *Consciências*. <https://www.sescrrio.org.br/educacao/consciencias/>

Silva, M. (2022). Educação afrocentrada como pedagogia decolonial no contexto educacional brasileiro. *Práxis Educativa*, 17, e19343, 1-14. <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

Silva, P. D. (2023). *Projeto de Integração Étnico-Racial (PIER): Representatividade negra, política e inclusão na Pós-graduação* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. Programa em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social. http://pos.eicos.psicologia.ufrj.br/wp-content/uploads/Patricia_Dias_da_Silva_Dissertacao.pdf

Souza, C. P. (16 de junho de 2023). Cotas para pessoas trans: Entenda como é a realidade do Brasil. *Politize!*. <https://www.politize.com.br/cotas-para-pessoas-trans/>

Venturini, A. C. A. (2020). A difusão de modelos de ação afirmativa entre programas de pós-graduação no Brasil. *44º Encontro Anual da ANPOCS – GT33 – Políticas Públicas*. On-line. <https://encurtador.com.br/2zg1D>

Thiollent, M. (1985). *Metodologia da pesquisa-ação*. Cortez.

13

“História pra Ninar Gente Grande”: Confluências entre Aya e SAAF

“Historia para Arrullar a Adultos”: Confluencias entre Aya y SAAF

Isabel Cristina Mendes Pinheiro Navega
Ricardo Lopes Correia

Mangueira, Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões
São verde e rosa as multidões
Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões
Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra
Brasil, meu denço
A Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500
Tem mais invasão do que descobrimento
Tem sangue retinto pisado

Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato
Brasil, o teu nome é Dandara
E a tua cara é de cariri
Não veio do céu
Nem das mãos de Isabel
A liberdade é um dragão no mar de Aracati
Salve os caboclos de julho
Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, Malês
Mangueira, Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões
São verde e rosa as multidões
Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões

História pra ninar gente grande

Letra do samba-enredo do Grêmio Recreativo Escola de Samba Mangueira para o carnaval de 2019. Autoria de Deivid Domênico, Tomaz Miranda, Mama, Marcio Bola, Ronie Oliveira e Danilo Firmino.

Tire a Poeira dos Porões, Ô, Abre-alas, pros teus Heróis de Barracões!

Introduzo este meu texto – que discorre sobre experiências de luta, de resistência e pertencimento – me valendo da figura de linguagem que inicia o samba-enredo de 2019 da Estação Primeira de Mangueira intitulado “História para Ninar Gente Grande” que, aliado aos demais elementos que o compuseram, deu à agremiação, naquele ano, por unanimidade, seu vigésimo e último título de Escola Campeã do Carnaval Carioca.

Muito mais do que uma metáfora-símbolo do aprisionamento, “tira a poeira dos porões” representa balançar as estruturas sociais que, desde a época da escravidão e dos horrores inscritos nos porões dos grandes navios negreiros, cismam em nos mutilar, em diminuir a nossa inteireza e a imprimir uma noção de humanidade distante das nossas realidades de mundo, baseada “no processo civilizatório colonial europeu que é fundamentado na destruição dos seres não brancos” (Rufino, 2019, p. 19).

A poeira, então, que aqui é sinônimo de desconforto, de ferida e dor, dicotomicamente, abre-alas¹, abre espaço e escuta às vidas pulsantes que a agenda do processo civilizatório, em sua total barbárie, tentou aprisionar; e permite que a Mangueira² e as muitas Mangueiras que nos deparamos no cotidiano insurgente do nosso país multicultural, inicie com brilhantismo seu desfile apresentando aqueles que, efetivamente, nos barracões³ da Escola, estão protagonizando seus heroísmos nos barracões da vida.

Tanto no colorido do carnaval da Mangueira, quanto na versatilidade carnavalesca dos versos deste trabalho, a luta para que os conhecimentos, saberes e vidas produzidos e produzidas no entorno dos barracões, aqui pensados e transcritos como periferias⁴, segue o mesmo percurso da avenida⁵: que eles sejam cada vez mais valorizados. Reposicionar esses espaços marginalizados, trazendo a eles novas formas de interpretação da história, além das dominantes das quais muito se ouve falar, é “uma prática permanente de transformação social na vida comum” (Rufino, 2019, p. 11) diante das demandas que emergem no agora.

É por essa razão que se faz imprescindível refletir a problemática do conhecimento, do saber e da cultura, uma vez que os construtores dos nossos Brasis – enquanto território plural, diverso e bonito por natureza – sempre produziram sabenças, como bem nos inferiu Nêgo Bispo (2015) ao ilustrar suas presenças orgânicas no mundo, suas convivências e seus repertórios de vida carregados de sentidos sobre suas existências que são plurais.

1 Um abre-alas é uma parte essencial de um desfile de carnaval. É o primeiro carro alegórico que entra na avenida, abrindo caminho para as demais alas e carros que compõem o desfile. O abre-alas é responsável por criar uma atmosfera de expectativa e encantamento, preparando o público para o que está por vir (Só Escola, n.d.).

2 Nome de uma escola de samba carioca. Segundo o site da Mangueira, a escola foi criada no ano de 1928 (Estação Primeira de Mangueira, n.d.).

3 São as fábricas do carnaval, o local onde são construídas as alegorias, fantasias, os carros alegóricos da Escola de Samba.

4 Típico do processo de metropolização dos anos 1960-70. O termo tem sido usado para designar loteamentos clandestinos, ou favelas localizadas em áreas mais centrais, onde vive uma população de baixa renda (Pallone, 2005).

5 Alusão à Avenida Marquês de Sapucaí, nome da via em que ocorrem os desfiles do carnaval Carioca.

Partindo desse processo de invisibilização dos protagonismos e feitos heroicos de seus personagens, que este texto anuncia uma escrita compromissada com saberes construídos na comunidade, implicados com a existência dos sujeitos na sociedade. Esses saberes, que são avessos às lógicas imperialistas do mundo patriarcal, racista, xenófobo, capitalista e cristão que, por anos, impõem-se sobre nossas formas autênticas e artísticas de existência. São saberes de ruptura às relações de dominação que desacreditam nossas práticas sociais com o objeto de, silenciosamente, extinguir nossos povos – como pontua a escritora Cida Bento (2022).

Aos que sofrem na pele tais maleficências, levem a certeza de que é “na luta” que a gente vai se encontrar e combater todas as mazelas que a dureza do esquecimento arbitrariamente impôs em nossos corpos e, por conseguinte, compactuou com as violências em que sofremos ao longo de nossas existências, de acordo com a análise de Fanon (2008). É na luta que nossas vozes ecoam. É na luta que resgatamos as vivências ancestrais que confluíram para que, hoje, outros caminhos sejam possíveis de percorrer.

A Mangueira de Leci⁶ e Jamelões⁷, e tantas outras e tantos outros, é o nosso instrumento. Com ela, vamos seguir esse baile de divertimento, de releitura, de contação e “recontação” de uma história popular épica que foi – e segue sendo – construída com muita resiliência no seu coletivo. É partindo desse cenário ritualístico de conversa entre folia, memória e representação que a natureza do “maior show da Terra”⁸ nos ajudará a retratar aqui as experiências pelas quais vida e arte intervêm no mundo atentas, e de forma permanente, contra todas as práticas de desumanização que o cercam.

Meu Nêgo, Deixa eu te Mostrar a História que a História Não Conta

As classes são ainda definidas territorialmente, assim como as aspirações e o caráter de um povo ainda o são em função das heranças históricas (Santos, 2017, p. 19).

⁶ Leci Brandão (1944-) é uma compositora e cantora carioca. Mangueirense, nasceu no Rio de Janeiro, no bairro de Madureira.

⁷ José Bispo Clementino dos Santos, o “Jamelão” (2013-2008), é um compositor e cantor carioca. Intérprete do Grêmio Recreativo Escola de Samba Mangueira entre os anos de 1949 até 2006, nasceu no Rio de Janeiro, no bairro da Corcundinha.

⁸ Expressão usadas pelos habitantes do Brasil para se referir ao desfile das escolas de samba do carnaval do Rio de Janeiro, que acontece anualmente entre os meses de fevereiro e março.

São muitas as histórias que a história não conta. É por isso que pensar as circunstâncias pelas quais outras histórias, tracejadas por outros caminhos, podem ser contadas é o nosso maior compromisso epistemológico⁹. Embora essa agenda seja altamente necessária e fundamental aos nossos tempos, disso todos temos convicção, o debate segue sendo um desafio, pois envolve um questionamento estrutural da sociedade, que impacta diretamente o modo como ela se organiza e, evidentemente, uma revisão profunda de nossa percepção de si e do mundo (Ribeiro, 2019).

Não refletir sobre essas considerações perpetuam os problemas que nos perseguem desde o período do sistema escravista. A violência que se configura em nosso território, que nos assombra, é fruto desse momento trágico da história no curso da empreitada ocidental que, de forma catastrófica, racializou a humanidade. Bem sabemos que teve suas origens na colonização e nos conflitos gerados em decorrência da opressão que negou direitos, gerou discriminações, estabeleceu restrições severas e aniquilou muitos corpos, sobretudo os corpos negros e indígenas (Bernaski & Sochodolak, 2018).

Em decorrência dessa denúncia, estamos trabalhando para que a mudança emergja em todas as suas esferas. Isso não é um trabalho rápido, simples e individual, uma vez que “la jerarquización entre pueblos em diferentes latitudes del planeta, en diferentes épocas y entre diferentes grupos dominantes y minorizados, han consolidado este sistema de deshumanización” (Zhang-Yu *et al.*, 2023, p. 2).

O Brasil e seus mais de 203 milhões de habitantes, divididos pelas cinco regiões territoriais que compreendem 26 estados e o Distrito Federal, revelou que 55,5% da população se identifica como preta ou parda e que o número de pardos superou o de brancos pela primeira vez desde 1872, computando 45,3% (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2022). O que nos faz reivindicar, por consequência, que nossas participações populares comprometidas sejam baseadas nos nossos próprios referenciais, nos nossos próprios atributos.

Os Brasis das tantas vidas injustiçadas depositam a transformação do mundo a partir das relações insurgentes com o outro, pois somos seres de relações e não só de contatos; não apenas estamos no mundo, mas com o mundo – parafraseando o nosso mestre maior Paulo Freire (1967). Dentro dessa nova dinâmica, destituímos as condescendências que nos atribuíram

⁹ Parte da minha pesquisa de doutorado, que está em fase de desenvolvimento, concentra-se em destacar os modos pelos quais as mulheres, moradoras de territórios vulneráveis, transformam e potencializam suas comunidades. O estudo utiliza-se, para tanto, da perspectiva de gênero e de desenvolvimento local participativo a partir da Agenda Vila Kennedy 2030, na favela da Vila Kennedy, localizada na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro.

e criamos estratégias de subsistência, que enfatizam e emergem do papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, da vontade, da decisão, da resistência, da escolha, da curiosidade, da criatividade (Freire, 2014).

A natureza elementar dos seres, como as potências, converte-se em ações de transgressão dos limites da colonialidade. Os constructos “raça” e “humanidade”, elementos que fundamentam uma alteridade produtora de desigualdades e injustiças, devem ser enfrentados, transgredidos e transmutados, perspectivando novos atos de responsabilidade com a vida em toda a sua esfera (Rufino, 2019, p. 14).

Estar com o mundo resulta de nossa abertura à vida, ao mundo diverso, à plural de saberes (Freire, 1967). É nessa relação entre as mais variadas formas de aprendizagem que produzir conhecimento representa superação de estereótipos de marginalização social e, simultaneamente, ressignifica as perspectivas ética, moral e política do nosso Brasil. Um território de sujeitos emergentes e multifacetados, que aprenderam a pensar soluções para si e seus pares durante o percurso de utas por visibilidade – essas que vão, a partir de agora, “sulear”¹⁰ o desenho deste trabalho e consecutivamente a minha pesquisa de doutoramento.

Mulheres, Tamoios¹¹, Mulatos¹², Eu Quero um País que Não Está no Retrato

O isolamento faz-me mal à alma e ao pensamento. Mergulho no barulho dos outros, deixo de pensar em mim e nas fantasmagorias que eu mesmo criei para o meu padecer. A embriaguez que a multidão traz é a melhor e a mais inofensiva de todas que se tem até agora inventado. Nem o ópio, nem o álcool, nem o haxixe produzem embriaguez que com a dela se assemelhe. Temos visões extranormais, sem estragar a saúde... (Barreto, 2017, p. 117).

¹⁰ Baseado em entrada da Wikipédia, o IELA afirma que o termo foi criado pelo físico brasileiro Marcio D’Olne Campos, que chama a atenção para a conotação ideológica do termo nortear. Suleando “integramos esquema corporal e lateralidade de uma forma coerente entre o céu e a terra, percebendo o nosso horizonte, o nosso ambiente” (Instituto de Estudos Latino-Americanos – IELA, 2019, on-line).

¹¹ Os tamoiros foram indígenas que habitavam a costa dos atuais estados de São Paulo (litoral norte) e Rio de Janeiro (Vale do Paraíba). O território, onde se localizava a Baía de Guanabara, estendia-se da região dos Lagos fluminense até ao litoral norte paulista. Sua população era de cerca de 70 mil indivíduos (Bueno, 2016).

¹² Tipo social inventado durante o período do Brasil Colonial para representar os descendentes do intercuro sexual entre pessoas negras e brancas. Estudos etimológicos apontam o uso pejorativo e racista da palavra, uma vez que seu significado, construído sob forte influência do período de escravização, se referia ao filhote macho do cruzamento do cavalo com a jumenta ou da égua com o jumento – o que em português chamamos de mula.

O país que não está no retrato¹³ com quase 56% por cento de população negra, é a maior nação negra fora da África (Ribeiro, 2019). O Estado do Rio de Janeiro, por sua vez, que registra cerca de 14,2% da população, possui, segundo o IBGE, a segunda maior proporção de pessoas autodeclaradas pretas, ficando atrás apenas da Bahia, com 21,5% (Cabral, 2022). São 16.054.524 habitantes, distribuídos em 92 municípios em oito regiões (Cabral, 2023). Ribeiro (2019) localiza socialmente esse registro, pois, ao longo dos três séculos de duração do regime escravagista, recebeu cerca de um milhão de africanos escravizados na região portuária da cidade, desembarcados no cais do Valongo (IPHAN, n.d.), o que lhe concedeu o título de maior porto receptor de escravizados do mundo.

Mesmo com tanta brutalidade, violência e discriminação, os sujeitos desta terra criaram, com bastante astúcia, estratégias para superar as políticas de dominação desumana. O samba a respeito do qual todos têm conhecimento, trazido aqui em uma nova vertente, o samba-enredo, estimulado pela canção da Mangueira, é um desses apontamentos. Ele teve seu surgimento nas rodas de dança promovidas pelos negros escravizados em seus poucos tempos livres.

Por legitimação, nossos corpos contracoloniais¹⁴ são de luta, de resistência, de transformação, eles são o próprio carnaval enquanto manifestação transgressora. Os espetáculos criados por nós simbolizam a nossa vida em movimento, em circularidade. A capital do Rio de Janeiro, local de memória da violência contra a humanidade (Bento, 2022), também tem, no registro dos saberes ancestrais e populares, a contribuição da população africana na construção cultural, social e econômica do seu território.

Brasil, o teu Nome é Dandara¹⁵

Pertencimento e resiliência. São algumas das heranças que sustentam os mais de 6.200.000 habitantes da capital carioca¹⁶, posicionados entre os 164 bairros que abrangem as zonas norte, sul, central e oeste. Essa última, inclusive,

¹³ A frase faz analogia à trajetória heroica de negros, indígenas e mulheres, que foi apagada de livros e não é mencionada na história oficial do Brasil, foi substituída pela história de descobrimento do Brasil ao invés da invasão do Brasil.

¹⁴ Sobre definição de contracolonialidade, conferir A Terra dá, A Terra Quer, de Antonio Bispo dos Santos (2023).

¹⁵ Foi uma das lideranças femininas negras que lutou, ao lado de Zumbi dos Palmares, contra o sistema escravocrata do século XVII e o auxiliou a construir a organização social e econômica do quilombo, criando estratégias, planos de ataque e defesa.

¹⁶ Nome dado a quem nasce na cidade do Rio de Janeiro.

é a mais populosa de toda a região metropolitana, com quase 41% da população, compondo 70% (Tokarnia, 2023) da área territorial da localidade.

Com 41 bairros no total, um deles ganha destaque: a Vila Kennedy. A Vila Kennedy nos impulsiona a interpelar sua realidade e refletir sobre ela de acordo com os apontamentos trazidos aqui. A Vila também faz parte da minha pesquisa de doutorado, motivo pelo qual as construções coletivas nesse espaço nos ajudarão a pensar sobre temas implicados na vida e na realidade de seus moradores dentro dos espaços autônomos, inventados e inventivos dessa favela¹⁷, que nasceu há quase 60 anos da remoção de outras favelas do município.

A Vila conta com 21.579 mil habitantes em 2022, segundo dados disponibilizados pelo Data Rio (Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, n.d.). Contudo, moradores da própria comunidade que conhecemos, estimam que esse número esteja defasado e que ele corresponda, hoje, a número muito superior. Essa imprecisão na contagem é vestígio do processo histórico de constituição identitária da localidade que, somente no ano de 2017, foi oficialmente reconhecida como bairro. Até esse ano, a Vila Kennedy pertencia à zona administrativa do bairro com o qual faz fronteira: Bangu.

Essa interpretação nos gerou e nos gera muitos problemas. Ela impossibilitou e impossibilita que as iniciativas públicas, entre outras questões, assegurassem e assegurem os direitos básicos à população da região conforme prevê a nossa Constituição Federal como, por exemplo, os relacionados à educação, segurança, saúde e saneamento básico¹⁸. Foi também inviabilizada a criação de políticas públicas para o entorno uma vez que os dados não apontavam com efetividade as necessidades reais daquele lugar, que, cotidianamente, constrói os “brasis que se faz um país”¹⁹.

É nessa fragilidade que a insurgência popular surge. É dentro das necessidades existentes neste território de resistência que as astúcias de seus habitantes se tornam combustíveis e se convertem em ações para a superação de seus obstáculos. São nas brechas que encontramos as possibilidades de reconfiguração do mundo, desse mundo tão estrondosamente mutilado pelas

¹⁷ É um termo com significado em disputa. Durante um longo período significava o conjunto de habitações populares. Ao longo dos anos foi sendo usada de forma pejorativa para definir os moradores que lá viviam. Atualmente, moradores e líderes comunitários reivindicam a ressignificação do termo, uma vez que apagá-lo ou substituí-lo representaria uma tentativa de apagar as lutas e as conquistas de seus moradores. Em outras leituras, há a troca do termo por comunidade. Contudo, entende-se que essa mudança surge como eufemismo, diante de uma tentativa dos próprios moradores de rejeitar ou diminuir as noções negativas que são historicamente colocadas nas favelas (Summit Mobilidade, 2022).

¹⁸ Os leitores podem conferir o Mapa da Desigualdade (Casa Fluminense, n.d.)

¹⁹ Termo de minha autoria.

agruras dos que tentaram nos colonizar, colonizar nossas humanidades e nossos corpos (Bento, 2022).

É por intermédio desses sujeitos transgressores, em suas movimentações e militâncias coletivas, que encontramos e encontraremos as saídas para se viver um amanhã possível. A exemplo, temos esses dois coletivos de intervenção comunitária: a Casa de Aya e o Projeto SAAF que, como Dandara e os nossos indígenas do Cariri²⁰, em seus movimentos de resistência e luta, militam em prol de reconhecimento de seus protagonismos.

A Casa de Aya surgiu no ano de 2013, mas teve seu maior momento de atuação dois anos depois, em 2015, quando foi contemplada com o Prêmio de Ações Locais – Edital RIO450, possibilitando que as atividades culturais e educativas ocorressem em sua sede até o ano de 2016. Um outro momento também marcante foi durante a pandemia. Nos anos de 2021 e 2022, as integrantes do Coletivo, que leva o mesmo nome, Débora, Érica, Isabel, Isabelle e Luana, se organizaram para fazer uma campanha de financiamento coletivo de modo que o valor arrecadado custeasse a compra de cestas básicas para contribuir com os que enfrentavam mais severamente essa crise humanitária. Com a ação, 150 famílias, no entorno da Vila, foram beneficiadas.

O Projeto SAAF começou suas atividades no ano de 2018. Ele contava com a participação de cinco mulheres que ainda trabalham incansavelmente para que as medidas socioeducativas se façam cada vez mais presentes em seu espaço. São elas: Carol Dupré, na direção; Camila Aguiar; Thamara Abreu, nos assuntos pedagógicos; Julia Dias, nos atinentes aos de assistência social; e Juliana Basílio. Desse período até os dias de hoje, mais de 200 pessoas foram atendidas no seu espaço.

O SAAF sempre teve como proposta ser uma iniciativa emergente nos arredores da Vila Kennedy. Na pandemia, por exemplo, o projeto foi mobilizado para, a partir desse novo cenário, no período de seis meses, entregar cestas básicas para 115 famílias. Mesmo frente às muitas adversidades que dificultam sua subsistência, às lutas incessantes, às severas condições que, frequentemente, subjugam sua potência enquanto coletivo, seguiu buscando construir ações afirmativas de pertencimento e participação na sociedade.

Essas duas iniciativas sem fins lucrativos e os relatos territorializados de experiência das pessoas participantes dão cadência ao samba-enredo trazido aqui, da Estação Primeira de Mangueira. As iniciativas nos mostram o país

²⁰ A Confederação dos Cariris foi um movimento de resistência de povos indígenas que aconteceu entre 1683 e 1713.

que não está no retrato, mas mais do que isso, elas, na figura de suas mulheres potentes, como nossas heroínas Dandara e Leci, nos convocam a uma consciência do potencial de nossas culturas-transgressões, que se fazem no dia a dia e se constroem com muita potência frente às adversidades.

Brasil, Chegou a Vez de Ouvir as Marias²¹, Mahins²², Marielles²³, Malês²⁴!

Aya e SAAF representam a continuidade das histórias de Dandara, Lecis, Marias, Mahins e Marielles, pois é através da memória delas, do registro simbólico de suas práticas ancestrais que esses coletivos se constituem. É através da herança imaterial, deixada pelos que vieram antes de nós, que se busca estabelecer o diálogo entre as ações políticas nos contextos de favela – que são contextos permanentes de lutas – e a concepção de comunidade de aprendizagem e serviço enquanto experiência de gestão voltada ao campo da Psicologia da Educação.

As intervenções no entorno da localidade, sob a perspectiva da pesquisa participante, constroem tais comunidades quando experenciam, em seus territórios, as práticas dos nossos antepassados, reconhecidos, neste texto, como heróis e heroínas da história dos nossos Brasis. É por isso que refletir sob a perspectiva do Outro Cultural (neste caso, a Outra Cultural, devido a incidência de lideranças femininas) nos provoca observar como essas lideranças, Aya e SAAF, se percebem frente às características narradas aqui por intermédio do samba-enredo da Mangueira, que apresenta o protagonismo dos nossos mestres e mestras, mas que foi apagada da história do nosso país.

Esse diálogo, em forma de relato de experiência, aponta caminhos de práticas ancestrais, desempenhadas por seus protagonistas, que representam as formas pelas quais os dois coletivos se constituem e transformam a vida nos espaços autônomos, inventados e inventivos de seus territórios, considerando

21 Maria Felipa: conhecida como a heroína da independência. Teve participação fundamental nos confrontos com portugueses durante a guerra da independência da Bahia, de fevereiro de 1822 a julho de 1823 (Domingues, 2019).

22 Mãe do poeta e abolicionista Luís Gama. Teve papel fundamental na Revolta dos Malês (Domingues, 2019).

23 Quinta vereadora mais votada da cidade do Rio de Janeiro, usou seu mandato para denunciar excessos cometidos contra os moradores das favelas do Complexo da Maré, onde nasceu e foi criada. Foi brutalmente assassinada no ano de 2018 e, até os dias de hoje, segue processo para identificar quem mandou matá-la (Domingues, 2019).

24 A palavra “malês” é oriunda de “imalê”, expressão que no idioma iorubá significa “muçulmano”. A revolta contou com a participação de 600 africanos escravizados e os líderes dela combinaram para que o ato acontecesse no final do Ramadã, mês sagrado para os muçulmanos (Fundação Cultural Palmares, 2023).

“a los aprendices como agentes principales de su aprendizaje” (Romero; Lalueza, 2019, p. 4). Ademais, enxergam nos saberes perpassados de geração em geração, o próprio processo de construção de suas subjetividades. As múltiplas vozes que ecoam desses coletivos, com seus conflitos e contradições, confluem para que fenômenos da atualidade criem conexões com novas miradas, e não permita que o debate estabelecido pelo elo proposto aqui recorra às amarras que nos perseguiram durante a nossa construção de humanidade. Para tanto, deve-se concentrar, no fazer outro, tal como fazem Aya e SAAF, no sentido “transcrito en torno a las prácticas folclóricas, su identificación y superación, que permiten descentralizar lo hegemónico o normativo y complejizar la noción de cultura” (Zhang-Yu; Vendrell-Pleixats; Escrig; Lalueza, 2023, p. 16).

A noção de Outro Cultural ou Outra Cultural posiciona-se, então, na complexidade da existência. Como menciona Nego Bispo, o intelectual quilombola e ativista mais destacado da atualidade no nosso país que ancestralizou recentemente, “um dos maiores necessários para chegarmos a esse lugar é transformarmos as nossas divergências em diversidades, e na diversidade atingirmos a confluência de todas as nossas experiências” (2015, p. 91).

O modo como os dois coletivos se olham: através das vivências ancestrais que os aproximam, ou pela questão da investigação que os posicionam cada um a seu lado, interpelando seus paradigmas, é o modo como se pode pensar essa diversidade interpelada por Nego Bispo, aqui trazida como Outro ou Outra, que nos faz lutar pela extinção de estereótipos que cismam em desmerecer nossas capacidades, invisibilizar as nossas lutas e, por sua vez, apagar toda a história contracolonial de uma população.

REFERÊNCIAS

Bento, C. (2022). *O pacto da branquitude*. Companhia das Letras.

Bernaski, J., & Sochodolak, H. (2018). História da violência e sociedade brasileira. *Oficina do Historiador*, 11(1), 1-21. <https://doi.org/10.15448/2178-3748.2018.1.24181>

Bueno, E. (2016). *Capitães do Brasil: A saga dos primeiros colonizadores*. Estação Brasil.

Cabral, U. (22 de julho de 2022). População cresce, mas número de pessoas com menos de 30-anos cai 5,4% de 2012 a 2021. *Agência IBGE Notícias*. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34438-populacao-cresce-mas-numero-de-pessoas-com-menos-de-30-anos-cai-5-4-de-2012-a-2021>

Cabral, U. (28 de junho de 2023). De 2020 a 2022, população brasileira cresce 6,5% e chega a 203,1 milhões. *Agência IBGE Notícias*. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37237-de-2010-a-2022-populacao-brasileira-cresce-6-5-e-chega-a-203-1->

Casa Fluminense. (n.d.). Mapa da Desigualdade. Região Metropolitana Fluminense. <https://casafluminense.org.br/mapa-da-desigualdade/>

Domingues, N. (9 de março de 2019) ‘Marias, Mahins, Marielles’: Saiba quem são as mulheres negras citadas no enredo da Mangureira. *O Globo*. <https://oglobo.globo.com/celina/marias-mahins-marielles-saiba-quem-sao-as-mulheres-negras-citadas-no-enredo-da-mangureira-23505537>

Estação Primeira de Mangureira. (n.d.). História da Mangureira. *Estação Primeira de Mangureira*. <https://mangureira.com.br/site/historia-da-mangureira/>.

Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. EDUFBA.

Freire, P. (1967). *Educação como prática de liberdade*. Paz e Terra.

Freire, P. (2014). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Fundação Cultural Palmares (25 de janeiro de 2023). 188 anos da revolta dos Malês. <https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/188-anos-da-revolta-dos-males#:~:text=A%20palavra%20%22mal%C3%AAs%22%20%C3%A9%20oriunda,m%C3%AAs%20sagrado%20para%20os%20mu%C3%A7ulmanos>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (n.d.). Rio de Janeiro. Panorama. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/panorama>

Instituto de Estudos Latino-Americanos. (23 de outubro de 2019). *A origem do sulevar*. <https://iela.ufsc.br/a-origem-do-sulevar>

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. (n.d.). Cais do Valongo – Rio de Janeiro. <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1605/>

Pallone, S. (2005). Diferenciando subúrbio de periferia. *Ciência e Cultura*, 57(2), 11. http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200006

Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. (n.d.). Censo 2022: população e domicílios por bairros (dados preliminares). *Data Rio*. https://www.data.rio/datasets/fd354740f1934bf5bf8e9b0e2b509aa9_2/explore?showTable=true

Ribeiro, D. (2017). *O que é lugar de fala?* Grupo Editorial Letramento.

Romero, D., & Lalueza, J. L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje-servicio universitario: Una revisión teórica. *Educación XX1*, 22(2), 45–68. <https://doi.org/10.5944/educXX1.22716>

Rufino, L. (2019). *Pedagogia das encruzilhadas*. Mórula Editorial.

Santo, M. (1996). *Metamorfoses do espaço habitado: Fundamentos da geografia crítica*. Hucitec.

Santos, A. B. D. (2023). *A terra dá, a terra quer*. Ubu Editora/PISEAGRAMA.

Santos, A. B. (2015). *Colonização, quilombo: Modos e significados*. INCTI; UnB; INCT; CNPq; MCTI.

Silva, L. R. (2018). Não me chame de mulata: Uma reflexão sobre a tradução em literatura afrodescendente no Brasil no par de línguas espanhol-português. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57(1), 71–88.

Só Escola. (n.d.). Abre-alas: O que é, significado, definição. *Só Escola*. Disponível em <https://www.soescola.com/glossario/abre-alas-o-que-e-significado-definicao>. Acesso em 22 de outubro de 2023.

Summit Mobilidade (2022, junho 6). Favela ou comunidade: Qual o termo correto? <https://summitmobilidade.estadao.com.br/urbanismo/favela-ou-comunidade-qual-e-o-termo-correto/>

Tokarnia, M. (28 de outubro de 2023). Imensa e desigual, zona oeste é 70% do Rio e tem 41% da população. *Agência Brasil*. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-10/imensa-e-desigual-zona-oeste-e-70-do-rio-e-tem-41-da-populacao>

Zhang-Yu, C., Vendrell-Pleixats, J., Escrig, C. B., & Lalueza, J. L. (2023). Descentrar la mirada etnocéntrica: Una experiencia basada en los fondos de conocimiento. *Athenea Digital*, 23(1), e3150. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3150>

Bullying: Qual é a Graça? O Teatro como Ferramenta no Processo de Ensino- aprendizagem e Promoção do Cuidado¹

Bullying: ¿Cuál es la gracia? El Teatro como Herramienta en el Proceso de Enseñanza-aprendizaje y Promoción del Cuidado

Marcos Victor Meirelles dos Santos

Nereida Palko

Karla Santa Cruz Coelho

Emerson Elias Merhy

¹ Nota dos editores: Esse capítulo registra um processo que as pessoas autoras chamam de “escrivência”, fundamentado em proposta metodológica inaugurada com a dissertação de mestrado em Letras (PUC-Rio) pela escritora e doutora em Literatura Comparada Maria da Conceição Evaristo de Brito. A proposta, inserida em ações políticas relacionadas com o Movimento Negro Brasileiro, passou a ser disseminada a partir dos anos de 2010. Nessa recente tradição brasileira, orientada por epistemologias contra-hegemônicas e antirracistas, os textos, ao trazer oralidades e fios de pensamento à redação, notadamente licenças poético-literárias, rompem com padrões acadêmicos habituais, como as regras de estilo e gramática da língua portuguesa usualmente utilizadas em relatos de pesquisa social, bem como as de estruturação de relatos científicos normalizadas na academia.

Se o suor em puro sangue se a misturar, percorrendo o
dolorido corpo em lágrimas,
escorrendo pelo sofrimento,
acariciado violentamente pelo sorriso opressor, racista,
hegemônico,
psicologicamente educado pelo violento colonizador,
em um nós, tu, eu criança, jovem, adulto e ou idoso que sobrevive
vive vivendo o abraço.
Se em sua permanência isso não for a própria queda do céu,
não sei o que é ou será o céu caindo, laroye.

Saudação ao orixá Exú,
de religião de matrizes civilizatórias africanas.

Nesse momento como um café, o convido para degustar esse encontro que se inicia com uma poética forte para abrir o paladar literário, por um assunto que ferve na comunidade escolar e que ainda amarga o cotidiano de pessoas docentes e discentes, mas que o teatro pode dar um leve tom adocicado.

Assim em movimentos circulares vamos mexendo, misturando e experienciando, esse encruzilhar de elementos na possibilidade da constituição de um projeto político/estético/poético/teatral/educacional, preparado a partir da experiência do e no encontro de pessoas discentes, docentes, artista e o teatro, para se saborear o cuidado na escola.

Esse café, com fé e ciência é um convite, uma convocação para semear esse grão de e da história, para ele florescer e dar frutos, alimentando e brotando mais histórias a serem compartilhadas, contadas, servidas em uma bela tarde ao pôr do sol, diante de uma pedagogia e psicossociologia que se cruzam e germinam a produção do cuidado, de vida, do viver, no sentir sentido de existir em sociedade, adiando o fim do mundo (Krenak, 2019).

No zumbir da aurora, a chaleira nos presenteia com cheiro do café, perfume que nos conduz emoções, caminhos, lembranças, memórias de uma safra única, mas plural em sua origem, produção e existência, o que nos proporciona um deleite multicolor. Embebido de uma história que não é única, mas sintetizada em seu amargor, que a faz mas provada por pessoas discentes e pouco degustada por docentes e gestoras educacionais, que as contam a partir de seu paladar insosso e a proliferam chiando como algo fraco, líquido, que escorre. O que gostaria de lhe dizer com isso é que neste momento essa é uma das demais histórias que

você vai dialogar, no intuito de que esse seja um gole que permita diversificar o gosto da discussão de outras receitas possíveis para solucionar os problemas de sofrimento e violência na escola, provando novas verdades por meio do teatro. Por histórias que não são únicas, por histórias que não sejam de puro sofrimento, por histórias com gosto de justiça social e de cuidado (Adichie, 2019).

E diferente do era uma vez, te chamo a dar os primeiros passos até a pesquisa que se compõe pelo caminhar das produções de existências, afetos e afecções que o bullying e a violência podem agenciar psicossociologicamente na vida da comunidade escolar em um corpo preto. Mas é sob um olhar poético, micropolítico e nanopolítico do encontro no encontro que a inspiração a partir do ponto de vista do outro, orienta um outro fluxo rizomático, aquele que traz a pessoa que pesquisa, a navegar por suas implicações, afecções, devires, desejos e subjetividades, ser sentido *in mundo*, campo afetando, afetado pelo objeto da pesquisa.

Ser sentir *in mundo* é a potencialidade transante de se interrelacionar com o mundo campo, com sigo, com o outro e outros, com o coração aberto para a experiência, não só tocando os dedos, ver viver ao seus olhos, mas ser gestado a cada movimento do encontro, enxergar com a pele, ler pela ótica do outro, sentir seu corpo como parte, fluindo, influenciando e sendo influenciado, tatuado pelas cores que compõem atravessamentos do mundo daquele encontro, ativo capturado, capturando os modos de vida no exercer o saber-poder, poder-saber, na produção interessada, impactada e implicada do conhecimento (Abraão, 2014).

Esse trabalho frutifica em ferramenta para o cuidado na escola, da dissertação de mestrado no programa de pós-graduação em Psicossociologia de Comunidade e Ecologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro o primeiro autor desse capítulo, na linha de pesquisa psicossociologia da saúde, que as demais pessoas autoras atuam como docentes. Onde arando o solo epistemológico, em sua natureza científica com toda diversidade teórica de seus referenciais, busca-se a confluência de saberes, revirando as camadas de conhecimento para oxigenar o que ali era somente uma semente encruzilhada de arte, vivência, arte educação, ação teatral, atividade pedagógica, uma pesquisa, nesse mover orgânico vital, olho com as plantas dos pés e pelo olho nas pontas dos dedos do artista-pesquisador, colho a raiz do conceito-ferramenta e nela vou enraizando para a produção florescer e por uma transfluência superar os cotidianos violentos da sala de aula, obstáculos num córrego da vida para um curso de cuidado bem viver (Dornelles, 2021).

A possibilidade do contato com o conceito-ferramenta nos trouxe um tato diferente para a atividade “Bullying, qual é a graça? – Palestra Artística”, permitindo perceber que esta composição teatral educacional de conscientização,

prevenção e combate ao bullying e violência na escola se constitui em uma ferramenta de produção de experiência na promoção do cuidado. A palestra artística enquanto ferramenta é em sua interatividade, o se relacionar com o outro, em gira, roda, ciranda, rede que se conecta com as várias e diversas existências, com forma, de forma, transforma por uma chuva de experimentações a prática do protagonismo, autonomia, inventividade, a reflexão e a crítica, e nesse acontecimento pedagógico onde o teatro é uma proposta no processo de aprendizagem que provoca possibilidades outras ao distintos modos de ensinar, onde se convida a pessoa discente a experimentar e participar da experiência do ensinar e aprender, o tocando e como rio não só passe, mas faça do encontro um acontecer nele e ele seja banhado por esse vivenciar, o afetando em sua singularidade e subjetividade, abrindo veios a buscar vias para dar conta ao que com ela acontece no cotidiano do viver, possibilitando uma correnteza formação que possa se molhar de diferentes saberes, conhecimentos e aprendizados no terreno de vivência e experiência enquanto discente, para se desviar do cotidiano escolar de adoecimento provocados pelas violências (Abraão, 2014).

Para esse navegar a Escrivivência foi a metodologia escolhida ou melhor a possibilidade de trazer a escrita o mais perto possível das emoções em uma poética narrativa que o leitor minimamente possa sentir os efeitos do que digo-vivi-vivo e que dessas formas minhas dores, palavras, sofrimentos, frases e todo o sangue escorrido por essas páginas de uma história que ainda se repete e em muito de mim findam, não seja em vão.

Como seria possível embarcar em uma produção literário-científica sendo um artista-pesquisador, negro, favelado, cujas palavras que saltam de seu corpo e boiam na sua escrita, são poesia de um ser implicado ao campo que problematiza sua produção. A de ser a escrevivência de Conceição Evaristo, navio metodológico a me acolher nessa travessia, não me deixando sufocar. Caminho que se faz meio acadêmico, emancipa e por ele, o primeiro autor pode carregar e regar a voz embargada, antes silenciada e evocar e ecoar, esse corpo que viveu condições e experiências de agressão na comunidade escolar, uma narrativa particular e singular que aponta para uma relação coletiva e social marcada por minha cumplicidade com o tema e os sujeitos dessas relações. E nessa linha que sigo resistindo por minha voz poética teatralizada rompendo as barreiras, tramando uma reexistência fio a fio após situações de violência nas salas de aula, por uma rede de cuidado na escola, que se materializa em conhecimento pelas tecnologias ancestrais, cunhado por Evaristo (Soares & Machado, 2017).

A escrevivência metodologicamente traça poéticas narrativas, escrevida por esse primeiro autor artista-pesquisador-negro do que, ser vítima de bullying

e de outras violências, me causou, do que o trabalho vivo em ato, que é a arte do ator dentro da escola, que me fez e faz na produção de uma ferramenta de cuidado chamada palestra artística “Bullying, Qual é a Graça?” e as experiências da nano e micropolítica do encontro no trabalho vivo em ato e arte nas escolas.

Escrever, ver, viver e escrever se consuma pela escrita a comungar pelas palavras, essas que por convicção com sua força fazem coisas conosco, são vida movimento existencial, parindo realidades, subjetividades, materializando pensamentos, cerzindo caminhos do sentido e sentir diante dos modos que nos relacionamos com nós mesmos, com as outras pessoas e com o mundo em que vivemos e como agimos com isso tudo. Somos seres vivos com a palavra e por essas palavras sentimos e damos sentido ao que somos, o que vemos, fazemos, pensamos, percebemos e ao que nos acontece, palavras que são mais que simples palavras. E é nessa direção do acontecer que seguimos com a ferramenta “Bullying, Qual é a Graça?” nas salas de aula e espaços de educação, pelo teatro palco da palavra que propõe viver a experiência e praticar o saber de experiência no tangenciar de um aprendizado preocupado com o sensível, muito mais que com a informação, o dado, a personificação de uma resposta opinião. Engravitando a possibilidade da relação com algo que se pode provar, experimentar, um lugar de encontro, passagem onde o transeunte não pare no ponto como um transe, mas possa estar disponível vendo tudo que se passa e ao passar esbarre em seu corpo, o toque e algo o aconteça neste instante trânsito imanente, finito, singular e contingente da experiência e assim atropelado por esse existir experiente experimente a transformação no decorrer da vida ao seu tempo propiciando o possível cuidado e bem viver (Bondía, 2002).

É a partir desse corpo *in mundo*, que agencio essa trajetória de possíveis fracassos, desarranjos enquadrados por engrenagem que engendram nesse corpo e outros corpos a dor do viver, meu viver, o meu campo de pesquisa. Campo tema que já havia me abordado por várias vezes, nos corredores, pátios, quadras, rua, no meu quintal, e despercebido ele já dormia comigo; não me deixava dormir. E no mestrando no Programa de Pós Graduação EICOS – Estudos Interdisciplinares de Comunidades e Ecologia Social no Instituto de Psicologia da UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, na linha 3 – Psicossociologia da Saúde e Comunidade, tive a oportunidade de estar frente a frente com ele, debatendo, escrevendo, pesquisando, afetado e implicado que sou, dando à vez, as tecnologias leve duras, ao trabalho que ato a ato em arte vai engravidando possíveis conceitos e promovendo possíveis micropolíticas do cuidado no produzir de da vida no encontro, refletindo negras luzes a desvendar na construção e realização da palestra artística bullying qual é a graça?, textos,

subtextos, acionadores, intercessores, presentes nesta que passa a ser reconhecida como ferramenta, máquina de guerra no furar de muros, no despertar e conectar experiências numa ruptura do desencontro, no ciclo de violência.

E por esse ato de romper o sofrimento, dando espaço a vida e a sua defesa e ao bem viver, que se vê a prática e a produção do cuidado e da saúde, marcada pela dobra que se faz ao principiar a fofoca sobre o que seria o trabalho vivo em ato, e o quanto o desenho dessa ferramenta teatral se assemelhava, por se tratar também de uma produção de cuidado, uma realização humana, que tecido no encontro tece relações intercessoras, que se utiliza para sua realização o saber técnico (tecnologia leve-dura) e das relações entre sujeitos (tecnologia leve) (Merhy & Franco, 2008). E aqui se cunha por um trabalho vivo em ato e arte.

E por esse origami que se forma a cada dobra a micropolítica do cuidado se faz presente nesta encruzilhada, onde constitui um campo de forças em constante transformação, onde as relações entre sujeitos, instituições e saberes se entrelaçam, produzindo subjetividades singulares, desvelando as dinâmicas de poder que permeiam as práticas de cuidado, evidenciando as tensões e os conflitos que moldam as experiências subjetivas dos envolvidos, permitindo identificar as resistências e as possibilidades de transformação das práticas de cuidado, contribuindo para a construção de dobraduras que possam propor ações de cuidado na escola (Merhy, 2007).

Nos permitindo continuar o passeio pelo que foi a produção, nesta pesquisa maquinaria de provocar fazer furos no muro, animada por várias caixas de ferramenta, experiências vividas com o teatro do Oprimido, Pobre, Fórum, Invisível, arte teatro de Victor Meirelles, que o corpo sentinte em um agir militante, vem revelando sua potência narrativa, impressa a todo momento. Num jogo de alteridade, em um campo antes sofrido e solitário mas que não faz parar desistir e com a bola no pé, segue sua pluralidade tocando, e a cada toque vai criando jogadas que possam ser estratégias para si e para os outros de resistir à brutalidade e as faltas, e do que poderia ser fraqueza e impotência se conjuga como força, que nas diferenças formam times que possam jogar pela vida e viver saudável em sociedade coletividade (Cruz, 2016).

E sem deixar a bola cair para escanteio nesse jogo narrativo cuja experimentação se faz construção de uma máquina, um maquinico de subjetividade, chamado de Bullying, Qual é a Graça? Palestra Artística. Uma engenhoca que faz do primeiro pesquisador eu, sujeito implicado, ao entrar no campo de pesquisa, no chão da escola na conexão de mundos no abrir ao abrir do portão, dos portões, apresentar e ofertar aos participantes desse encontro com um personagem palestrante que tem sua fala deficiente, disruptiva e incapaz,

uma reflexão sobre o tema violência, promovendo um diálogo interativo com participantes (pessoas discentes, docentes, familiares e colaboradoras), de forma divertida e bem humorada construindo com um teatro uma cena real de bullying, produzindo uma experiência onde eu sou a vítima e toda as pessoas confusas tentam se identificar não só com a cena mas com o personagem naquela história, que chega ao ápice, no momento que me retiro da sala, e deixo o silêncio que reverbera em voz alta provocando diversos ruídos no interior de cada mundo presente naquele espaço reflexivo oferecido pela experimentação do acontecimento. Momento-toque tão sutil em ver e dizer, que imperceptível em seu nano tamanho, mas como dispositivo-ferramenta é de uma força que produz movimentos. Momento que aciona, provoca como um dispositivo que fura o muro, produzindo possibilidades de colher novas experiências singulares que ali acontecem. Dessa intervenção que altera registros de supressão de protagonismo, que faz a suspensão do que seria o personagem principal, desembaçando todos as pessoas atrizes presentes naquele cenário os acionando de uma forma espontânea a fala, em um fluxo de captura diante de um corte, dobra. Do que vibra ao menor toque, no nano fazer vibrar.

O teatro que por aqui queremos e vivemos para ver passar, apresentar, é aquele que propõe uma forma de fazer não só de entretenimento, mas comprometida com aquelas pessoas que se encontram com seus direitos violados, em situação de vulnerabilidade, oprimidas. O que propomos é um teatralizar que se coloca em cena como estratégias em grupo, companhia, coletivo de e para luta por uma transformação social, buscando que não só toque mas afete a e na vida, em dramáticas ações reais e continuadas. Diante disso, o trabalho com as pessoas oprimidas é uma opção filosófica, política e social de direitos humanos e saúde (Boal, 2014).

A ênfase nos aspectos de linguagem e simbolismo em um palco de sala, onde a imaginação floresce, e o teatro tece fios de encantamento e conhecimento como um instrumento passível de ser utilizado em aula com o objetivo de abrir espaços para a livre expressão de discentes, a interação e a construção de saberes. Vozes que se entrelaçam, em um bailado de sensações e pensamento num teatro que possibilita integrar significados a partir do lúdico, em um clima de liberdade no qual a pessoa discente mestre de cerimônias é convidada a expressar o que sente, aflições, sem medo ou censura em um diálogo íntimo com a própria essência de sentimentos que palpitam, anseios que almejam entendimentos acerca de uma temática. Numa trama narrativa, que a pessoa discente é atriz construindo pontes com o outro e consigo mesma. Elixir que transforma interação em palavra que dança com gestos, uma sinfonia de significados e afetos no coletivo, saber

que se revela, vivo e pulsante, num processo de cocriação, sem preconceitos, violações e sofrimentos.

E por aí o teatro vem dando vida a esse palco de reflexões para a transformação social, e é contracenando esses passos que se conduz a uma emancipação da pessoa espectadora enquanto atriz nas esferas, bairros, cidades, sociedades, promovendo o exercício e a capacitação para a reflexão e a ação, desenvolvendo potencialidades se fazendo arma de libertação, de fala, fazer o preparando para o futuro. É no teatro que abre a cortina para recriar, reviver a realidade que nasce da inspiração das possibilidades para soluções aos problemas sociais (Boal, 1979).

Assim sigo na certeza da dúvida, da possibilidade do acontecer que as palavras têm, no sentido do fazer na vida. Acontecimentos que atijolados nos encontros podem dar forma inventiva as novas relações ali vividas a cada palavra, emassada pelo sentido que cada uma tem nesta sapata a sustentar um cuidado com sigo, comigo e com o outro. Sentir a dor de palavras infantis que lentamente, letalmente vão separando de si não só a dignidade, sanidade mas escorrendo a esperança, ficando a palidez de um corpo que já não mais produz. Racismo palavras cortantes, cheias de graça que uma criança não ideação, mas a tentação no tentar o suicídio por duas vezes, por não conseguir ter pessoas amigas ou por ser humilhado diariamente. Saber de uma pessoa jovem que ela não quer mais sair de casa por estar sendo perseguida; ver pessoas discentes se auto violentando por acreditarem serem culpadas pela indiferença de colegas de classe; identificar pessoas que se calam ou omitem pelo receio de ser serem as próximas vítimas; questionar a falta de oportunidade no mercado de trabalho pela não qualificação, efeito da evasão escolar oriunda de uma agressão; pessoas cidadãs que não se relacionam, socializam e se isolam acreditando que é uma estratégia de segurança para não serem violentadas. Pessoas que como eu carregam marcas, algumas vezes inconscientes, que constroem muros invisíveis e por vezes intransponíveis. Desencadeado, ferrolho que desencontra o portal que nos leva em ausente querer, liberdade descondicionada, ao desejo de fazer, sofrimento adubo que se faz potência, trauma que em linhas de fuga, se converte em força, palestra artística Bullying, Qual é a Graça?, experimentação da arte como produção do vivido fora. Marcas, cicatrizes negativas não podem ser em pele consideradas, mas agenciamentos sim tatuados a abrir planos portas de cuidado do sofrimento.

Aqui juntas depois de iniciar por um café e seguir florescendo nas possibilidades que essa proposta de uma encruzilhada político/estético/poético/teatral/educacional por meio de uma ferramenta que é a palestra artística bullying, qual é a graça?, pode nos processos de produção de cuidado na escola

e de viver a vida, chegamos ao fim desse capítulo, mas não dessa história, pois o ato de compartilhar histórias pode adiar o nosso fim e não deixar o céu desabar em nossas cabeças, mas para isso devemos fazer fofoca boa, sim disseminar narrativas positivas que tenham força de fazer, refazer nossos andar por caminhos menos sofridos aqui deixo, deixamos, a seguinte frase “coisas boas geram coisas boas, então as reproduza, produza, replique, curta e bons momentos e dias melhores hão de vir!”.

Mas antes de te deixar, deixo mais um estímulo que possa te sensibilizar para que você viralize propostas e ações como essa. Aproximadamente 800 mil pessoas morrem por suicídio a cada ano, a cada 40 segundos é consumado um suicídio (Ministério da Saúde, n.p.), sendo a terceira principal causa de morte entre jovens de 15 a 29 anos em nível global (Organización Mundial de la Salud, 2024), o bullying e agressões na escola são uma das causas da ideações e do pensamento suicida (Almeida & Pereira, 2024).

Agora nos despedimos com abraços poéticos teatrais na possibilidade de novos encontros.

REFERÊNCIAS

- Abrahão, A. L., & Merhy, E. E. (2014). Formação em saúde e micropolítica: Sobre conceitos-ferramentas na prática de ensinar. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 18(49), 313–324. <https://doi.org/10.1590/1807-57622013.0166>
- Adichie, C. N. (2019). *O perigo de uma história única*. Companhia das Letras.
- Almeida, F. A., & Pereira, W. F. (Eds.). (2024). *Bullying e a violência no contexto escolar: Reflexões, análises e pesquisas*. Editora Científica Digital.
- Boal, A. (1979). *Técnicas latino-americanas de teatro popular: Uma revolução copernicana ao contrário*. Hucitec.
- Boal, A. (2014). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Cozack Naify.
- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf>
- Cruz, K. T. (2016). *Agires militantes, produção de territórios e modos de governar: Conversações sobre o governo de si e dos outros*. Rede Unida.

Dorneles, D. R. (2021). Palavras germinantes – Entrevista com Nego Bispo. *Identidade!*, 26(1-2), 14-26. https://revistas.est.edu.br/periodicos_novo/index.php/Identidade/article/view/1186/1010

Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.

Merhy, E. E., & Franco, T. B. (2008). Trabalho em saúde. In I. B. Pereira & J. C. F. Lima (Eds.), *Dicionário da educação profissional em saúde* (pp. 278-284). EPSJV.

Merhy, E. E. (2007). Em busca do tempo perdido: A micropolítica do trabalho vivo em saúde. In E. E. Merhy & R. Onocko (Eds.), *Agir em saúde: Um desafio para o público* (pp. 11-30). Hucitec.

Ministério da Saúde. (n.p.). 10/9 Dia Mundial de Prevenção do Suicídio. *Biblioteca Virtual em Saúde*. <https://bvsmms.saude.gov.br/10-9-dia-mundial-de-prevencao-do-suicidio/>

Soares, L. V., & Machado, P. S. (2017). “Escrevivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. *Revista Psicologia Política*, 17(39), 203-219. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7427408>

Organización Mundial de la Salud. (29 de agosto de 2024). *Suicidio*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/suicide>

BOLA PRA FRENTE: DESAFIOS FUTUROS

15

Fortalecimiento de la Competencia Intercultural: Estrategias Efectivas y Retos en la Formación Profesional para la Diversidad

Fortalecimento da Competência Intercultural:
Estratégias Efetivas e Desafios na Formação
Profissional para a Diversidade

Ibis M. Álvarez

Introducción

En un mundo cada vez más diverso y globalizado, la educación intercultural ha emergido como un marco esencial para promover la convivencia pacífica y la equidad social. Este enfoque no solo valora la diversidad cultural, sino que también impulsa una gestión de la formación profesional orientada a optimizar las múltiples dimensiones del proceso educativo. El objetivo principal de este capítulo es explorar las metodologías efectivas para fomentar la Competencia Intercultural (CI) y abordar los desafíos significativos que deben ser superados para lograr una educación inclusiva y equitativa.

La implementación de una educación intercultural e inclusiva se ha convertido en un pilar de la agenda política mundial (Council of Europe, 2008; OECD, 2018). Este modelo educativo busca

crear condiciones que permitan a personas de diferentes culturas encontrarse, convivir y establecer lazos de comunicación basados en el respeto, la empatía, la solidaridad, la valoración mutua y la responsabilidad recíproca. La educación intercultural es crucial para gestionar la diversidad y formar una ciudadanía crítica. Sin embargo, para alcanzar este ideal, es prioritario que los profesionales que trabajan en el ámbito socioeducativo estén adecuadamente formados en competencia intercultural.

Este capítulo se centra en las metodologías para desarrollar la CI, destacando tanto las prácticas prometedoras como los desafíos que persisten. Se argumenta que, aunque existen enfoques efectivos, es necesario un enfoque integral y reflexivo para superar las barreras y maximizar el impacto de la formación intercultural.

Explorando la Evolución de Modelos Conceptuales de la Competencia Intercultural

La competencia intercultural se define como la “capacidad de comportarse y comunicarse de manera efectiva y apropiada en situaciones interculturales, basada en el conocimiento, habilidades y actitudes interculturales de una persona” (Deardorff, 2006, p. 254). Diversos modelos conceptuales de CI ofrecen perspectivas sobre cómo se desarrolla esta competencia, aunque presentan ciertas limitaciones.

El *Modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural* (DMIS) de Bennett (1986) describe seis etapas que van desde fases etnocéntricas—negación, defensa y minimización de las diferencias culturales—hasta fases etnorelativistas—aceptación, adaptación e integración. En las fases etnorelativistas, la competencia intercultural se refleja en la capacidad de reconocer y valorar las diferencias culturales (aceptación), ajustar el comportamiento y la perspectiva según el contexto (adaptación) e integrar múltiples perspectivas culturales en la propia identidad, actuando como mediador entre culturas (integración). Bennett subraya que las experiencias directas con otras culturas son clave para avanzar desde una visión etnocéntrica hacia una mayor apreciación y adaptación a la diversidad cultural.

De manera similar, la *Espiral de Aprendizaje Intercultural* propuesta por Allan (2003), describe cuatro etapas—conciencia, comprensión, aceptación y respeto, y apreciación y valoración—que comparten los supuestos del enfoque evolutivo del DMIS de Bennett. Allan argumenta que el aprendizaje intercultural

es un ciclo continuo de experiencias, reflexiones y adaptaciones, que se repite a lo largo del tiempo, permitiendo un crecimiento progresivo en la comprensión y en las habilidades interculturales.

En este modelo, el proceso comienza cuando el individuo se enfrenta a situaciones interculturales nuevas o desafiantes, lo que constituye el punto de partida para el aprendizaje. A partir de esta experiencia inicial, se inicia una reflexión crítica en la que el individuo analiza sus reacciones y el impacto de la situación vivida. Esta reflexión es fundamental para extraer aprendizajes significativos que puedan ser aplicados en el futuro. Tras la reflexión, el individuo reconfigura sus ideas previas o desarrolla nuevos conocimientos sobre la interculturalidad, internalizando lo aprendido y creando marcos teóricos que guiarán sus futuras interacciones. La siguiente fase implica la aplicación de estos aprendizajes en nuevas situaciones interculturales, lo que a su vez genera nuevas experiencias que reinician el ciclo.

La espiral simboliza que cada vuelta en este proceso representa un avance en la competencia intercultural, ya que el individuo aborda cada nueva experiencia con un nivel de comprensión más profundo. Allan (2003), subraya así que el desarrollo de la CI es un proceso de aprendizaje continuo, en el que la reflexión y la adaptación permiten al individuo actuar de manera más efectiva y sofisticada en contextos culturales diversos.

Aunque estos modelos aportan perspectivas valiosas, no logran explicar completamente el proceso de aprendizaje que impulsa la transición entre etapas. Dos excepciones notables son los modelos de proceso derivados de estudios empíricos: el modelo de CI propuestos por Darla Deardorff (2006) y el de Hunter *et al.* (2006).

El *Modelo Piramidal* de Darla Deardorff (2006) sobre el desarrollo de la competencia intercultural propone una estructura progresiva que abarca desde actitudes fundamentales hasta resultados deseados. En la base de la pirámide se encuentran actitudes como el respeto, la apertura y la curiosidad, que son esenciales para iniciar el proceso. Según Deardorff, estas actitudes y valores conllevan una progresión de la conciencia cultural de uno mismo, la conciencia y el respeto hacia las personas de otras culturas y las habilidades sociolingüísticas, que ocupan los niveles intermedios. Finalmente, en la cúspide de la pirámide, se encuentran los resultados internos y externos: el cambio de perspectiva y la adaptación del comportamiento, que reflejan una CI efectiva. Este modelo enfatiza que el desarrollo de la CI es un proceso dinámico y continuo, que requiere tanto crecimiento personal como aprendizaje constante.

La aportación de Hunter *et al.* (2006) al estudio de la CI se centra en la *Autocomprensión* como un elemento clave en su desarrollo. Según estos autores, la CI no solo implica habilidades y conocimientos sobre otras culturas, sino también una profunda comprensión de uno mismo en relación con los demás. Esta autocomprensión incluye el reconocimiento de los propios valores, creencias y sesgos, y cómo estos influyen en la interacción con personas de diferentes contextos culturales. Hunter *et al.* destacan que la CI es un proceso reflexivo en el que el individuo se vuelve consciente de su identidad cultural y cómo esta interacciona con otras, promoviendo una adaptación y sensibilidad más efectivas en entornos interculturales. Este enfoque subraya la importancia de la *introspección* y el autoconocimiento como fundamentos para la comprensión y el respeto mutuo en un mundo globalizado.

Los modelos de CI propuestos por Darla Deardorff (2006) y Hunter *et al.* (2006) comparten un enfoque progresivo y reflexivo, similar al modelo evolutivo de Milton Bennett (2008). Sin embargo, mientras Bennett (2008) se centra en cómo las experiencias interculturales moldean el desarrollo de la competencia, Deardorff y Hunter *et al.* ponen mayor énfasis en los aspectos internos, como las actitudes y la autocomprensión. Aunque ambos exploran los procesos de *compromiso intercultural* hasta cierto punto, no investigan en profundidad la naturaleza de este compromiso ni los procesos de autoevaluación de la CI que se producen tanto en los encuentros interculturales como a partir de ellos.

Por su parte, Arasaratnam y Doerfel (2005) proponen un modelo innovador de CI que introduce cinco variables interrelacionadas: *motivación, experiencia, empatía, escucha* (a la que Cegala, 1981, se refiere como implicación en la interacción) y *actitud hacia otras culturas*. En este modelo, la empatía se entiende como la capacidad de comprender y compartir los sentimientos y perspectivas de personas de distintas culturas, una habilidad crucial para establecer conexiones genuinas y reducir malentendidos. Junto con la empatía, la competencia comunicativa —que abarca la habilidad de adaptar el lenguaje y el estilo comunicativo al contexto cultural— se presenta como un elemento central para lograr interacciones interculturales efectivas. La motivación, por otro lado, se refiere al deseo y la disposición interna de involucrarse en experiencias interculturales y aprender de ellas.

Arasaratnam y Doerfel sostienen que la combinación de estas dimensiones crea una sinergia que potencia la CI: una mayor empatía fomenta una mejor comunicación, lo que a su vez incrementa la motivación para participar en intercambios interculturales, generando un ciclo positivo de desarrollo. Este modelo, basado en descripciones de comunicadores interculturalmente

competentes de diversos países y en el análisis de redes semánticas (Rice & Danowski, 1993), minimiza el riesgo de sesgos culturales y facilita el desarrollo de un instrumento de CI aplicable a diferentes contextos culturales.

Necesidad de Investigación Empírica

Síntesis recientes de la literatura sobre CI capturan su naturaleza compleja y controvertida, así como la cantidad abrumadora de material sobre el tema y la falta de unidad en la definición del término (Sabet & Chapman, 2023). Sin embargo, el cuerpo actual de literatura sobre cómo y por qué ocurre el aprendizaje intercultural sigue siendo predominantemente teórico o anecdótico, careciendo de una base sólida en investigación empírica. Este vacío en la literatura destaca la necesidad urgente de clarificar y comprender los factores específicos que determinan el desarrollo de la CI. Solo mediante un enfoque más detallado y basado en evidencia será posible diseñar programas de formación que realmente preparen a los profesionales para enfrentar los desafíos de un mundo multicultural, mejorando así la calidad educativa y la cohesión social.

Adquirir la CI representa uno de los mayores desafíos en la formación profesional, ya que requiere una profunda deconstrucción de preconceptos para desarrollar nuevas formas de pensamiento y acción. Aunque ha habido intentos significativos de abordar la creciente demanda de desarrollo de CI en este campo, aún persiste una gran laguna en la literatura debido a la complejidad del constructo. La investigación sobre CI se ha centrado predominantemente en dos áreas principales: la formulación de marcos conceptuales y la evaluación de la eficacia de enfoques específicos de formación (Ruiz-Bernardo *et al.*, 2024). Sin embargo, es preocupante que la investigación se haya enfocado mayormente en evaluar la CI como un resultado final, basándose en percepciones subjetivas de los profesionales en formación, sin profundizar en el proceso de aprendizaje ni en las condiciones que facilitan o dificultan su desarrollo (Sabet & Chapman, 2023).

Enfoque en el Aprendizaje de la CI Sostenido en la Conciencia Cultural Crítica y la Participación Comunitaria

El desarrollo de la CI no ocurre de manera automática; requiere una formación intencionada que promueva la adquisición de actitudes y habilidades interculturales (Bryan *et al.*, 2001). Este desarrollo trasciende el simple conocimiento de otras culturas, involucrando un crecimiento en habilidades

y actitudes personales necesarias para interactuar efectivamente con personas de diferentes orígenes (Deardorff, 2009; Lieberman y Gamst, 2015).

Para fomentar una formación y educación más efectivas, es crucial obtener una comprensión más profunda de cómo se desarrolla la CI, con un enfoque específico en entender el proceso de aprendizaje intercultural en sí mismo. Según Lane *et al.* (2005), el *aprendizaje intercultural* implica la adquisición de conocimientos y habilidades que apoyan la capacidad de los aprendices para entender la cultura e interactuar con personas de diferentes culturas, mientras que también se señala que el estatus cultural puede interrumpir la consistencia cognitiva.

La CI se observa más fácilmente en los *encuentros interculturales*, donde las personas, impregnadas de diferentes culturas y cosmovisiones, negocian identificaciones y representaciones culturales y sociales (Ting-Toomey & Chung, 2005). No obstante, como señalan Spitzberg y Changnon (2009), los formadores aún desconocemos cómo y cuándo los individuos examinan, reflexionan y evalúan su CI en las relaciones emparejadas que se llevan a cabo en estos encuentros interculturales con el “otro cultural”.

Esta concepción del aprendizaje de la CI se basa en el modelo descriptivo de Byram (1997), que hace referencia a un rango de conocimientos, habilidades y actitudes que los individuos aportan al encuentro intercultural, y su conciencia cultural crítica. La *conciencia cultural crítica* emerge como un componente esencial en este proceso. Definida como la capacidad de interpretar, evaluar y negociar perspectivas culturales basadas en criterios explícitos (Guilherme, 2007), esta conciencia es crucial para superar los sesgos culturales y el etnocentrismo, lo cual puede llevar a cierta aceptación de nuevas ideas. Sin embargo, la naturaleza de esta conciencia cultural crítica, y cómo los individuos la entienden como resultado de sus encuentros interculturales, aún no está clara.

La *autorreflexión*, en este contexto, implica un proceso continuo de introspección y análisis crítico de las propias experiencias y actitudes culturales. Este proceso no solo ayuda a identificar y desafiar los prejuicios y estereotipos que uno pueda tener, sino que también fomenta una mayor apertura y disposición para aceptar y valorar la diversidad cultural. A través de la autorreflexión, los individuos pueden reconocer las influencias culturales que moldean sus percepciones y comportamientos, y cómo estas pueden afectar sus interacciones con personas de diferentes orígenes.

Además, la autorreflexión facilita el desarrollo de una *empatía* más profunda y una comprensión más matizada de las perspectivas culturales

ajenas. Reflexionando sobre sus propias experiencias y compararlas con las de otros, los individuos pueden desarrollar una mayor sensibilidad hacia las diferencias culturales y una capacidad más robusta para negociar y mediar en contextos interculturales.

Este proceso de autorreflexión crítica es, por lo tanto, indispensable para el desarrollo de la CI ya que permite a los individuos no solo adaptarse a nuevas culturas, sino también integrar múltiples perspectivas culturales en su propia identidad.

Sin embargo, la formación en CI enfrenta varios desafíos. Uno de los principales es la necesidad de deconstruir preconceitos profundamente arraigados para desarrollar nuevas formas de pensamiento y acción (Essomba, 2005). Este proceso de deconstrucción es complejo y requiere un enfoque integral que combine la teoría con la práctica.

La deconstrucción de preconceitos implica un proceso crítico en el que los individuos deben cuestionar las creencias y suposiciones que han internalizado a lo largo de sus vidas. Estos preconceitos, a menudo inconscientes, pueden influir en la forma en que percibimos y nos relacionamos con personas de diferentes culturas. Para abordar este desafío, es esencial fomentar un entorno educativo que promueva la reflexión crítica y el cuestionamiento constante de estas creencias.

Este proceso de deconstrucción no es sencillo y requiere un enfoque integral que combine la teoría con la práctica. Desde una perspectiva teórica, es fundamental proporcionar a los estudiantes un marco conceptual sólido que les permita entender las dinámicas de poder y las estructuras sociales que perpetúan los prejuicios y estereotipos culturales. Esto incluye el estudio de teorías críticas y la exploración de la historia y la sociología de las relaciones interculturales.

Desde una perspectiva práctica, es igualmente importante que los estudiantes tengan oportunidades para aplicar estos conceptos en contextos reales. Esteban Guitart *et al.* (2022) argumentan que las prácticas de enseñanza efectivas deben basarse en procesos participativos que impliquen corresponsabilidad y codiseño entre diversos recursos, servicios, organizaciones y agentes sociales, comunitarios y educativos. Los autores introducen el concepto de ‘fondos comunitarios de conocimiento e identidad’ para describir prácticas educativas que fomentan la CI mediante el desarrollo de proyectos que revitalizan prácticas culturales históricas y socialmente distribuidas, con el objetivo de promover el bienestar y el desarrollo regional.

Estas experiencias educativas se sitúan en la intersección de la innovación y la investigación, alineándose con los intereses de los agentes educativos comunitarios. Permiten a los estudiantes confrontar sus preconceptos y desarrollar nuevas formas de pensamiento y acción basadas en la empatía y la comprensión intercultural. Para lograrlo, es fundamental que los educadores proporcionen espacios para la reflexión y el diálogo, donde los estudiantes puedan compartir sus experiencias, discutir desafíos y recibir retroalimentación constructiva.

El enfoque holístico propuesto no solo facilita la deconstrucción de preconceptos, sino que también promueve el desarrollo de una competencia intercultural más profunda y sostenible. La participación comunitaria y la colaboración entre escuelas, organizaciones comunitarias y otros agentes sociales son esenciales para el intercambio de recursos y conocimientos. La base experiencial de estas prácticas, caracterizada por la acción y la experimentación, configura un sistema de aprendizaje en constante evolución, en el cual los fondos comunitarios juegan un papel crucial al ofrecer oportunidades educativas culturalmente relevantes y socialmente distribuidas.

Estos desempeños se relacionan con la *agencia individual*, el autoconocimiento y la identidad cultural, y en particular el nivel de conciencia analítica, que se desarrollan a través del conocimiento de otras culturas, contrastadas con la cultura propia. Según Bryan (1997), este conocimiento capacita a las personas para ver la relatividad de su propio grupo cultural.

La *agencia individual* se refiere a la capacidad de los individuos para actuar de manera autónoma y tomar decisiones informadas en contextos interculturales (Bandura, 1991). A medida que los individuos adquieren un mayor conocimiento y comprensión de otras culturas, su sentido de agencia se fortalece, permitiéndoles navegar con mayor eficacia en situaciones interculturales. Por otro lado, el autoconocimiento, que implica una profunda comprensión de las propias creencias, valores y prejuicios culturales, es fundamental para el desarrollo de la competencia intercultural. Este autoconocimiento permite a los individuos reconocer y cuestionar sus propias suposiciones y estereotipos, facilitando así una interacción más consciente y efectiva con otras culturas.

La *identidad cultural* también juega un papel fundamental en este proceso. A medida que los individuos se exponen a diferentes culturas y contrastan estas experiencias con su propia cultura, desarrollan una identidad cultural más rica y matizada. Este proceso de contraste y comparación no solo enriquece su comprensión de las culturas ajenas, sino que también les permite ver su propia cultura desde una perspectiva más crítica y relativista. Según Bryan (1997), este conocimiento capacita a las personas para ver la relatividad de su propio

grupo cultural, es decir, para entender que sus creencias y prácticas culturales no son universales, sino que están influenciadas por contextos históricos y sociales específicos.

El desarrollo de la *conciencia analítica* es otro componente clave en este proceso. La conciencia analítica se refiere a la capacidad de los individuos para analizar y evaluar críticamente las dinámicas culturales y las interacciones interculturales. Esta capacidad se desarrolla a través de la exposición a diversas culturas y la reflexión crítica sobre estas experiencias. Al desarrollar una conciencia analítica, los individuos pueden identificar y desafiar las estructuras de poder y los prejuicios que perpetúan las desigualdades culturales, y trabajar hacia una mayor equidad y justicia social en sus interacciones interculturales.

Para superar las dificultades en la implementación de estos procesos, es crucial establecer redes de colaboración y proporcionar formación continua a los educadores y agentes comunitarios. Además, la evaluación y retroalimentación constantes permiten ajustar y mejorar los proyectos en función de las experiencias y resultados obtenidos.

En síntesis, una formación intencionada y participativa en CI debe abordar tanto el conocimiento de otras culturas como el desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para una interacción efectiva y respetuosa en un mundo cada vez más multicultural. La observación de la CI en encuentros interculturales y el desarrollo de la conciencia cultural crítica son aspectos clave que deben ser considerados en el diseño de programas educativos efectivos.

Estrategias y Retos en el Aprendizaje y Servicio para el Desarrollo de la Competencia Intercultural

Entre las prácticas más efectivas para fomentar la CI se encuentra el *Aprendizaje-Servicio* (ApS) que ha demostrado tener un impacto positivo en el desarrollo de competencias relacionales y cívico-sociales, fundamentales para la práctica docente (Romero & Lalueza, 2019; Sotelino *et al.*, 2019). Esta metodología no solo enriquece el conocimiento teórico de los estudiantes, sino que también les permite aplicar lo aprendido en contextos reales, beneficiando tanto a los estudiantes como a la comunidad.

A través del ApS, los estudiantes se involucran en proyectos que responden a necesidades reales de la comunidad, desarrollando habilidades como la empatía, la comunicación efectiva, la colaboración y el pensamiento crítico.

Estos proyectos permiten a los estudiantes aplicar sus conocimientos teóricos en contextos prácticos, lo que no solo enriquece su comprensión académica, sino que también les proporciona experiencias valiosas que fomentan su crecimiento personal y profesional. La empatía se desarrolla al interactuar directamente con miembros de la comunidad y comprender sus desafíos y perspectivas. La comunicación efectiva se fortalece a través de la necesidad de transmitir ideas y colaborar con diversos actores comunitarios. La colaboración se fomenta al trabajar en equipo para alcanzar objetivos comunes, y el pensamiento crítico se afina al enfrentar y resolver problemas reales.

Además, el aprendizaje-servicio promueve la justicia social y la responsabilidad cívica. Al involucrarse en proyectos comunitarios, los estudiantes toman conciencia de las desigualdades sociales y culturales, y aprenden a valorar la diversidad. Este enfoque fomenta una perspectiva crítica y comprometida con la equidad y la inclusión, valores que son cruciales en la educación intercultural. Participando en estos proyectos, los estudiantes contribuyen al bienestar de la comunidad y reflexionan sobre su papel en la sociedad y desarrollan un sentido de responsabilidad cívica que los motiva a ser agentes de cambio en sus futuras carreras y vidas personales. La justicia social se convierte en un principio guía, y la inclusión se ve como una meta alcanzable a través de la acción colectiva y el compromiso continuo.

Estrategias para Superar Desafíos y Optimizar el Impacto del ApS

Para superar los desafíos asociados con el Aprendizaje-Servicio y maximizar el impacto positivo de estas experiencias, es fundamental implementar una serie de estrategias clave. Primero, es crucial ofrecer *orientación y preparación previa* a los estudiantes. Esto incluye proporcionar talleres sobre sensibilización cultural y estrategias de adaptación antes de que comiencen su servicio comunitario. Esta preparación ayuda a los estudiantes a anticipar y manejar eficazmente las diferencias culturales.

En segundo lugar, se debe establecer *expectativas realistas* desde el inicio del proyecto. Definir claramente lo que se espera del trabajo en la comunidad y enfatizar la importancia del proceso de aprendizaje y del crecimiento personal contribuye a evitar malentendidos y a enfocar los esfuerzos en objetivos alcanzables.

Además, *formar en habilidades relacionales* es esencial. Incluir formación específica en habilidades como la comunicación intercultural y el trabajo en equipo, a través de talleres y ejercicios de role-playing, facilita que los estudiantes adquieran las competencias necesarias para interactuar de manera efectiva en contextos diversos.

Otra estrategia importante es la *integración de objetivos académicos y de servicio*. Diseñar programas que combinen de manera efectiva los objetivos académicos con los de servicio, asegurando una coordinación entre profesores y coordinadores de servicio, ayuda a garantizar que los proyectos sean relevantes y educativos.

La reflexión estructurada también juega un papel fundamental. Incorporar actividades como diarios reflexivos y grupos de discusión, guiadas por facilitadores, permite a los estudiantes profundizar en sus experiencias y aprender de ellas.

Finalmente, fomentar la colaboración con organizaciones comunitarias asegura que los proyectos tengan un impacto sostenible. Trabajar en estrecha colaboración con estas organizaciones permite adaptar los proyectos a las necesidades reales de la comunidad y fortalecer la continuidad de los beneficios generados.

La implementación de estas estrategias permite a los estudiantes abordar de manera efectiva los desafíos del ApS y optimizar los beneficios tanto para su propio desarrollo como para las comunidades a las que contribuyen. Con un apoyo adecuado y bien estructurado, los educadores pueden guiar a los estudiantes a través de estos desafíos, facilitando así el desarrollo integral de la competencia intercultural y las habilidades cívico-sociales.

Exposición a la Diversidad Cultural: Oportunidades y Dilemas

Otro método destacado es la exposición a la diversidad cultural. Bennett (2008) argumenta que la disonancia creada por la exposición a diferentes culturas y valores es esencial para el aprendizaje intercultural. Esta disonancia, que surge cuando los estudiantes se enfrentan a perspectivas y prácticas culturales distintas a las suyas, desafía sus creencias y percepciones preexistentes, impulsando su desarrollo intercultural. Al enfrentarse a estas diferencias, los estudiantes se ven obligados a cuestionar y reevaluar sus propias creencias y valores, lo que puede llevar a un crecimiento personal significativo y a una mayor capacidad para comprender y apreciar la diversidad cultural. Visto como un enfoque metodológico fenomenológico (Lincoln & Guba, 2000), este proceso de disonancia cognitiva es fundamental para el desarrollo de una CI más profunda y efectiva, ya que permite a los estudiantes adaptarse y responder de manera más adecuada a las complejidades de un mundo multicultural.

La exposición a la diversidad cultural puede ocurrir de diversas maneras, como a través de programas de intercambio, viajes de estudio, o en entornos educativos multiculturales. Estas experiencias proporcionan oportunidades

para que los estudiantes confronten y reflexionen sobre sus propios prejuicios y estereotipos, promoviendo una mayor apertura y comprensión hacia otras culturas.

Desde esta perspectiva, el estudio de Podestá *et al.* (2022) analizó una experiencia formativa en Cataluña, España, en la que 32 futuros docentes participaron en un proyecto de innovación educativa. Este proyecto consistió en diseñar e implementar una propuesta interdisciplinar e inclusiva de educación a través de las artes en una escuela primaria multicultural de alta complejidad, caracterizada por una composición social desfavorecida debido a la segregación escolar. El estudio, basado en un enfoque cualitativo y evolutivo de la CI, identificó cuatro dimensiones clave en las que los estudiantes experimentaron un desarrollo gradual de esta competencia (1) Receptividad hacia la educación inclusiva e intercultural, (2) Apertura a la diversidad, (3) Reflexividad y (4) Adaptabilidad/flexibilidad. Estos procesos de aprendizaje se manifestaron progresivamente, desde actitudes internas que necesitan consolidarse, hasta habilidades externas que permiten gestionar la diversidad multicultural en el aula. Además, se identificaron factores que facilitan o dificultan este desarrollo, tanto en el plano personal como en el profesional. En el ámbito personal, las experiencias externas al entorno formativo, como las vivencias familiares, laborales y escolares, jugaron un papel significativo. En el ámbito profesional, los factores se vincularon directamente con las experiencias formativas universitarias analizadas en el estudio.

El aprendizaje en entornos sociales multiculturales también promueve la empatía y la sensibilidad cultural. Al compartir experiencias y colaborar en proyectos comunes, los estudiantes desarrollan una mayor capacidad para ponerse en el lugar del otro y comprender sus puntos de vista y sentimientos. Esta empatía es crucial para la comunicación efectiva y la resolución de conflictos en contextos interculturales. Además, la exposición constante a diferentes culturas ayuda a los estudiantes a desarrollar una mayor flexibilidad cognitiva y adaptabilidad, habilidades esenciales para navegar en un mundo globalizado.

El aprendizaje de la CI en interacciones con personas y grupos vulnerables añade una dimensión crucial a este proceso. Trabajar con comunidades vulnerables, como refugiados, migrantes, personas en situación de pobreza o minorías étnicas, permite a los estudiantes confrontar realidades de desigualdad y exclusión social. Estas interacciones no solo sensibilizan a los estudiantes sobre las dificultades y barreras que enfrentan estos grupos, sino que también fomentan un sentido de responsabilidad social y justicia. Al involucrarse en proyectos que buscan apoyar y empoderar a estas comunidades, los estudiantes desarrollan habilidades de empatía, solidaridad y compromiso cívico. Además,

estas experiencias les enseñan a abordar las diferencias culturales con respeto y sensibilidad, y a reconocer la importancia de la inclusión y la equidad en la construcción de una sociedad más justa y cohesionada.

Estas experiencias educativas contextualizadas y supervisadas, demuestran que el progreso en la adquisición de la CI se facilita cuando los estudiantes se desenvuelven en contextos de gran diversidad cultural, característicos de algunas prácticas formativas. En tales entornos, la receptividad hacia la educación inclusiva e intercultural se incrementa, mejorando la comprensión de la riqueza de la diversidad cultural y fomentando el diseño de estrategias pedagógicas que promuevan la comprensión y el respeto intercultural. La educación intercultural debe entenderse como un marco interpretativo y de acción reflexiva, donde la valoración de la diversidad cultural se integra con actitudes y habilidades de apertura, facilitando una gestión pedagógica que se evidencia en la adaptabilidad.

Estrategias para Mitigar los Desafíos de la Disonancia Cultural

La exposición a la diversidad cultural, aunque enriquecedora, no está exenta de desafíos. La disonancia cultural que surge al enfrentarse a diferentes valores y prácticas puede ser desconcertante, pero es precisamente esta fricción la que impulsa el desarrollo intercultural. Para transformar estos momentos de disonancia en oportunidades de aprendizaje significativo, es crucial implementar estrategias que faciliten la reflexión crítica y el crecimiento personal.

Una estrategia clave es la facilitación guiada. La presencia de facilitadores o mentores experimentados puede ayudar a los estudiantes a navegar sus experiencias interculturales, proporcionando un marco de apoyo y orientación. Estos facilitadores pueden guiar a los estudiantes en la interpretación de sus encuentros culturales, ayudándoles a contextualizar y comprender las diferencias culturales que encuentran. Este apoyo es crucial para transformar la confusión inicial en una comprensión más profunda y matizada de las culturas ajenas.

El uso de *diarios reflexivos* es otra herramienta poderosa. Al registrar sus experiencias, pensamientos y emociones, los estudiantes pueden procesar sus encuentros interculturales de manera más estructurada. La escritura reflexiva les permite identificar patrones en sus reacciones y desarrollar una mayor conciencia de sus propios prejuicios y estereotipos. Este proceso de autorreflexión es fundamental para el aprendizaje crítico, ya que fomenta una introspección continua y un análisis profundo de las propias actitudes y creencias.

Además, organizar debates y discusiones sobre temas interculturales ofrece a los estudiantes la oportunidad de compartir sus experiencias y aprender de las

perspectivas de sus compañeros. Estas actividades fomentan un ambiente de diálogo abierto y respetuoso, donde los estudiantes pueden explorar y cuestionar sus propias creencias y estereotipos. Los debates y discusiones no solo enriquecen el conocimiento cultural de los estudiantes, sino que también desarrollan sus habilidades de comunicación y argumentación, esenciales para la competencia intercultural.

La incorporación de estudios de caso y juegos de roles también puede ser muy efectiva. Estas metodologías permiten a los estudiantes simular situaciones interculturales en un entorno controlado, proporcionando un espacio seguro para practicar y desarrollar sus habilidades interculturales. Al asumir diferentes roles y perspectivas, los estudiantes pueden experimentar de primera mano las dinámicas interculturales y aprender a manejar conflictos y malentendidos de manera constructiva.

Solicitar relatos de las experiencias de los estudiantes, basándose en un enfoque etnográfico antropológico, es una estrategia altamente conveniente y enriquecedora para el aprendizaje de la CI. Este enfoque permite una comprensión profunda y contextualizada de las experiencias interculturales, proporcionando una visión más rica y matizada de las dinámicas culturales.

El enfoque etnográfico antropológico se centra en la observación y el análisis detallado de las prácticas culturales y las interacciones sociales en su contexto natural (Holmes & O'Neill, 2012). Al solicitar relatos de experiencias, los estudiantes se convierten en observadores participantes, documentando sus vivencias y reflexionando sobre ellas de manera crítica. Este proceso no solo enriquece su comprensión de las culturas ajenas, sino que también les permite desarrollar habilidades de observación, análisis y reflexión crítica.

En este marco, Holmes y O'Neill (2012) validaron el modelo PEER, diseñado para el desarrollo de la CI que, metodológicamente, se estructura en cuatro fases interrelacionadas, cuyas siglas corresponden a las denominaciones en inglés: Preparar, Involucrar (*Engagement*), Evaluar y Reflexionar. Este modelo guía a las participantes en la capacitación a través de un proceso sistemático y reflexivo para mejorar sus habilidades interculturales.

En la fase de Preparación, las personas participantes en la capacitación identifican y registran sus propias suposiciones, prejuicios y estereotipos sobre la cultura con la que van a interactuar. Este autoexamen les permite reconocer cómo estas perspectivas pueden influir en sus interacciones interculturales. A continuación, en la fase de Involucramiento (*Engagement*), participan activamente en interacciones prolongadas con personas de otras culturas, explorando temas

guía y estableciendo conexiones mediante actividades sociales que promueven y evalúan su CI. La fase de Evaluación se centra en analizar las experiencias interculturales a través de conceptos aprendidos en las actividades formativas. Las participantes recopilan datos etnográficos y mantienen un diario personal para interpretar sus interacciones, promoviendo una comprensión más profunda de sus experiencias. Finalmente, en la fase de Reflexionar, las participantes en la capacitación son invitadas a realizar un análisis crítico sobre sus encuentros interculturales, identificando y revisando sus preconcepciones para fortalecer su CI.

Este enfoque flexible y cíclico, similar al ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984), favorece un aprendizaje continuo y adaptativo, promoviendo una mayor sensibilidad y empatía en las interacciones interculturales. Los relatos de experiencias proporcionan una narrativa personal y contextualizada que revela aspectos sutiles que podrían pasar desapercibidos en otros métodos de evaluación. Estos relatos permiten a las personas que participan en actividades formativas explorar y expresar sus emociones, pensamientos y reacciones frente a situaciones interculturales, fomentando una autorreflexión profunda y significativa. Además, al compartir sus relatos con sus compañeras y compañeros, pueden aprender de las experiencias ajenas, ampliando su comprensión y apreciación de la diversidad cultural.

Desde una perspectiva pedagógica, los relatos de experiencias basados en un enfoque etnográfico antropológico fomentan un aprendizaje activo y participativo. Las personas que participan en las actividades formativas no solo adquieren conocimientos teóricos sobre la CI, sino que también aplican estos conocimientos en contextos reales, reflexionando sobre sus propias experiencias y las de sus compañeras y compañeros. Este enfoque promueve un aprendizaje más profundo y duradero, ya que están directamente involucrados en el proceso de construcción de conocimiento.

Además, los relatos de experiencias pueden servir como valiosos recursos para la investigación y la evaluación de programas educativos. Las educadoras y educadores pueden analizar estos relatos para identificar patrones, desafíos y oportunidades en el desarrollo de la CI, ajustando y mejorando sus estrategias pedagógicas en consecuencia. Este enfoque también permite una evaluación más holística y cualitativa del progreso de los estudiantes, complementando las evaluaciones cuantitativas tradicionales.

En definitiva, el modelo PEER proporciona una perspectiva avanzada y pragmática para integrar la teoría en la práctica, ofreciendo un marco educativo viable que fomenta el desarrollo sostenible de la CI. Aunque no se presenta

como un modelo definitivo, se configura como una herramienta valiosa para promover gradualmente esta competencia, tanto en la educación superior como en otros contextos sociales.

Finalmente, las evaluaciones formativas que incluyen autoevaluaciones y evaluaciones por pares son esenciales para proporcionar retroalimentación continua sobre el desarrollo intercultural de las personas que participan en actividades formativas. Estas evaluaciones ayudan a identificar sus fortalezas y áreas de mejora, y a ajustar sus enfoques y actitudes en consecuencia. La retroalimentación constructiva fomenta un aprendizaje continuo y una mejora constante, asegurando que desarrollen una CI sólida y sostenible.

En resumen, las metodologías orientadas a la exposición a la diversidad cultural destacan la importancia de la disonancia cultural en el aprendizaje intercultural. Enfrentarse a diferentes culturas y valores desafía las creencias preexistentes de las personas que participan en actividades formativas y promueven su desarrollo intercultural. Esta exposición puede ocurrir a través de programas de intercambio, viajes de estudio y entornos educativos multiculturales, proporcionando oportunidades para reflexionar sobre prejuicios y estereotipos. Sin embargo, también presenta dilemas, como la necesidad de guiar a las participantes a lo largo de estas experiencias para facilitar la reflexión crítica y el aprendizaje efectivo. Además, trabajar con personas y grupos vulnerables añade una dimensión crucial, sensibilizando a las personas que participan en actividades formativas sobre las desigualdades y fomentando un compromiso con la equidad y la inclusión. Para mitigar los desafíos de la disonancia cultural, es esencial implementar estrategias que faciliten la reflexión y el aprendizaje crítico.

Reflexiones Finales sobre la Formación en Competencia Intercultural

En este apartado final, se integran y destacan las principales ideas desarrolladas a lo largo del capítulo, consolidando un enfoque conceptual y metodológico para entender y fomentar el desarrollo de la Competencia Intercultural (CI). A medida que avanzamos en esta reflexión, se subraya la importancia de combinar el conocimiento teórico con una aplicación práctica coherente, destacando tanto la agencia individual como el valor de los encuentros interculturales como pilares fundamentales para la formación profesional en un mundo cada vez más diverso y globalizado.

En primer lugar, es fundamental entender la CI como un concepto dinámico y complejo, compuesto por una variedad de enfoques teóricos que buscan capturar su esencia. Esta diversidad no solo refleja la riqueza del campo, sino también la necesidad de un enfoque integral y basado en evidencias para su desarrollo. La CI va más allá del mero conocimiento de otras culturas; implica la capacidad de interactuar y comunicarse de manera efectiva y apropiada en contextos interculturales, lo que requiere una fusión equilibrada de conocimientos, habilidades y actitudes.

En segundo lugar, la formación en CI exige un enfoque intencional y explícito que combine la exposición a la diversidad cultural con prácticas pedagógicas reflexivas, adaptadas a las necesidades específicas de las personas que participan en actividades formativas. Solo a través de un desarrollo cuidadosamente planificado de la CI se podrá preparar adecuadamente a profesionales en formación para los desafíos de una educación que se encuentra en constante evolución hacia una mayor diversidad y globalización.

En tercer lugar, el aprendizaje intercultural se revela como un proceso más intrincado de lo que podría parecer a simple vista. Las universidades que aspiran a desarrollar CI efectivas, consideradas habilidades esenciales del siglo XXI, deben diseñar cursos de CI bien estructurados e impartidos por formadores altamente capacitados. La integración de este desarrollo en el currículo estándar es el camino ideal, aunque requiere una inversión significativa en la formación continua del personal docente universitario.

En cuarto lugar, el encuentro intercultural se convierte en un espacio crítico donde el autoconocimiento emerge a través de la interacción con el Otro. Este proceso permite a las personas explorar tanto los aspectos individuales como relacionales de sus interacciones, facilitando una reflexión crítica sobre su propia CI. Es crucial, en este contexto, reconocer y abordar procesos como la renuencia y el miedo, cuestionar estereotipos, monitorear emociones, superar la confusión y enfrentar la complejidad inherente a estas interacciones.

En conclusión, un enfoque integral para la formación en CI debe incluir una exposición activa a la diversidad cultural, la incorporación de prácticas pedagógicas reflexivas, la interacción directa con grupos vulnerables y el desarrollo profesional continuo de las personas educadoras. Solo a través de este enfoque, detallado y basado en evidencias, se podrán diseñar programas formativos que preparen a profesionales en formación para enfrentar los desafíos de un mundo multicultural.

REFERENCIAS

- Allan, M. (2003). Frontier crossings. *Journal of Research in International Education*, 2(1), 83–110. <https://doi.org/10.1177/1475240903021005>
- Arasaratnam, L. A., & Doerfel, M. L. (2005). Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(2), 137–163. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2004.04.001>
- Arasaratnam-Smith, L. A. (2020). Developing global graduates: essentials and possibilities. *Research in Comparative and International Education*, 15(1), 20–26. <https://doi.org/10.1177/1745499920901945>
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248–287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Bennett, J. M. (2008). Transformative training: Designing programs for culture learning. In M. A. Moodian (Ed.), *Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations* (pp. 95–110). Sage.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179–196. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2)
- Bryan, A. (1997). *Developing intercultural communicative competence in language teaching: Curriculum planning and policy*. Council of Europe Publishing.
- Byram, M., Barrett, M., Lázár, I., Mompoin Gaillard, P., & Philippou, S. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe Publishing.
- Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (Eds.). (2001). *Developing intercultural competence in practice* (Vol. 1). Multilingual Matters.
- Cegala, D. J. (1981). Interaction involvement: A cognitive dimension of communicative competence. *Communication Education*, 30(2), 109–121. <https://doi.org/10.1080/03634528109378460>
- Council of Europe. (2008). White paper on intercultural dialogue: Living together as equals in dignity. Council of Europe. https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/White%20Paper_final_revised_EN.pdf
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>

Deardorff, D. K. (2009). Synthesizing conceptualizations of intercultural competence: A summary and emerging themes. *The Sage Handbook of Intercultural Competence* (pp. 264-270). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781071872987>

Deardorff, D. K. (2020). *Manual for developing intercultural competencies: Story circles*. Taylor & Francis. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/76006>

Eisenberg, J., Lee, H. J., Brück, F., Brenner, B., Claes, M. T., Mironski, J., & Bell, R. (2013). Can business schools make students culturally competent? Effects of cross-cultural management courses on cultural intelligence. *Academy of Management Learning and Education*, 12(4), 603–621. <https://doi.org/10.5465/amle.2012.0022>

Essomba, M. À. (2005). *L'Atenció a la diversitat a Catalunya: Debat en el sistema educatiu*. Eumo.

Esteban Guitart, M., Iglesias Vidal, E., Lalueza, J. L., & Palma i Muñoz, M. (2022). Lo común y lo público en las prácticas de enseñanza desde la perspectiva de los fondos comunitarios de conocimiento e identidad. *Revista de Educación*, 395, 237-262. <http://hdl.handle.net/10256/20287>

Guilherme, M. (2007). English as a global language and education for cosmopolitan citizenship. *Language and Intercultural Communication*, 7(1), 72-90. <https://doi.org/10.2167/laic184.0>

Holmes, P., & O'Neill, G. (2012). Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(5), 707-718. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.04.010>

Hunter, B., White, G. P., & Godbey, G. C. (2006). What does it mean to be globally competent? *Journal of Studies in International Education*, 10, 267–285.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

Lane, K. A., Mitchell, J. P., & Banaji, M. R. (2005). Me and my group: Cultural status can disrupt cognitive consistency. *Social Cognition*, 23(4), 353-386.

Lieberman, D. A., & Gamst, G. (2015). Intercultural communication competence revisited: Linking the intercultural and multicultural fields. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 17-19. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.03.007>

Lincoln, Y., & Guba, E. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 163–188). Sage.

OECD. (2018). Política Educativa en Perspectiva OCDE 2018. *Putting Student Learning at the Centre*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264301528-en>

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Sage.

Podestá González, S. P., Álvarez, I. M., & Morón-Velasco, M. (2022). Formación docente en competencia intercultural ¿Cómo se desarrolla? Evidencias desde un prácticum orientado a fomentarla. *Psicoperspectivas*, 21(1), 111-123. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/2543>

Rice, R. E., & Danowski, J. A. (1993). Is it really just like a fancy answering machine? Comparing semantic networks of different types of voice mail users. *The Journal of Business Communication* (1973), 30(4), 369-397.

Romero, D. G., & Lalueza, J. L. (2019). Procesos de aprendizaje en aprendizaje-servicio universitario: Una revisión teórica. *Educación XX1*, 22(2), 45-68. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22716>

Ruiz-Bernardo, P., Ribés, A. S., Sánchez-Tarazaga, L., & Mateu-Pérez, R. (2024). Intercultural sensitivity and measurement instruments: A systematic review of the literature. *International Journal of Intercultural Relations*, 102, 102035. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2024.102035>

Sabet, P. G., & Chapman, E. (2023). A window to the future of intercultural competence in tertiary education: A narrative literature review. *International Journal of Intercultural Relations*, 96, 101868. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101868>

Sotelino Losada, A., Mella Núñez, Í., & Rodríguez, M. Á. (2019). El papel de las entidades cívico-sociales en el aprendizaje-servicio: sistematizando la participación del alumnado en el tercer sector. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 31(2), 193-215. <https://doi.org/10.14201/teri.20156>

Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). *Conceptualizing intercultural competence*. *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 2-52). Sage.

Ting-Toomey, S., & Chung, L. C. (2005). *Understanding intercultural communication*. Oxford University Press.

16

Aprendiendo de las Contradicciones en Proyectos Colaborativos entre Universidad y Comunidad

Aprendendo de Contradições em Projetos Colaborativos entre a Universidade e a Comunidade

José Luis Lalueza

Introducción

Desde 1998 hasta la actualidad, un grupo de investigadores e investigadoras de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) ha liderado el desarrollo del proyecto Shere Rom, una red de colaboración entre la universidad, escuelas, entidades comunitarias y gobiernos locales del área metropolitana de Barcelona, desarrollando a lo largo del tiempo experiencias en 16 diferentes comunidades de prácticas, siempre en contextos sociales minorizados o de amplia diversidad cultural y con una presencia importante de población gitana. Este proyecto se inspira en el modelo de Quinta Dimensión (5D) del *Laboratory of Comparative Human Cognition* (LCHC) de la Universidad de California (Cole, 1996), una investigación por diseño que permite un análisis longitudinal de los procesos de cambio orientados a su sostenibilidad. El presupuesto central de esta investigación es que la colaboración de actores con diversos motivos en un

solo sistema de actividad produce contradicciones cuya resolución moldea el desarrollo del sistema en diferentes direcciones.

En este libro se pueden hallar dos capítulos, escritos por Karen Jaramillo y Giorgina Garbarino, que exploran experiencias recientes de este proyecto en las que se desarrollan los Fondos de Identidad y los Fondos Comunitarios del alumnado de un centro de secundaria. En este capítulo, sin embargo, vamos a explorar experiencias más antiguas y prolongadas en el tiempo que nos permitan analizar los procesos de cambio a medio y largo plazo. Así, nos situaremos en los primeros 20 años del proyecto, durante los cuales, al igual que en el caso de la 5D original en California, Shere Rom se constituyó como una red de programas dentro y fuera de la escuela, que conectaba a niños de la comunidad con estudiantes universitarios en un sistema híbrido de actividad, combinando educación y juego a través de la interacción con pares. Sus actividades educativas generalmente se basaban en el aprendizaje colaborativo mediado por tecnologías de la información y la comunicación, y su objetivo principal era construir un contexto de actividad donde los participantes compartieran metas y herramientas en una “ideocultura” común (Cole, 1996). Cada lugar de actividad tenía un personaje virtual que proponía misiones y tareas para involucrar a los participantes. La ambigüedad de su identidad animaba a éstos a discutir y reflexionar sobre quién era él, ella o aquello. Como resultado, solían surgir discusiones relacionadas con el género, el poder o la imaginación, en las que este personaje actuaba como mediador o facilitador entre escolares, universitarios, docentes e investigadores.

No es este lugar para una descripción detallada del modelo 5D, que ya ha sido ampliamente desarrollado por Michael Cole (Cole & The Distributed Literacy Consortium, 2006; Nocon, 2020). Lo que pretendo aquí es dar cuenta de los procesos que han intervenido para sostener el proyecto Shere Rom con la perspectiva que da un cuarto de siglo de funcionamiento, atendiendo a su carácter intergeneracional, interinstitucional e intercultural, así como a las convergencias, contradicciones y negociaciones entre los diversos agentes en un proceso de cambio y aprendizaje constante.

Factores de Cambio y Sostenibilidad en Sistemas de Actividad

El proyecto Shere Roc se puede conceptualizar como una *investigación por diseño* (Cole, 2016) o un *experimento de diseño social* (Gutiérrez & Vossoughi, 2010). Las comunidades de práctica generadas por el proyecto Shere Rom,

inicialmente concebidas como *laboratorios naturales* para estudiar modelos de actividad educativa, evolucionaron hasta convertirse en una intervención educativa dirigida a lograr objetivos comunitarios y de aprendizaje, fruto de la convergencia de una multiplicidad de socios con diferentes motivos de entrada. Es decir, un proyecto de investigación educativa (de interés para el equipo investigador), sin dejar de serlo se articula como un proyecto de aprendizaje-servicio universitario (de interés para profesorado y alumnado) y deviene en un proyecto de intervención social y educativa (de interés comunitario). Para ilustrar este proceso, estudiaremos tres casos (tres comunidades de prácticas del proyecto), cada uno de ellos de más de diez años de duración, atendiendo a su devenir histórico, a la multiplicidad de voces implicadas, a su carácter híbrido o interinstitucional, y al papel jugado por las consecuentes contradicciones en los procesos de cambio del sistema de actividad.

“El sistema de actividad carga múltiples capas y hebras de historia grabadas en sus artefactos, reglas y convenciones, por lo que procede el estudio de la historia local de la actividad y sus objetos, y la historia de las ideas teóricas y herramientas que han dado forma a la actividad” (Engeström, 2001, p. 136). La larga duración de estas experiencias permite atender a su *historicidad*, ya que en tanto que los sistemas de actividad toman forma y se transformen durante largos períodos de tiempo, sus problemas y potenciales sólo pueden entenderse en relación con su propia historia. Interesa, por tanto, qué ideas y objetivos sustentaban su puesta en marcha, y cómo unas y otros se fueron modificando.

En cuanto a la presencia de múltiples voces, se entiende que un sistema de actividad es siempre una comunidad de múltiples puntos de vista, tradiciones e intereses. La división del trabajo en una actividad crea diferentes posiciones para los participantes, que cargan con sus propias historias diversas (Engeström, 2001). En nuestro caso tenemos a participantes de muy diferentes procedencias, motivos y roles. Los miembros del equipo de investigación que diseña y dirige el proyecto, el profesorado que ha configurado las prácticas de sus asignaturas como Aprendizaje Servicio (ApS), el alumnado de estas asignaturas que colaboran con los niños y adolescentes de la comunidad en la realización de sus prácticas, estos niños y adolescentes que participan en el marco de la actividad escolar o como actividad voluntaria extraescolar, los maestros que integran la actividad en su práctica, y los dirigentes comunitarios que la incorporan en el devenir de sus organizaciones.

Las formas de hacer y reglas de funcionamiento, los objetivos, las herramientas... son extremadamente diferentes en las tradiciones y marcos institucionales de procedencia de cada grupo de participantes. Pero, además,

como ha señalado la investigadora sudafricana Janice McMillan, toda actividad de ApS es un sistema híbrido de actividad en el que convergen instituciones muy diferentes entre sí (como una universidad y una escuela, o un equipo de investigación y una asociación gitana). Las participantes son simultáneamente parte de los sistemas de actividad de los que provienen. Así, al tiempo que participan en las actividades del proyecto, que tiene unos determinados objetivos, reglas y roles, las personas que actúan como investigadores y el alumnado universitario también son miembros de la universidad que orienta a otros objetivos, tiene otras reglas, y en la que desempeñan otros roles. Igualmente, las docentes de las escuelas cumplen con su rol como integrantes del sistema educativo, mientras que las activistas comunitarias desempeñan un papel específico y diferenciado en el entorno comunitario. Por lo tanto, actividades como las desarrolladas en el proyecto Shere Rom constituyen sistemas híbridos. Estos pueden entenderse como un *tercer espacio* que aborda las diversas motivaciones de distintos tipos de participantes (Gutiérrez *et al.*, 1999), o como un *objeto dual*, ya que proviene de la fusión o hibridación de los objetos de los sistemas de actividad originales, resultado del encuentro entre diferentes sistemas de significado y de distintas tradiciones (McMillan *et al.*, 2016).

Por último, esta diversidad de partida en los motivos personales e institucionales, en contraste con las metas de la actividad basada en la construcción de objetivos comunes, genera necesariamente contradicciones. Los motivos de cada participante, en la medida en que responden inicialmente a objetivos fundamentados en los contextos de actividad de procedencia, enfrentan un primer nivel de contradicción interna al lidiar con metas diferentes en la nueva actividad. Además, se presenta un segundo nivel de contradicción con el resto de las participantes. La construcción de la nueva actividad como una comunidad de prácticas que sitúa a todos los participantes en una posición central, implica afrontar esas contradicciones y crear metas compartidas (Wenger, 2001).

En los tres casos que vamos a analizar, hallamos la misma constelación inicial de voces, instituciones y motivos. Así, se daba una primera contradicción interna en el doble rol de los investigadores y profesores universitarios. Su motivo principal era desarrollar un laboratorio de investigación estable donde pudieran observar los procesos de aprendizaje. Pero, como tutores de estudiantes universitarios, el equipo investigador también tenía otro motivo: brindar a sus estudiantes una experiencia de aprendizaje adaptada al plan de estudios universitario. El componente de instrucción requiere una respuesta oportuna y, en ocasiones, los objetivos de investigación deben posponerse hasta que se resuelvan las necesidades académicas de los estudiantes.

En cuanto al estudiantado universitario, las prácticas curriculares en las que participan son a la vez proyectos de intervención real, por lo que aprenden al tiempo que generan impactos en la comunidad. Esto supone que entran en acción diversos motivos: completar requisitos de aprendizaje (motivos relacionados con la actividad universitaria) y resolver un servicio de la comunidad (motivos que surgen de participar en actividades de ApS). Los niños, las niñas y adolescentes involucrados en el proyecto tienen sus propios motivos, generalmente relacionados con la experiencia del juego y su deseo de diversión, pero también entran en juego las necesidades emocionales y afectivas que emergen en las relaciones desarrolladas con estudiantes universitarios. La dualidad entre educadores/referentes y amigos/amigas, compañeros/compañeras, jugará un papel importante en las formas de participación de estudiantes universitarios y niños, niñas y adolescentes implicados.

Cuando se trata de una actividad extraescolar, llevada a cabo en el marco de una organización comunitaria, los socios incluyen líderes comunitarios o activistas sociales, educadores y miembros de la comunidad que colaboran activamente. El principal objetivo de los socios comunitarios es la promoción de la comunidad a través del desarrollo de actividades de empoderamiento. Sin embargo, como entidades sociales, también se ven involucradas en conflictos con gobiernos locales o con otras entidades que trabajan en la comunidad. Las contradicciones entre motivos relacionados con el servicio a la comunidad y motivos centrados en lidiar con las relaciones de poder involucran a los socios universitarios, porque la asociación implica algún tipo de alianza. Un proyecto eficaz de asociación con la universidad empodera a la comunidad, pero también otorga poder a las entidades y a sus líderes en su red institucional. Los socios universitarios a menudo participan involuntariamente, pero deben ser conscientes de su papel y su impacto en todo el sistema.

Finalmente, en las escuelas, el motivo del personal administrativo y del colectivo docente para colaborar radica en la necesidad de superar las dificultades que enfrentan sus alumnos en riesgo de exclusión social, como el fracaso y el abandono escolar. Por un lado, existe la necesidad de motivar al estudiantado a participar en actividades significativas y a establecer metas compartidas. Por otro lado, el personal docente debe garantizar el aprendizaje del plan de estudios oficial y mejorar los resultados académicos del alumnado, evaluado mediante pruebas estandarizadas. A menudo, estos motivos entran en contradicción porque las actividades que la escolarización proporciona para mejorar los resultados de las pruebas no son significativas para estos estudiantes y, a menudo, son rechazadas por ellos.

Además, cuando las actividades de aprendizaje proporcionadas por el proyecto Shere Rom motivan mucho al alumnado, suelen violar las normas escolares destinadas a garantizar el orden y el control. El profesorado tiende a asumir que las niñas y los niños que provienen de entornos en riesgo de exclusión social presentarán, de forma inevitable, conductas desafiantes. Por ello, en algunas escuelas, mantener el orden se convierte en el objetivo principal, mientras que las actividades del proyecto son diametralmente opuestas a las actividades silenciosas y controladas externamente. Las contradicciones entre involucrar al alumnado en su aprendizaje y controlar sus comportamientos pueden, por tanto, entrar en conflicto.

El desarrollo de una actividad se sostiene en la participación de esta diversidad de agentes, cuyos motivos a menudo son contradictorios, tanto internos a cada rol como externos entre distintos grupos participantes. Por ello, en sus inicios, nos encontramos con *actividades fronterizas*, es decir, actividades que parecen conjuntas, pero se sustentan en motivos distintos y se orientan a metas diferentes, alineadas con los objetivos de los sistemas de actividad originales de cada grupo. El reto para construir sistemas de actividad sostenibles radica en avanzar desde esa actividad fronteriza hacia una comunidad de significados compartidos, una *ideocultura* en la que se establece un acuerdo intersubjetivo y se construyen nuevos objetivos compartidos (Cole, 1996; Nilsson y Nocon, 2005).

Desarrollo Histórico de Tres Sistemas de Actividad

Como he mencionado, los motivos de las personas participantes incluyen varias contradicciones inherentes a los complejos roles que desempeña cada uno. Sin embargo, con la implementación del proyecto, las contradicciones más importantes surgen entre los socios. Estas contradicciones varían según la historia de cada lugar, y para comprenderlas es necesario analizar el desarrollo de eventos específicos. A continuación, presentaré tres ejemplos de cómo el diseño de algunas comunidades de prácticas del proyecto Shere Rom ha evolucionado a través de estas contradicciones.

Caso 1: La Casa de Shere Rom de la Asociación Gitana de Badalona

La primera comunidad de prácticas de la red Shere Rom comenzó hace 26 años en los locales de una asociación romaní. Se pretendía construir un espacio educativo que los miembros de la comunidad gitana percibieran como una

institución propia y que fuera sostenible en el tiempo. Siguiendo el modelo SD, se diseñó un sistema de actividades de aprendizaje incluyendo tareas mediadas por las tecnologías y desarrolladas por niños y niñas de la comunidad con la colaboración de estudiantes universitarios. Mientras que el objetivo principal del equipo investigador era crear *un laboratorio natural* con cierto grado de control para observar los procesos involucrados, para los activistas de la asociación, preocupados por los malos resultados que experimentaban los niños y niñas de la comunidad en la escuela, la actividad servía como un refuerzo escolar y una oportunidad para promover públicamente la asociación como una entidad social útil. Así, presionaron para que esta actividad se abriera a toda la comunidad, con el potencial de aumentar el prestigio y empoderar a la asociación, pero exigiendo tareas de gestión que desbordaban los planteamientos de la investigación.

Las primeras contradicciones importantes aparecieron cuando se cuadruplicó el número de niños y de niñas que se interesaron en participar en el programa. Para el equipo investigador habría sido más fácil limitar el número de participantes a 15, pero para el personal de la asociación, abrir el sitio a todos los niños y las niñas interesados en el programa (alrededor de 60) no era negociable, dada la necesidad de evitar conflictos con las familias que pudieran interpretar esta restricción como una exclusión. Por lo tanto, para permitir que participara esa cantidad de niños y niñas, era necesario aumentar la cantidad de estudiantes universitarios que participaban en el proyecto de 7 a 28.

La cadena de consecuencias para el diseño de investigación original no terminó ahí. Se necesitaban más sesiones para dar cabida a un mayor número de participantes. Aumentar la actividad a cuatro días por semana significó buscar más apoyo financiero, pues los fondos de investigación universitaria debían complementarse con fondos de programas sociales del gobierno local y de fundaciones privadas. Estos ajustes requirieron aumentos significativos en el tiempo dedicado por el equipo investigador para gestionar la financiación y cumplir con los requisitos de los diferentes financiadores.

Como resultado, durante 6 años el local de la Asociación Gitana fue un laboratorio fértil para el desarrollo de nuevas actividades, estrategias y artefactos de aprendizaje, con un gran despliegue de actividad del equipo investigador. Sin embargo, se daba cierta asimetría respecto a los activistas de la asociación, con una participación muy periférica en las actividades. Esto generó un problema, en tanto que uno de los objetivos del proyecto era lograr la transferencia progresiva del sistema de actividades de aprendizaje a la comunidad, como medio de empoderamiento. Sin embargo, los activistas no se hacían cargo de la organización de la actividad, de modo que cuando cambiaron los

objetivos de la investigación y los condicionantes de apoyo financiero, que llevaron a transferir el proyecto a escuelas públicas, se provocó un cierre de la actividad durante un año. Fue entonces cuando la Asociación Gitana se movilizó, obtuvo una subvención de los servicios sociales, enroló a una joven mujer miembro de la comunidad para coordinar las actividades y propuso al equipo de investigación el acompañamiento y supervisión de las actividades de aprendizaje. Este acuerdo permitió continuar durante 10 años más con un equipo de jóvenes gitanas y estudiantes universitarios supervisados por el equipo investigador. Obviamente, las actividades de aprendizaje cambiaron. Eran más “anárquicas” que las diseñadas originalmente, pero significativas para niños y niñas que continuaron asistiendo voluntariamente.

El sistema de actividad había comenzado con un diseño negociado que no evolucionó exactamente como lo habían planeado el equipo investigador, sino como un sistema híbrido que respondía a diferentes motivos. Como resultado, el equipo investigador creó un laboratorio, el estudiantado universitario obtuvo aprendizaje práctico, los agentes de la Asociación Gitana recibieron una herramienta para el empoderamiento comunitario, y los niños y niñas hallaron un lugar para jugar y aprender con amigos y amigas, estudiantes de la universidad. Este resultado surge de las negociaciones explícitamente realizadas entre el equipo investigador y asociación, e implícitamente entre niños, niñas y estudiantes de la universidad. La comunidad de prácticas fue sostenible durante varios años porque estaba sujeta a una negociación constante entre actores y actoras con motivos y objetivos diferentes y, de hecho, contradictorios (un análisis del proceso de negociación se puede encontrar en Crespo *et al.*, 2002).

Caso 2: El Murri en una Escuela de Educación Primaria

Seis años después de la puesta en marcha de la Casa de Shere Rom, el equipo de investigación inició una nueva fase en tres escuelas. El caso que ahora describiré se desarrolló en una de éstas, que acababa de experimentar un fuerte impacto por la llegada de un grupo numeroso de niños y niñas de la comunidad gitana, provenientes del cierre de otra escuela pública, con lo que la composición étnica precipitó un proceso de la clásica “fuga blanca”, en el que el estudiantado nativo de etnia no gitana fue reemplazado por estudiantes inmigrantes, un grupo inexistente en el barrio pocos años antes, pero en rápido crecimiento.

La propuesta de implementar el modelo no surgió de la escuela sino de los servicios educativos del distrito, que buscaban remedios para un deterioro percibido en la calidad académica. La escuela interpretó nuestra intervención

como un recurso externo adicional otorgado, pero no la consideró un proyecto propio. Por este motivo, sólo se permitió como actividad fuera del horario curricular, sin participación directa de los docentes, así que la actividad comenzó a ojos de maestros y maestras como una experiencia ajena, impuesta por los servicios educativos.

Sin embargo, se produjo un acontecimiento interesante como resultado de la reacción de los niños y niñas que participaron con entusiasmo en las actividades (en aquel momento extracurriculares y voluntarias). El alumnado que participó mostró una competencia cada vez mayor en habilidades informáticas (una herramienta central en el proyecto), lo que llevó a la maestra responsable del aula de informática a proponer la inclusión de la actividad en sus clases. De este modo, la actividad del proyecto Shere Rom se convirtió en la clase de informática para todo el alumnado de quinto y sexto grado en esta escuela. El diseño, basado en el modelo 5D y negociado con la maestra, generó nuevas contradicciones. En primer lugar, un modelo concebido para la participación voluntaria se convirtió en una actividad obligatoria y, en segundo lugar, los ordenadores (computadoras) que pretendían ser una herramienta de mediación, se convirtieron en el objeto de la actividad desde la perspectiva de la escuela.

Los acuerdos negociados definieron la actividad de aprendizaje como un proyecto de clase de informática, pero no como un proyecto de la escuela. Esta situación volvió a cambiar radicalmente cuando la docente involucrada en el proyecto se convirtió en la nueva directora de la escuela y el resto de los docentes se involucraron. Un equipo de cuatro maestros y maestras, con una coordinadora de actividades proporcionada por la universidad (que también era investigadora) se convirtió en el “comité Shere Rom” de la escuela. Los miembros de este comité compartieron tareas relacionadas con el diseño y evaluación de actividades, implementación en clase y tutoría de estudiantes universitarios.

Pero este encaje institucional generó a su vez nuevas contradicciones que surgieron de la tensión entre el contenido curricular de las actividades de aprendizaje y sus características motivacionales. Así, como resultado del constante proceso de negociación y evaluación de actividades, se hicieron evidentes algunas diferencias con el diseño original. El equipo investigador consideró los cambios en el modelo como consecuencia del diseño participativo y evidencia de la apropiación del modelo por parte de los docentes, pero estos cambios provocaron la pérdida de algunos artefactos. Uno de ellos fue *el Murri*, el personaje virtual que se comunica con las participantes a través de mensajes online y offline y media en muchos aspectos de la actividad. Esta no fue una decisión explícita sino resultado de una falta de interés del colectivo docentes

por ese artefacto. El equipo investigador consintió el abandono de su uso, ya que no parecía haber efectos inmediatos, pero al final de curso docentes e investigadores estaban preocupados por la pérdida de interés de los niños y las niñas por la escritura como herramienta. El equipo investigador identificó una falta de continuidad entre las tareas desarrolladas a lo largo del año en la clase de informática y la falta de una narrativa compartida de la experiencia de las participantes. Un análisis colaborativo realizado por investigadores y docentes sobre el papel del Murri permitió una comprensión más profunda de que ese artefacto promueve la alfabetización comunicativa y una narrativa que contribuye a dar sentido a toda la actividad. Como resultado, el Murri fue redefinido y restablecido a la actividad.

Una segunda contradicción surgió cuando los docentes introdujeron temas específicos que se utilizarían en el desarrollo de historias digitales. A diferencia del diseño original, en el que los niños y las niñas elegían los temas a desarrollar, aquí los temas estaban limitados y controlados por el colectivo docente. Esta modificación de la actividad no conectó con los intereses del alumnado, de modo que nuevamente el análisis conjunto del problema llevó a un retorno al diseño original, donde el alumnado tenía la libertad de seleccionar los temas para sus narraciones digitales.

Pero la más importante contradicción se produjo en torno al papel de los docentes. El trabajo colaborativo entre niños, niñas y estudiantes universitarios desplazó a la figura del docente como transmisor de conocimientos. Después de un período de confusión sobre el papel que debían tener los docentes en el nuevo contexto de actividad, fue posible construir un nuevo rol que implicaba planificar, hacer un seguimiento personalizado del alumnado y colaborar con el equipo investigador en el diseño y evaluación de la marcha del proyecto (para un informe extendido, ver Lamas & Lalueza, 2012, 2020).

Caso 3: El Barri d'Arromí en la Comunidad Gitana de Gràcia

Esta tercera comunidad de prácticas nació del interés de una institución pública, el Consejo Municipal del Pueblo Gitano, impulsado y sostenido por el Ayuntamiento de Barcelona, que llegó a un acuerdo con la universidad para desarrollar la actividad en colaboración con asociaciones gitanas ubicadas en barrios de la ciudad. En uno de estos barrios, situado cerca del centro urbano, la actividad se desarrolló con la colaboración de una asociación gitana que facilitó una sala equipada con ordenadores (computadoras). La asociación también proporcionó un integrante de la comunidad, capacitada como educadora social,

para compartir la responsabilidad de desarrollar las actividades de aprendizaje, aunque delegaron el diseño, que fue desarrollado por el equipo investigador.

Prácticamente la totalidad de los niños y niñas de la comunidad gitana del barrio asistieron voluntariamente a las actividades que se realizaban semanalmente después de la salida de la escuela. El local de la asociación funcionaba como un espacio central en la comunidad, que incluía un bar donde muchos adultos de la comunidad se reunían todos los días para jugar a las cartas y charlar. Aunque surgieron algunas contradicciones en torno a la compatibilidad del uso del espacio por parte de adultos y menores involucrados en la actividad de aprendizaje, esta coexistencia facilitó el intercambio mutuo de conocimientos entre la investigadora responsable y muchas de las familias de los participantes.

Tres años después de iniciar esta experiencia, la asociación cerró debido a problemas económicos. Los niños y niñas, y algunas de sus madres, solicitaron mantener la actividad, pero no se encontró un espacio alternativo adecuado en el barrio. Las conversaciones con las familias, principalmente madres, continuaron en la plaza donde se reunían periódicamente los miembros de la comunidad gitana del barrio. Finalmente, el equipo investigador llegó a un acuerdo con el Ayuntamiento y las madres de los niños y niñas para mantener la actividad de aprendizaje en el espacio abierto de la plaza pública, respaldándola en línea con las herramientas desarrolladas para el proyecto. Esto brindó al equipo investigador la oportunidad para probar la usabilidad de dichas herramientas. La actividad de aprendizaje por Internet, apoyada por reuniones en la plaza entre la investigadora responsable de la actividad, algunos estudiantes universitarios y niños (y a veces sus madres), se transformó radicalmente. Esto resultó en: a) una participación más autónoma en la actividad por parte de los niños y las niñas; b) un uso más intensivo de las herramientas de Internet desarrolladas por el proyecto; y, lo más importante, c) que las madres de los niños y las niñas se convirtieran en las principales socias del proyecto.

En este punto, es importante recordar que el proyecto Shere Rom surgió como respuesta a las altas tasas de fracaso y abandono escolar entre el alumnado de la comunidad gitana. La continuidad de una actividad de alfabetización voluntaria con mayores niveles de autoorganización y con la mediación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, representa un logro significativo. Sin embargo, este avance fue inesperado y surgió a raíz de un “incidente crítico”: el cierre del local de la asociación. Pero lo más importante fue la incorporación de las madres al proyecto. Las discontinuidades culturales entre la escuela y las comunidades romaníes a menudo se explican por la falta de confianza mutua, lo que hace que la participación de las familias gitanas en

la escuela sea poco frecuente. El trabajo junto a las madres provocó un cambio en la jerarquía de objetivos, empoderándolas y desencadenando un proceso de mediación entre escuelas, servicios sociales y familias mientras continuaba la actividad de aprendizaje con los niños y las niñas (Crespo *et al.*, 2014).

Conclusiones

El proyecto Shere Rom tiene sus orígenes institucionales en la universidad y puede conceptualizarse como un *experimento por diseño* (Cole, 2016; Lalueza *et al.*, 2020), y su aplicación en diferentes marcos institucionales y geográficos ha propiciado el encuentro de diversos actores con diferentes motivos y ha desencadenado desarrollos diferentes y adaptados a cada contexto. La historia de cada uno de los casos expuestos muestra cómo opera el *aprendizaje expansivo*, por el que un sistema de actividad se transforma a partir de los retos y contradicciones que se plantean para su funcionamiento y sostenibilidad.

Varios aspectos abordados en la descripción del devenir de estos tres casos pueden ser útiles para la conceptualización de la acción comunitaria. En primer lugar, la noción de *aprendizaje expansivo* expresa adecuadamente un proceso por el que el diseño inicial deja de “pertenecer” a una parte de las participantes y se transforma para responder a las diversas voces que confluyen en él. El reconocimiento de las contradicciones que supone el encuentro de diversos puntos de vista, motivos y tradiciones es el punto de partida de una “transformación expansiva que se logra cuando el objeto y el motivo de la actividad se reconceptualizan para abarcar un horizonte de posibilidades radicalmente más amplio que en el modo anterior de la actividad” (Engeström, 2001, p. 137).

La referencia a los motivos es importante cuando se produce el encuentro de actores muy diversos. La legitimación de diferentes motivos, a menudo contradictorios, ha desempeñado un papel clave en la expansión de estas actividades de aprendizaje, así como en el proceso continuo de negociación para superar las contradicciones. Este proceso se fundamenta en la construcción de un nuevo sentido compartido que da origen a una “cultura local” construida por los participantes, es decir, una *ideocultura*.

Esta es otra noción clave: la capacidad de un sistema para construir un acuerdo intersubjetivo. Esto implica que actores muy diversos puedan compartir significados y construir conjuntamente el sentido de la actividad. Las posibilidades del modelo desarrollado por el proyecto Shere Rom residen en su potencial para crear un *tercer espacio* donde los mundos y guiones previos

de los diferentes participantes se encuentran e interactúan, formando nuevos significados que van más allá de los límites de cada uno (Gutiérrez *et al.*, 2008). Este *tercer espacio* tiene un carácter híbrido; se nutre de los significados de los sistemas que contribuyen a su formación (en nuestro caso la universidad, las escuelas y las comunidades minorizadas), pero conforma una nueva realidad, un sistema con sus propios objetivos, artefactos y reglas de funcionamiento.

El proyecto Shere Rom nos ofrece así algunas pistas para la articulación de la acción comunitaria: un diseño riguroso que responda a las necesidades identificadas, reconocimiento de las diversas voces implicadas, la negociación permanente, la construcción de un universo de significados compartidos, el “desapego” del diseño inicial y la apertura al cambio.

REFERENCIAS

Cole, M. (1996). *Cultural psychology: An once and future discipline*. Harvard University Press.

Cole, M. (2016). Designing for development: Across the scales of time. *Developmental Psychology*, 52(11), 1679–1689. <https://doi.org/10.1037/dev0000156>

Cole, M., & The Distributed Literacy Consortium (2006). *The Fifth Dimension: An after-school program built on diversity*. Russell Sage Foundation.

Crespo, I., Lalueza, J. L., Lamas, M., Padrós, M., & Sánchez-Busqués, S., (2014). El proyecto Shere Rom. Fundamentos de una comunidad de prácticas para la inclusión educativa. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 138–162. <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/221>

Crespo, I., Pallí, C., & Lalueza, J. L. (2002). Moving communities: A process of negotiation with a Gypsy minority for empowerment. *Community, Work & Family*, 5(1), 49–66. <https://doi.org/10.1080/13668800220173>

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>

Gutiérrez, K.D. (2008). Developing a sociocritical literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, 43, 148–164. <https://doi.org/10.1598/RRQ.43.2.3>

Gutiérrez, K. D., Baquedano-López, P., & Tejeda, C. (1999). Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the third space. *Mind, Culture, and Activity*, 6(4), 286–303. <https://doi.org/10.1080/10749039909524733>

Gutiérrez, K. D., & Vossoughi, S. (2010). Lifting off the ground to return anew: Mediated praxis, transformative learning and social design experiments. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 100–117. <https://doi.org/10.1177/0022487109347877>

Lamas, M., & Lalueza, J. L. (2012). Apropiación de un modelo colaborativo en escuelas multiculturales con alumnado en situación de exclusión social [Appropriation of a collaborative model in multicultural schools with students in a situation of social exclusion]. *Cultura & Educación*, 24(2), 177–191. <https://doi.org/10.1174/113564012804932083>

Lamas, M., Sánchez-Busqués, S., & Lalueza, J.L. (2020). Changes in school through a long-term project of action research. Building bridges between school practice and Roma communities. *Educational Action Research*, 28(1), 22-37. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1509721>

McMillan, J., Goodman, S., & Schmid, B. (2016). Illuminating “transaction spaces” in higher education: University-community partnerships and brokering as “boundary work.” *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20(3), 8–31. <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1291>

Nilsson, M., & Nocon, H. (2005). *School of tomorrow: Teaching and technology in local and global communities*. Peter Lang.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

Comunidades da Liberdade: Uma Ética Ecológica dos Sentidos

Comunidades de Libertad:
Una Ética Ecológica de los Sentidos

Milton N. Campos

Introdução

Pensar, hoje em dia, a respeito dos sentidos emanando do que poderíamos chamar de “comunidade”, pode nos levar a inúmeros caminhos de ação, mas também de explicação. Podemos descrever uma comunidade em vários termos, dependendo da perspectiva escolhida, como de interesse, de prática, de aprendizagem, legal, política, cultural, geográfica, biológica etc. Essa enorme variabilidade sugere que, se de um lado todas essas facetas de olhar podem ser selecionadas e a elas atribuídas fronteiras, de outro refletem totalidades menos fáceis de se isolar. Essa última perspectiva, talvez tenha sido a que inspirou Tönnies (2010-1880/1935) a simplificar os processos de convivência humana separando o que seria uma comunidade – *Gemeinschaft* – (a família e o vilarejo como seu núcleo fundamental), de uma sociedade – *Gesellschaft*. A primeira está ligada a laços de convivência informal aparentados aos que as pessoas vivem em situações em que todas se conhecem, a segunda a relações contratualmente estabelecidas com desconhecidos em coletivos

urbanos ampliados. Durkheim (1889), que comentou o livro de Tönnies em 1889, afirmou que apesar de não ter divergências com a dicotomização, caracterizava o caminho dirigido à *Gesellschaft* como um “développement progressif de l’individualisme” (p. 421-422) próprio à sociedade industrial do século XIX. Manifestando sua inclinação política, via na *Gemeinschaft* um agrupamento orgânico de origem natural, de cunho socialista, que se opunha por meio da ideia de coletivização.

A problemática comunitária (sobretudo as implicações ético-políticas da crítica de Durkheim, presente até os dias de hoje) está, portanto, longe de ser nova, mas demanda contornos. Talvez, para sermos mais precisos, deveríamos inventar uma palavra e dizer “descontornos”. À época das primeiras discussões acadêmicas sobre o termo, as disciplinas ditas humanas e sociais foram se separando das ciências naturais, ainda que nelas buscassem explicações para a dimensão psicológica. O que separava o corpo da mente, o indivíduo da sociedade, a forma do conteúdo, foi sendo progressivamente questionado tanto em termos da natureza quanto da cultura. Ainda não há consenso sobre a medida e a extensão da pertinência das formulações dicotômicas: são ilhas isoladas ou oceanos que as abraçam?

Trazemos esse esboço de debate para a cena principal da crise planetária e da tragédia humana porque nos teatros em que foram encenadas ao longo do século XX, e nos cinemas do século XXI, fenômenos tão diversos quanto as mudanças climáticas e a crescente medicalização face à pandemia de depressão e ansiedade das juventudes, não podem mais ser debatidos através de dicotomias simplificadoras, ainda que estas possam servir como ponto de partida, como balizas orientadoras, para a obra da integração. Não há caminho, na nossa opinião, que não seja a via do pensamento ecológico para buscarmos compreender, traçar trilhas para agir e fazer o que pudermos para evitar a extinção da humanidade do planeta Terra. Esse cenário complexo – incluindo opiniões e ações que decorrem do pensamento ecológico – está longe de ser consensual, sobretudo entre acadêmicos. Como em outros campos do viver onde a política se inscreve através de instituições, as pessoas que pesquisam e ensinam, progressistas ou conservadoras, mais buscam atenção sobre sua produção, suas publicações, seus desejos de proeminência, do que agem por transformações. Essa aparente falta de cola social nas comunidades acadêmicas, típica de nossos tempos, faz com que o próprio entendimento do que seja a ecologia se torne múltiplo, dividido, palco de cizânias e desavenças. Basta observar as mil e uma ecologias: animal, humana, molecular, terrestre, aquática, dos sistemas, das populações, da comunicação etc. Tal problemática reside, de um lado, na crença acerca da impossibilidade de

se estudar empiricamente fatos e ocorrências por razões ideológicas que tanto criticam a “razão” do conceito de especialização, do particular em nome de múltiplas percepções que produzem infinitas “verdades”, como abominam a “razão” do conceito de totalidade, do universal, na convicção de que as diferenças e o diverso não exibem regularidades. Os caminhos estabelecidos ou (a) apontam para a radicalidade objetivista que não faz sentido algum nas ciências humanas e sociais (ou seja, “a verdade”), ou (b) se ancoram na radicalidade dos afetos e do afetar, diferentemente tratadas por múltiplas abordagens subjetivistas (ou seja, “a minha verdade”). O caminho do meio, guardados os grandes riscos de simplificação que essa taxonomia epistemológica traz, seria (c) ou de tomar a senda da dissolução dicotômica entre sujeito e objeto na percepção de uma totalidade, como faz a fenomenologia, (d) ou considerar plenamente opostos que fazem distintamente parte uns dos outros, se dirigem uns aos outros e coproduzem realidades através do reconhecimento intersubjetivo pela linguagem, estrada seguida por várias correntes interacionistas. Nossa posição é esta última.

Neste capítulo, orientados por uma epistemologia construtivista-crítica interacionista, fazemos uma defesa crítica da necessidade de uma abordagem ecológica tanto para o estudo e a busca de entendimento das estruturas universais de processos sociocognitivos comunitários em sua ligação intrinsecamente progressiva com os sociais, quanto para as energias afetivas, emocionais e ético-morais voltadas às particularidades de ações comunitárias múltiplas na direção de ações e transformações coletivas. Trata-se, portanto, de uma abordagem que rejeita categoricamente a banalização de fatos universalmente verificáveis (por exemplo, de que todas as comunidades humanas apresentam costumes e práticas coletivas – ainda que particularmente distintas – tornando insustentável o argumento de que não existem universais culturais *construídos* como o ato de se adornar, de buscar refúgios de moradia etc.) quanto a radicalização de que as crenças nas explicações particulares sejam as únicas possíveis (na medida que de práticas específicas de indivíduos e grupos se podem tirar lições aplicáveis a outros, ainda que genericamente, na medida que a capacidade de aprender é um mecanismo sociocognitivo inquestionável que permite a transmissão social necessária à sobrevivência da espécie). Acreditamos que a perspectiva epistemológica crítico-construtivista permite *pensar* e *agir* de uma maneira integrada sem as radicalidades das separações ingênuas entre natureza e cultura, abrindo caminho para um pensamento ecológico que englobe ambas as dimensões (até porque estamos encerrados em corpos que só existem na medida do reconhecimento de outros, em um meio ambiente natural e social onde a cultura os entrelaça).

Na primeira parte do texto, escolhemos algumas correntes ecológicas, aplicadas até certo ponto à compreensão de grupos comunitários, começando pelas contribuições das ciências sociais, passando depois pelas da educação e, finalmente, pelas relacionadas com a comunicação. O objetivo foi o de apresentar um panorama de preocupações acadêmicas sobre as relações entre ecologia e comunidade que emergiram de um século para cá. Na segunda parte, apresentamos em grandes linhas a ecologia dos sentidos como proposta teórico-metodológica capaz de dar conta, ao mesmo tempo, da explicação e da ação em contextos comunitários. Em decorrência, na parte final, debatemos a diferença entre comunidades naturais, que emergem no dia a dia, das intencionais, produzidas para a realização de fins que se definem previamente ou ao longo de seu processo de desenvolvimento. Sinalizamos também caminhos metodológicos. De um lado, mencionamos abordagens de análise de discursos interativos emergindo de processos comunitários. De outro, sugerimos orientações éticas para práticas comunitárias de ação e intervenção que, do ponto de vista construtivista-crítico, se constituiriam como processos de *convivência autêntica e significativa* levando a transformações.

Ecologia e Comunidades: Olhares

As disciplinas, tais como as conhecemos hoje, derivam da tradição medieval de campos antes tratados exclusivamente como práticas – caso da medicina – ou pela filosofia. Foram organizadas em setores de conhecimentos: o *Trivium*, onde se estudava a dialética, a gramática e a retórica, e o *Quadrivium*, com a aritmética, a geometria, a astronomia e a música (Blanché & Dubuc, 1986). Os recentes movimentos internacionais pela interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, apesar dos avanços, não rompem com as divisões disciplinares que se perpetuaram nas academias, por diversas razões (algumas boas, outras nem tanto assim). Entre os campos que talvez tenham mais colocado em questão as taxonomias disciplinares, por necessidade de compreensão, podemos apontar o pensamento ecológico. A palavra “ecologia”, proposta no século XIX por Ernst Haeckel, um zoólogo alemão, vem da união dos termos gregos *oikos* [casa, local de moradia] com *logos* [estudo, razão de ser, entre outros significados] (Smith & Pimm, 2024). Antes firmemente ancorado na biologia (historicamente reproduzindo ideias deterministas derivadas do evolucionismo darwinista), a ecologia acabou atravessando fronteiras disciplinares. Sem a intenção de apresentar nesse ensaio uma história do pensamento ecológico, salientamos aqui exemplos de sua propagação nos campos das ciências humanas e sociais, notadamente nos da sociologia e antropologia, da psicologia e educação, e da comunicação.

Ciências Sociais

Na perspectiva ecológica que defendemos (Campos, 2007, 2015, 2017), seres humanos agregam-se comunitariamente uns aos outros, integrados a um meio ambiente que é, ao mesmo tempo, natural, social e inventado (lembramos aqui as tecnologias digitais que constroem mundos). Essa abordagem, nas primeiras proposições ecológicas formuladas nos idos do século XX, não era prevalente. O pensamento ecológico social nasce em um contexto de várias contribuições sociais e antropológicas que, na maioria dos casos, relacionam ambiente natural e social a partir de uma visão darwinista, baseada no conceito de competição (Alihan, 1938)¹. Julian Steward (1955), sem abandonar esse preceito, tem a originalidade de propor que conceitos histórico-culturais modelam as comunidades humanas *mais* do que a biologia. Ao propor o campo da *ecologia cultural*, distingue-o de outras “ecologias” buscando compreendê-lo, sobretudo, como “*a methodological tool for ascertaining how the adaptation of a culture to its environment may entail certain changes*” (p. 42)². Mais tarde, Gregory Bateson (1987) propõe a *ecologia da mente*, onde os processos cognitivos estariam no cerne da cultura humana. O autor reflete sobre como, na vida, as ideias interagem com a natureza, coproduzem transformações e moldam, nos encontros interculturais, contextos e “significações” (“sentidos”, dependendo da interpretação que se dê à palavra que utiliza: *meanings*). Outros, como Hawley (1986) optam por uma visão instrumental da cultura. Ao propor a *ecologia humana*, relacionando os processos culturais a práticas de trocas, volta o olhar para o processo de adaptação como formador de interdependências entre pessoas, o desenvolvimento de sistemas capacitados pela tecnologia de transportes e comunicação, e para a aquisição de novas informações que aumentem a movimentação de materiais, pessoas e mensagens.

Essas tensões entre visões (menos culturais, mais culturais, dependendo de como se defina “cultura”, conceito controvertido), desembocam em proposições mais engajadas como a *ecologia política* (Blaikie & Brookfield, 1987), relacionada com o estudo de processos de gestão de ambientes naturais e conflitos emergindo como respostas das comunidades aos desequilíbrios. Nesse sentido, Morin (2016) apresenta um convite à reorganização da sociedade e de seus modos de viver diante das ameaças de destruição planetária. Mais recentemente, Latour

¹ Em sua obra inaugural, Piaget (1976), em sua proposta crítica ao darwinismo, opõe a competição à coação em processos interativos de assimilação, acomodação e adaptação social.

² Nossa tradução: “uma ferramenta metodológica para afirmar como a adaptação de uma cultura a seu meio ambiente pode implicar certas mudanças.”

e Schultz (2022), em um manifesto político com o objetivo de empoderar o que chamam de “classe ecológica”, propõem um engajamento ainda mais radical, aplicação de sua conceitualização de agenciamento no Antropoceno (Latour, 2014). Graeber e Wengrow (2021), a partir de uma reinterpretação da história de sobrevivência da espécie humana focada no controle sobre a violência e a informação em contextos de competição, consideram o Antropoceno como caminho na direção de uma *ecologia da liberdade*, onde a cultura se constituiria intrinsecamente com a natureza. No entanto, essa proposta foi rejeitada pela IUGS – *International Union of Geological Sciences* em 2024, tendo como base, entre outros argumentos, que as transformações ambientais causadas pela influência humana sobre o planeta não constituem nova era geológica, mas apenas um evento (Witze, 2024). Tal posição certamente agrada à *ecologia decolonial*, em meio a acusações de que, em suas bases atuais, a proposta de “era” do Antropoceno, por ser uma proposta “branca”, seria essencialmente colonialista pois ignora o “Plantaçãoceno” das lavouras coloniais e o “Negroceno” do tráfico de escravizados como eras políticas metropolitanas associadas que avassalaram povos colonizados (Ferdinand, 2019).

Assim, entre outras contribuições e debates muitas vezes distantes das práticas, a *ecologia social* de Bookchin (1995), que inspirou Graeber e Wengrow, é uma proposta que, sem deixar de ser política, baseia-se em uma crítica da razão convencional que o autor denomina de “naturalismo dialético”, na qual enfatiza a necessidade de engajamento comunitário ativo. Por sua vez, na *abordagem sistêmico-ecológica* (Berkes & Folke, 1998) são exploradas, em processos de intervenção institucionais, relações de gestão ambiental com vistas à sustentabilidade, os conhecimentos ecológicos indígenas e às instituições que coagem os grupos humanos e produzem conflitos onde imposições e resiliências coexistem. Tais conflitos são também discutidos na teoria *ecológico-evolucionária* (Lenski, 2005) que, na busca de soluções, associa o capitalismo e a globalização com a crise ambiental no planeta.

Psicologia e Educação

No caso específico da psicologia, com implicações históricas em outras áreas, trazemos as tensões ressaltadas pelo biólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget em inúmeros de seus livros, no que diz respeito a contribuições que configuraram o pensamento biológico, como a ideia da passagem de traços adquiridos durante a vida na imersão dos organismos no meio ambiente (Lamarck), vis-à-vis o processo de seleção natural viabilizado pela herança genética (Darwin). Ambas

as contribuições, que Piaget associou em sua teoria, geram uma abordagem original à qual subscrevemos e que consideramos integralmente ecológica, ancorada na ideia de movimento de equilíbrio permanente. Piaget (1967, p. 40) escreveu que “*la vie est essentiellement régulation*”³ que o ser humano traduz biologicamente, na vida, tanto na direção da hereditariedade do adquirido (Lamarck) como na do transmitido (Darwin). Culturalmente, constitui-se no “*siège d’interactions collectives dont le niveau et la valeur dépendent naturellement de la société en son ensemble*”⁴ (p. 345). Ou seja, no ser humano, a biologia orgânica do corpo se constitui em valores culturais e interage no meio natural e social sem se constituir como um conjunto de estímulos e respostas, entradas e saídas, como defendiam os behavioristas em seu funcionalismo ingênuo. Em apoio a essa visão, trazendo a dimensão do mundo cultural, Piaget (1967) cita declaração do eminente etologista Konrad Lorenz a respeito do fato de que a problemática do conhecimento (e conseqüentemente, da cultura) é, sim, uma questão da biologia. O movimento epigenético nasce, dessa maneira, de um projeto cibernético que, em Piaget, amplia o entendimento da evolução do ser humano, mais tarde aprofundado pelas contribuições de Leo Vygotsky (1979) e colegas do Instituto de Psicologia da Universidade de Moscou, com relação ao papel da linguagem.

Hoje em dia, muitas noções de “comunidade” foram desenvolvidas em função de várias compreensões sobre o desenvolvimento dos agrupamentos humanos que, explícita ou implicitamente, estão embebidas do conceito de meio ambiente. A noção de *comunidade de aprendizagem*, por exemplo, introduzida na educação (espalhando-se depois para outros campos), cuja gênese é de difícil rastreio, se constitui em um meio ao mesmo tempo natural e social. Sua adoção pedagógica foi uma reação aos processos tradicionais de ensino baseados no paradigma funcionalista neobehaviorista de transmissão de informações. Psicólogos e educadores socioconstrutivistas propuseram a ideia de comunidades de aprendizagem como espaços de coconstrução coletiva decorrente, no caso de crianças em desenvolvimento, do que se passa na ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal. Esse conceito de Vygotsky (1979) explica o codesenvolvimento cognitivo máximo de aprendizes, tornado possível graças às interações. Sua ecologia engloba a universalidade do desenvolvimento cognitivo da espécie, engendrada pelas particularidades das situações coconstruídas através das experiências expressas pela linguagem.

3 Tradução nossa: “A vida é essencialmente regulação”.

4 Tradução nossa: “*l’locus* de interações coletivas onde o nível e o valor dependem naturalmente da sociedade e seu conjunto.”

De um ponto de vista comunitário, uma contribuição essencial que, de certa maneira, faz uma ponte entre Vygotsky e as contribuições contemporâneas dos psicólogos da primeira parte do século XX e as dos atuais, é a produção acadêmica de Kurt Lewin. Psicólogo social, preocupou-se com a maneira pela qual as ações individuais se organizam em grupos e como estes criam identidades nas práticas das trocas. Foi proponente de dois conceitos importantes para o estudo de comunidades: o de dinâmica de grupo e o de pesquisa-ação. A ideia de que a pesquisa não poderia ser localizada somente no suposto distanciamento objetivo leva-o a pensá-la como prática, como ação. Sua frase “*Research that produces nothing but books will not suffice*”⁵ (Lewin, 1946, p. 35) tem sido orientadora de todo um campo de pesquisa social voltado para práticas de transformação.

A noção de *comunidades de prática* é outra herdeira de reinterpretações socioconstrutivistas do processo de aprendizagem. Trata-se de um processo coletivo que se distingue pelo engajamento dos participantes (mais ou menos distantes do núcleo comunitário), mas que considera toda a participação válida, como aquela que chamam de “legítima periférica” (Lave & Wenger, 1991). Em uma reinterpretação posteriormente desenvolvida, Wenger (1998) aplica a noção para estudo de, e ação em, processos organizacionais variados, propondo-a como uma teoria da aprendizagem social. De acordo com o pesquisador, “*As a locus of engagement in action, interpersonal relationships, shared knowledge and negotiation of enterprises, such communities hold the key to real transformation – the kind that has real effects on peoples’s lives.*”⁶ (1998, p. 85). As comunidades de prática, tidas inicialmente como *naturalmente* emergentes, começam mais tarde a serem construídas com a *intenção* de promover transformações organizacionais, incluindo contextos virtuais (Wenger, McDermott & Snyder, 2002). Essa ideia de comunidade de prática, que nasceu com Lave (1988), esteve na base da elaboração da teoria da atividade da Escola de Moscou reconstruída por Cole e Engeström (1993), incluindo, de um lado, os contextos ambientais comunitários onde as pessoas comunicam e aprendem e, de outro, os contextos digitais trazidos pelas trocas mediadas por computador.

Comunicação

Os estudos da comunicação, como área de conhecimento fundamentalmente interdisciplinar, bebem água de muitos ribeirões. Os cientistas sociais que

⁵ Tradução nossa: “Pesquisa que só produz livros não é suficiente.”

⁶ “Como um locus de engajamento em ação, relações interpessoais, conhecimento compartilhado e negociação de empreendimentos, tais comunidades detêm a chave de uma transformação real – do tipo que tem efeitos reais na vida das pessoas.”

pensam a comunicação, diferentemente de psicólogos e pedagogos, se alinham a configurações complexas provindas de vários campos. A questão propriamente comunitária, pouco trabalhada anteriormente, torna-se foco dos estudos de comunicação com a chegada da Internet. Quando do aparecimento das primeiras *comunidades virtuais*, orientaram-se na direção de propostas teóricas sobre redes, tanto sociais quanto informáticas, em busca de bases para teorização. Um exemplo é a visão do sociólogo Barry Wellman (1988) sobre processos em rede como sendo núcleos das estruturas sociais. A sua teoria das redes se fundamentou em um estudo etnográfico das relações humanas em um distrito de Toronto, no Canadá. Sua análise levou à compreensão de que a ecologia urbana era portadora de múltiplas dimensões embutidas umas nas outras (bairro, distrito, cidade), mas sobretudo nas comunidades (da família, da igreja, do banco onde se tem conta, da escola, do trabalho e assim por diante). Ou seja, pessoas de uma mesma família – em si, uma pequena comunidade – podiam pertencer a inúmeras outras comunidades sem que participassem todas dos mesmos coletivos. Nesse sentido, algumas comunidades se constituíam acidentalmente (a família que não se escolhe) enquanto outras por intencionalidade, desejo (das pessoas que frequentam o mesmo supermercado preferido). Essa pluralidade e diversidade de contextos produziria diversos tipos de comunidades que, com a chegada das trocas pela Internet, constituíam formas comunitárias virtuais, puras (constituídas sem a mediação de qualquer conhecimento prévio dos interactantes) ou híbridas (que estenderiam, no mundo digital, comunidades preexistentes). Ou seja, embutiriam comunidades de “aprendizagem” e de “práticas”, naturais e intencionais, compreendidas como *comunidades de interesse*.

Como no caso da noção de comunidade de aprendizagem, o aparecimento da ideia de comunidade de interesse ou de interesse comum, que motivou trabalhos de inúmeros acadêmicos em várias áreas do conhecimento a partir dos anos de 1990, é difícil de traçar. A ideia de interesses compartilhados, pertencimento e engajamento em muito se assemelha à noção de comunidade de prática. Rheingold parte dela para definir as *comunidades virtuais* como “*social aggregations that emerge from the Net when enough people carry on [...] public discussions long enough, with suficiente human feeling, to form webs of personal relationships in cyberspace*”⁷ (2000, p. xx). Este senso de propósito, o “interesse”, relacionado com qualquer comunidade, é hoje exemplar, se tomarmos as diversas redes sociais que foram sendo criadas ao longo dos últimos 50 anos e transformaram a ecologia planetária.

7 Tradução nossa: “agregações sociais que emergem da Rede quando pessoas suficientes mantêm discussões públicas por tempo suficiente, com sentimento humano suficiente, para formar teias de relações pessoais no ciberespaço”.

Todo esse processo relacionado com a emergência da noção de comunidade não foi estrangeiro ao desenvolvimento de teorias da comunicação e das relações de grupo, comunitárias e sociais. Já nos anos de 1970, surge a *ecologia da linguagem* que busca compreender o seu lugar na constituição das interações (Haugen, 1972), produzindo toda uma tradição chamada de *ecologia linguística*. No bojo dessas contribuições, Stibbe (2015), por exemplo, investiga o papel crítico da linguagem na construção de comunidades sustentáveis. Dentro da tradição milenar dos estudos argumentativos, as interações comunitárias ganham novos contornos onde experiências e sentimentos, como lócus das trocas, levam Edbauer (2005) à formulação da *ecologia retórica*.

Essas formulações estavam, de certo modo, inseridas no contexto da emergência da *ecologia das mídias*, proposta por Postman (2000) a partir da obra seminal de McLuhan publicada em 1964 (*“Understanding media: The extensions of man”*). Implicavam uma compreensão de que os meios de comunicação, como integradores de interesses, produzem meios ambientes específicos que carregam, em si, problemáticas de ordem ética. Tais preocupações foram levadas a três campos interrelacionados. A *comunicação ecológica* pensa a relação entre sistemas sociais e a natureza ambiental e corporal (lugar da comunidade). Nela, Luhmann (1998) critica, com propriedade, uma *“ecological description of society [that] apparently tends toward binary extremes”* (p. 81)⁸ de maneira que a *“Ecological relevance for society is mediated by its relevance for the human body, possibly heightened by perceptions and anticipations, that is, by psychic mechanisms.”*⁹ (p. 83). Ao trazer o mundo social como comunicador de problemáticas ambientais e disparador de respostas a desafios dos sujeitos, alinha-se com a *ecologia comunicativa* que, a partir dessas relações, integra adicionalmente dimensões dicotômicas contemporâneas como as do *“‘online and offline’, ‘global and local’ as well as ‘collective and networked’”*¹⁰ (Foth & Hearn, 2007, p. 749). Todas essas contribuições, são apenas uma pincelada na tela do conjunto imenso de produções contemporâneas relacionando a ecologia com a comunicação, além do lugar, implícito ou explícito, da problemática comunitária.

No campo mais recente da *ecologia digital*, parece razoável afirmar que nela as comunidades podem ser entendidas como relacionadas às diferentes ideias de inteligência que foram se seguindo, da inteligência coletiva (Lévy,

⁸ Tradução nossa: “descrição ecológica da sociedade [que] aparentemente tende na direção de extremos binários”

⁹ Tradução nossa: “Relevância ecológica para a sociedade é mediada por sua relevância para o corpo humano, possivelmente ampliada pelas percepções e antecipações, isto é, pelos mecanismos psíquicos.”

¹⁰ Tradução nossa: “‘on-line e off-line’, ‘global e local’ assim como ‘coletivo e em rede’”.

1974), conectada (de Kerckhove, 1997) à em rede (Scardamalia & Bereiter, 1994), esta última trazendo nas últimas três décadas o aporte de milhares de pessoas pesquisadoras que foram explorando processos mediados pelas redes de computadores até os recentes avanços da inteligência artificial generativa que, de maneira pervasiva, infiltram-se nos vividos. Os estudos iniciados com a cibernética, dos anos de 1940 até os dias de hoje, cobrindo já quase um século, produziram um sem número de teorias em filosofia (notadamente as questões relacionadas com a consciência humana), neurociências e ciências cognitivas (permitindo uma melhor compreensão dos processos mentais), informática (elaborando progressivamente *hardware* e *software* cada vez mais potentes), ciências da linguagem e linguística (orientadas na direção da modelização languageira na base de propostas que levaram às inteligências generativas fundadas na linguagem) e, claro, em psicologia. Esta última, com influência importante nos estudos em comunicação e da educação, fez o trânsito entre a forma e o conteúdo, o corpo e a mente, a natureza e a cultura. No meio de um século de querelas científicas onde epistemologias, teorias e metodologias vêm se debatendo incessantemente, encerramos esse passeio conceitual para apresentar uma proposta adicional que julgamos pertinente para refletir sobre aquilo que perpassa tudo: a comunicação e as relações comunitárias. Em um mundo conflagrado por todo tipo de crises, a *ecologia dos sentidos*, como proposta, constitui-se essencialmente, em uma abordagem ética da comunicação, elo essencial das relações comunitárias e sociais que, certamente, atravessa todas as abordagens discutidas até aqui.

Ecologia dos Sentidos

Comunicação: Processo Transversal

A ecologia dos sentidos é uma proposição teórico-metodológica que busca, integrando os processos psicossociais da espécie humana estudados pelas ciências humanas e sociais, integrada nas ecologias mais amplas da natureza, pensar em como devemos agir e como agimos de fato. O “estudo da nossa casa”, o *logos* do *oikos* (Smith & Pimm, 2024) não pode ser visto como algo fora de nós, nem somente dentro de nós, mas como um processo permanentemente dinâmico da vida no fora-dentro e no dentro-fora. Toda ecologia integra uma estrutura e um funcionamento que se embutem e interagem em outras estruturas e funcionamentos integrados. Ou seja, não podemos falar de “uma” ecologia, mas de infinitas ecologias que se constroem, coconstroem e reconstroem

(ou talvez, de maneira mais apropriada, se moldam, comoldam e remoldam, se subsumem, cosubsumem e resubsumem umas nas outras). Há ecologias que, em certos momentos, estão fechadas em si mesmas (por exemplo, o processo de um ovo enquanto não é quebrado) ou abertas. As ecologias se manifestam como configurações de interrelações fechadas e abertas que, dinamicamente, se equilibram, desequilibram e reequilibram infinitamente. Tomemos o caso da produção globalizada de alimentos. O equilíbrio pode ser encontrado em soluções provisórias dadas aos problemas pelas pessoas, países e instituições, que vão mudando ao longo da cadeia comercial (produto, marca, preço, financiamento, compra, venda, locação, logística de transporte, segurança etc.) enquanto os desequilíbrios podem surgir como consequência da natureza (por exemplo, seca, pandemia), ações imperiais (guerras, violência policial) e muitas outras causas. Equilíbrios e desequilíbrios são a essência das ecologias e produzem reequilíbrios, ajustes e adaptações em seu processo incessante. No caso específico das ecologias humanas e sociais, sustentamos que a comunicação é o cerne do processo de equilibração que se coconstitui nas trocas entre elas e com a natureza. Têm (1) uma *dimensão lógico-natural* subjacente (a lógica das trocas e da produção do senso comum: satisfação, insatisfação, nem uma nem outra, mais para lá, mais para cá) que atua subjacentemente a (2) uma *dimensão natural* que se expressa através das necessidades de sobrevivência no meio ambiente natural e social (afetos, identidade, necessidade de reconhecimento etc.) e (3) uma *dimensão ético-moral* onde valores fazem com que os equilíbrios, desequilíbrios e reequilíbrios, até certo ponto, conformem as ecologias do ponto de vista da tomada de decisões e produção de juízos.

A adoção de uma abordagem epistemológica surge da crença a respeito de como entendemos o mundo e a possibilidade do que, no Ocidente, chamamos de “conhecimento”. Simplificando, poderíamos falar de crenças na possibilidade de *objetividade* e suas demonstrações e verificações baseadas em sistemas dedutivos abstratos; na sua negação e crença de que apenas a *subjetividade* pode ler os eventos do mundo; na dissolução entre ambos os campos em função de uma posição *fenomenológica*; ou, por fim, na adoção de um olhar *interacionista* que, sem ignorar a existência do mundo objetivo, de objetos materiais e simbólicos, os interpreta subjetivamente através das percepções, sentidos e razões que emanam do nosso corpo por meio de acordos intersubjetivos (Habermas, 2003).

Colocamo-nos na posição interacionista porque nos parece aquela que melhor compreende as relações ecológicas que emergem na vida, notadamente aquelas nos permitem identificar, na comunicação, o fundamento das equilibrações. A partir desta perspectiva, a comunicação é pensada como

essência do processo orgânico-simbólico em permanente transformação, onde biologia das populações e história dos povos são um único e mesmo processo (Campos, 2007, 2015, 2017). Cabe destacar que, nas ecologias dos sentidos, a fonte epistemológica do conhecimento nem sempre é o que importa, pois nas comunidades naturais trata-se sobretudo de emergências de saberes do cotidiano, campo do simples viver. À maneira de Piaget (1983), entendemos o *conhecimento* como a produção validada em experiências empíricas documentadas e a *sabedoria* como a produção imaginada de ideias, opiniões, crenças e comportamentos, ainda que a esta possam também ser atribuídas práticas de ação empíricas ingênuas (como a observação da relação de causa e consequência resultante do uso, por exemplo, de uma planta para melhorar o funcionamento digestivo). Epistemologias (relacionadas ao conhecimento) e tradições (relacionadas à sabedoria) podem conviver em movimentos comunitários.

Conceitos da Ecologia dos Sentidos

Detranscendentalização

Tiramos a ideia de destranscendentalização do filósofo alemão Jürgen Habermas, semelhante à aplicada por Jean Piaget a partir de sua leitura de Kant. Habermas (2003) destranscendentaliza a transcendentalização kantiana, ao conceber a linguagem como lócus da lógica, retirando-lhe o caráter abstrato, transcendente, ahistórico de Kant.¹¹ A detranscendentalização do conceito de razão é realizada conceitualmente pela linguagem como materialidade prática, como expressão das trocas argumentativas realizadas pelos sujeitos em suas interações. O filósofo alemão (1987) enfatiza que a linguagem expressa, nas ações discursivas, tanto usos amorosos e amigáveis, libertadores, quanto opressores, colonizadores e escravizadores. Dessa forma, ele reconfigura os polos éticos kantianos da autonomia e heteronomia (Kant, 2003-1787) como expressões de ações nas quais a linguagem revela as intenções ético-morais dos sujeitos. A ética emergiria da ação discursiva, de uma razão detranscendentalizada.

Piaget, também leitor de Kant e preocupado com a gênese da ética e da moral no ser humano (1976, 2000), entende as interrelações humanas sob o ponto de vista dos movimentos complexos, dinâmicos e permanentes dos organismos em sua relação com o meio ambiente natural e social. Das trocas orgânico-simbólicas emergem sentimentos ético-morais ancorados em valores coercitivos mais ou menos egocêntricos ou sociocêntricos (heteronomia), ou

¹¹ No caso de Piaget, a abstração lógica transcendental se destranscendentaliza pela materialidade orgânica do corpo, mais especificamente do cérebro como governador da consciência.

valores mais ou menos cooperativos (autonomia) e, frequentemente, em ambos ao mesmo tempo.

Na ecologia dos sentidos, o desenvolvimento biológico-social e histórico-cultural se dá nas interações de modo que tanto fatores filogenéticos e genéticos (relacionados à espécie e ao organismo) quanto históricos (relacionados com o percurso individual e a história) confluem para a produção de razões (cognições), emoções (afetividade) e juízos ético-morais (racionalização dos sentimentos), fonte das relações de poder. Como resultado do viver emergente e incessante nessas trocas complexas, temos a produção de sentidos, detranscendentalizados.

Cognições, Afetividade, Juízos Ético-morais

As ecologias dos sentidos são, portanto, emergências orgânico-simbólicas que se constituem, ao mesmo tempo, no ambiente natural e no ambiente sociocultural, forjadas em trocas onde emerge o poder, expresso pelas relações ético-morais. Tal como Lamarck as via, com o acordo de Piaget, o mundo, seus indivíduos e espécies se transformam incessantemente, uns transformando os outros permanentemente (Björklund, 2019). Todas as ecologias apresentam os conceitos de indivíduos e espécies; comunidades e populações; meio ambiente, habitat e nicho comunitário¹²; dinâmicas, movimentos e transformações. A ecologia dos sentidos não é diferente, mas emerge em contextos nos quais as *cognições*, entendidas como capacidades racionais lógico-linguageiras, e a *afetividade*, tomada como a produção de reflexos, emoções e inclinações do páthos, possibilita a formulação de *juízos ético-morais*. Tal emergência nos seres humanos, grupos, comunidades e sociedades, se dá por meio de mecanismos múltiplos (corporais, mentais, ambientais) e combinados (por meio de habilidades naturais e ferramentas inventadas) da comunicação, operadora das relações. A comunicação habilita a constituição de configurações de sentidos que emergem de imagerias (ver abaixo) que funcionam incessantemente como potencialidades do agir no meio natural e cultural.

“Estruturamento”, “Holosmeros”, “Naturezultura”, “Imageria”

As *cognições*, a *afetividade* e os *juízos ético-morais*, no contexto destrancendentalizado da ecologia dos sentidos, ficam mais compreensíveis a partir do entendimento dos conceitos de “estruturamento”, “holosmeros”, “naturezultura” e “imageria”. O *estruturamento* (estrutura + funcionamento orgânico-simbólicos), sem deixar de considerar que tanto o funcionamento

¹² Pocheville (2014), em um levantamento bibliográfico sobre a noção de nicho, apresenta uma série de posições interessantes para se pensar a problemática comunitária humana.

ou a estrutura de um sistema fechado ou aberto são distinguíveis, potencializa dimensões que, na prática, operam intrinsecamente.

O *holosmeros* (do grego *horos* = todo + *meros* = partes), sem deixar de distinguir a totalidade universal que abraça todos os meios ambientes, dos confins do universo às entranhas mais particulares e específicas ocorrentes na Terra (sem colapsarmos uma na outra), nos permite compreender as percepções (tratadas pela *Gestalt*¹³ com os conceitos de fundo e figura), como manifestações prévias das cognições, da afetividade e dos juízos ético-morais.

A *naturezultura* é um conceito que visa expressar, na espécie humana, a indissociabilidade com a capacidade de distinção dos eventos orgânico-simbólicos. Indica que a natureza e a cultura andam inexoravelmente de mãos dadas na potencialização das ações de sujeitos, grupos, comunidades e sociedades, na medida em que tanto o meio ambiente natural quanto o sociocultural moldam a potencialização e a emergência dos movimentos de vida.

A *imageria*, é um conceito coletivo que visa a expressar a manifestação das dimensões orgânico-mentais e socioculturais por meio das múltiplas linguagens e ferramentas de comunicação próprias a sujeitos, grupos, comunidades e sociedades, caracterizando e constituindo a energia essencial à potencialização e realização das transformações. A imageria é uma alternativa dinâmica e viva à ideia da “representação” fugidia de algo. Ela está para além das representações individuais (Piaget, 1977), socializadas (Grabovschi & Campos, 2015) e sociais (Moscovici, 1994). É um continuum expressando a energia da vida e sua história (notadamente as memórias, suas articulações, suas produções identitárias, suas crenças) que se manifestam nas comodelagens, coinfiltrações e cointerpenetrações orgânico-simbólicas dinâmico-comunicativas, em suas interações perpétuas mobilizando consciência e inconsciência.

Comunidades: Caminhos de Estudo e Ação

Comunicação como Ética: Heteronomia e Autonomia

Na ecologia dos sentidos, trazemos o reconhecimento de que os seres humanos interagem com os movimentos dinâmicos e permanentes do mundo físico-químico-biológico do planeta, suas formas de vida e ambientes, que se

¹³ Termo alemão significando “forma”, expressa uma teoria em psicologia, desenvolvida por um grupo de psicólogos críticos anti-nazistas alemães, ancorada em processos de percepção onde a resolução do problemas reside em se o foco mental está nas partes ou na totalidade (Köhler, 1964).

expandem infinitamente a partir das memórias psicossociais do que vivenciam nele, incluindo as conformações socioeconômico-político-culturais que fazem emergir, historicamente, transformações. É um construtivismo no sentido de comodelagens, coinfiltrações e cointerpenetrações que evoluem através do tempo. É crítico na medida em que refletimos sobre as razões, afetividade e juízos ético-morais dos sujeitos e dos sistemas sociais dos Estados, suas administrações políticas, economias, legislações, religiões etc., produtoras de cadeias históricas de eventos comunicativos fundados nas complexidades das interações (Campos, 2007; 2015; 2017).

No campo comunitário, podemos considerar múltiplos coagentes e coinfluências:

- *As configurações genético-históricas das pessoas*: cognições, afetividade e capacidade de julgar (com as implicações em termos de relações de poder fundamentado em contextos heterônomos e autônomos);
- *O meio ambiente*: o nicho comunitário, o habitat com seu clima, vegetação, geologia e acidentes da natureza;
- *O meio social*: amigos e relações que trazem a história e cultura (hábitos, crenças, artes) da família, do grupo próximo, da comunidade estendida e da sociedade (cidade, estado, país);
- *A complexidade relacional comunicativa*, expressando formas e tipos de poder: (a) linguagens “linguísticas” (línguas, dialetos, modos de dizer e comunicar) com suas (b) ferramentas (objetos de troca, de inscrição languageira como tábuas, papel, computadores) e tipos de mensagens (materiais, digitais) e (c) linguagens econômico-políticas (o dinheiro, na lógica das trocas monetárias e da economia de produção, e o poder político-administrativo, ambos determinantes do *lugar* de uma pessoa no conjunto social inscrito no natural).

A ecologia dos sentidos traduz uma ética evolutiva da comunicação em sua complexidade, que expressa o jogo de disputas de forças pendulares heterônomas e autônomas ao longo do tempo que, em suas interpenetrações, se constituem como potência colonizadora ou libertadora, dependendo do momento. O agir ético, quando mais heterônomo, tende à colonização pela corrupção moral e a violência. Quando mais autônomo, engendra práticas que tendem à libertação pela colaboração e a cooperação. Esse pêndulo ético nunca perdura em um único polo: uma única conversa entre amigos pode, em determinados momentos, fazer uso de poder coativo, seguido de ação cooperativa.

Comunidades Naturais, Intencionais, Híbridas

A palavra “comunidade” vem do latim *communitas*, que significa estar em estado de comunhão. Etimologicamente, a origem carrega o significado religioso de estar conectado com Deus. No entanto, o termo “conexão” é insuficiente para defini-la porque as pessoas podem se “conectar” umas com as outras de forma acidental ou intencional. Acidentalidade ou intencionalidade definem, pois, uma comunidade, ainda que ambas as características possam coexistir.

Como seres sociais, os humanos são dependentes uns dos outros e nada alcançam isoladamente. Estão naturalmente conectados, desde o nascimento, com inúmeras manifestações comunitárias. Por exemplo, nas *comunidades naturais*, uma família que toma seu café da manhã está conectada a todas as pessoas que tornaram essa refeição possível: as artesãs ou participantes de cadeias industriais responsáveis pela produção dos utensílios domésticos, as agricultoras que plantaram e fizeram a colheita do café e dos cereais, as pecuaristas que criaram e ordenharam vacas, cuidaram de galinhas, coletaram os ovos, assim como aquelas que transportaram e comercializaram os produtos (sem falar em todas as que fazem parte de organizações reguladoras de governo, de instituições locais, nacionais e internacionais etc.). Está conectada, portanto, a múltiplos indivíduos por sua vez conectados a comunidades. Chamo essas comunidades de “acidentais” porque a família que consome a refeição, em suas conexões, não decidiu inventar-se como tal: é apenas parte de múltiplas comunidades que ligam as pessoas no tecido social da vida, onde a comunicação se dá por meio de diferentes interrelações.

As *comunidades intencionais* são, por outro lado, resultado da constituição intencional de coletivos como igrejas, conselhos, clubes, partidos políticos, associações etc. Pessoas pesquisadoras que se dirigem a comunidades naturais (por exemplo, um bairro onde vivem preponderantemente ciganos) ou acidentais (por exemplo, uma associação de mulheres), em seu movimento, produzem ou coconstituem comunidades intencionais. No mundo digital, tais comunidades são cada vez mais comuns.

No mais das vezes, a distinção entre natureza e intenção é metodológica, na medida em que a intencionalidade é característica essencial da cognição humana, movida por afetos que engendram a tomada de decisão por meio de um juízo ético-moral. Ou seja, está presente nas comunidades naturais. No entanto, ainda que em todo o tipo de comunidade natural e de intenção convivam (poderíamos simplesmente afirmar que toda comunidade é híbrida nesse sentido), a distinção entre a característica mais saliente de uma comunidade produz modos de ação diversos com consequências também distintas.

Comunidades e Transformações

Uma ciência ecológico-comunitária dos sentidos trata de buscar, (1) no campo explicativo, descrições de como se manifestam as transformações éticas e suas consequências. Já (2) no campo do agir, da prática, toma posição, buscando estabelecer ações que engendrem o diálogo e a busca de resolução de conflitos.

Neste capítulo, indicaremos rapidamente, abaixo, como procedemos nos estudos ecológicos dos sentidos com objetivos explicativos. No entanto, focaremos sobretudo em algumas metodologias do agir e das práticas, relacionadas com o interesse em transformações comunitárias, como os tratados em muitas das pesquisas apresentadas nesse livro.

Comunicação como Estudo

No que se refere às descrições dos processos comunitários no campo explicativo, adotamos *métodos de análise crítica das comunicações interativas* em trabalhos de pesquisa empírica que buscam compreender como se dão as trocas ecológicas dos sentidos em discursos variados (narrativas orais, documentais, interações multilanguageiras etc.).

A análise de interações é realizada de diferentes maneiras e existe, atualmente, um imenso arcabouço de estudos realizados nessa área em várias disciplinas. Sem ter o objetivo de proceder a um levantamento bibliográfico desse campo, apenas indicamos aqui as tradições compatíveis com uma abordagem ecológica dos sentidos: a lógica natural e os estudos da argumentação integrados com a retórica.

A lógica natural é, ao mesmo tempo, uma teoria em lógica e uma metodologia particularmente apropriadas para o estudo de interações, na medida em que se baseia no estudo de trocas comunicativas entendidas como “esquematisações”, isto é, processos de construção, coconstrução e reconstrução de conhecimentos (Grize, 1996, 1997). Entre seus pressupostos fundamentais cabe destacar que (a) busca compreender a lógica intersubjetiva de construção, coconstrução e reconstrução do senso comum (b) dentro de processos próprios às culturas.¹⁴

Estudos argumentativos quanto retóricos constituem tradições milenares que, mais recentemente, foram sendo adaptados para o exame de trocas interativas. O estudo das intenções retóricas, indicativo das paixões que emergem nas relações afetivas (páthos), costuma ser realizado de maneira relativamente isolada da dimensão lógico-argumentativa, cognitiva (logos) que se ocupa da resolução de problemas (logos). Por isso, na ecologia dos sentidos, para que se

¹⁴ Exemplos de usos e aplicações podem ser buscados em Grize (1996, 1997) e Campos (2010, 2015, 2017).

possa compreender as tomadas de decisão, o estabelecimento de juízos ético-morais (etos), é necessário pensar na integração dessas três dimensões (páthos, logos, etos).

Comunicação como Agir, como Prática

No que se refere aos processos comunitários no campo do agir, da prática, adotamos *métodos de pesquisa-convivência*. Para fins de documentação científica, são usualmente amparados na observação clínica, na participação etnográfica e nas análises discursivas apresentadas no campo explicativo (acima). No entanto, o foco é a transformação, não a documentação acadêmica. Nos processos de pesquisa-convivência é preciso verificar, inicialmente, como as comunidades estão constituídas: se naturalmente, intencionalmente ou de forma híbrida – pois, dependendo do caso, se modela o agir diferentemente. Uma *pesquisa-convivência* é um agir refletido e coordenado, eticamente orientado na direção da autonomia coletiva pela via da horizontalização dialogada das formas de poder, realizado em colaboração com todas as pessoas, das mais ativas às menos envolvidas. Nela, a convivialidade *autêntica* produz experiências *significativas* no conviver, levando a transformações. Ou seja, as múltiplas ecologias dos sentidos, em suas interações, catalisam processos de assimilação e acomodação coletivas orgânico-simbólicas que produzem adaptações, transformações.

Comunidades transformadas constituem *comunidades da liberdade*, objetivo último da pesquisa-convivência. Elas expressam as dimensões das ecologias dos sentidos na *participação* e no *engajamento*, das pessoas envolvidas, na *construção*, *coconstrução* e *reconstrução de conhecimentos e saberes* instrumentalizadores de *ações transformadoras*.

Participação e Engajamento

São processos que obedecem, no convívio, a uma lógica de produção do senso comum nas trocas, evoluindo ecologicamente ao longo do tempo. Neles, os valores ético-morais emergem tanto do contexto da materialidade da natureza quanto da imaterialidade da cultura, possibilitando, de uma forma ou de outra, a expressão de sentimentos e emoções envolvidos nos atos comunicativos. Assim, criam, cocriam e recriam conhecimentos e saberes necessários à evolução comunitária.

Construção, Coconstrução e Reconstrução de Conhecimentos e Saberes

Trata da possibilidade de elaboração coletiva de objetos materiais (realização de coisas) ou imateriais (de pensamento) de conhecimentos e saberes. É uma

possibilidade porque tanto conhecimentos como saberes obedecem a processos afetivos associados à lógica racional subjacente às trocas, que podem ou não ocorrer, ou produzir apenas ocorrências parciais. A edificação de conhecimentos e saberes é engendrada por valores ético-morais e culturais que emergem da natureza das interações, onde a comunicação dos sentimentos e emoções (páthos), e dos argumentos (logos), produz juízos ético-morais (etos), energia motriz das ações.

Ações Transformadoras

Inseparáveis dos processos anteriores, as ações coletivas são resultado da participação, do engajamento e da possibilidade de construção, coconstrução e reconstrução de conhecimentos e saberes. Nessa medida, *sempre* produzem transformações, entendidas como reflexos da convivência e das maneiras pelas quais elas expressam as necessidades horizontalmente articuladas em busca da autonomia.

Comunidades da Liberdade: Um Continuum Transformativo

Comunidades naturais tornam-se opressoras ou libertárias em função de contextos que, ainda que coproduzidos exteriormente por eventos majoritariamente alheios a eles, são em geral apropriados internamente. Inversamente, as comunidades intencionais são usualmente instrumentais pois algumas de suas partes produzem eventos que coagem internamente sua totalidade, que coloniza ou promove sua libertação. Na realidade, como em todas as ecologias, trata-se de um continuum em que o pêndulo pode ir e vir, para lá e para cá, e vai se transformando espiral e circularmente em permanência. Qualquer comunidade natural ou intencional, em função da variabilidade dinâmica das ecologias de sentidos, pode apresentar movimentos na direção do aprisionamento ou da liberdade.

As comunidades da liberdade estão alinhadas a esse continuum e são, ao mesmo tempo, projetos, produtos e resultados de convivências ancoradas nas trocas comunicativas que evoluíram para uma realização autêntica e significativa, o que nem sempre ocorre nos processos comunitários. Usando termos diferentes que expressam a mesma orientação na direção da autonomia, Piaget chama tais comunidades de *cooperativas* (quando há descentramento do Ego e abertura ao Outro) e Habermas de *comunicativas*. Para Habermas (1987,

v. 1, p. 396), respondem a uma “*logique des échanges menant à l’inter-compréhension*. “Intercompréhension signifie communication en vue d’un accord valide.””¹⁵

Reflexões Orientadoras para Práticas de Liberdade

Nesta subseção final buscaremos apresentar algumas reflexões que, na nossa opinião, podem orientar o exercício de práticas de convivência comunitária para além de sua razão de ser humana e social. Podem também servir à documentação acadêmico-científica com o objetivo de fazer com que as lições aprendidas possam ser comunicadas, informando novas práticas.

Pensar e agir comunitariamente são movimentos integrados que vão na direção do entendimento de que os processos comunicativos são o motor dinâmico das trocas interativas e de que não existe comunicação *sem valores*. Valores, tidos como bem ou mal ou como alegria ou tristeza, são expressões ético-morais. Apesar de a normatividade ética ser amaldiçoada pela maioria das filosofias pós-estruturalistas (que Habermas acusa de serem conservadoras), lembramos que o ser humano é um ente orgânico-simbólico de uma espécie que atravessa uma história que é ao mesmo tempo filogenética e cultural. Para sobreviver coletivamente às suas crises contínuas, toma decisões ético-morais. Muitos já falaram sobre a crise do contemporâneo como uma crise de utopias que afeta – para ficarmos somente em dois exemplos – as juventudes (Machado, 2011) e o sistema educacional (Van Dermijnsbrugge & Chatelier, 2022). No entanto, o problema é mais extenso e afeta o conjunto da sociedade capitalista (Bauman, 1976). Indivíduos, grupos, comunidades e sociedades são materialidades da imaginação que se amparam em valores que, na sua virtualidade e sua potencialidade, carregam utopias e, estas, podem professar ideologias radicalmente diferentes. Por exemplo, os Brasis¹⁶ da coligação “Brasil da Esperança” (Lula) e o da coligação “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos” (Bolsonaro), entre outros projetos possíveis, professam utopias diferentes. Para os cidadãos, não há como não escolher um ou outro conjunto de valores ético-morais, a ausência de escolha sendo uma.

Em um contexto de envolvimento comunitário, seja para “pesquisa” seja para convivência solidária, as utopias têm um papel fundamental e usualmente se chocam em disputas. Discutimos abaixo o que consideramos serem as características das utopias comunitárias comunitário através do Quadro 1

¹⁵ Tradução nossa: “lógica das trocas levando à intercompreensão. *Intercompreensão* significa comunicação com vistas a um acordo válido.” Grifado no original.

¹⁶ Eleição presidencial de 2022.

(abaixo). Como representação imagética, esse gráfico orientador tem grandes defeitos: (a) não corresponde em absoluto à natureza complexa, fluida, interpenetrante e dinâmica das ecologias e dos sentidos que delas emergem; (b) faz uso de dicotomias e categorias *aparentemente* congeladas e separadas umas das outras; (c) tenta superar as inconsistências de (a) e (b) somente com duas flechas orientadas em sentidos opostos. Na verdade, convidamos as pessas leitoras a terem imaginação e buscarem ir além das linhas e colunas aparentemente rígidas do gráfico.

Quadro 1.
Continuum Comunitário

Expressões da Ecologia dos Sentidos	Orientações comunitárias violentas	Orientações comunitárias pacíficas
	Objetivo instrumental = Coativo – Colonizador	Intenção cooperativa = Colaborativa – Libertadora
Empatia (páthos)	Antipáticas	Simpáticas
Multialógo (logos)	Ego e sociocêntricas	Descentradas
Decisão (etos)	Prática violadora	Prática de liberdade
	←	→

Nota: O quadro apresenta, à esquerda, uma coluna onde as expressões mais significativas das ecologias dos sentidos são cruzadas com colunas à direita. A coluna do meio retrata ideologias tendendo à violência, amparadas em valores coativos e competitivos de disputas. A da esquerda, retrata ideologias tendendo à paz, amparadas em valores cooperativos.

Fonte: Campos (2024).

Supondo que as explicações dadas ao longo deste capítulo tenham ficado razoavelmente claras, podemos ter situações em que as comunidades se constituam “mais” naturalmente ou “mais” intencionalmente. Por exemplo, tive uma aluna que reportou em sala de aula o caso de mulheres de uma favela do Recife, em Pernambuco, cujos filhos foram assassinados, de maneira que as tragédias que ocorreram as aproximou. Inicialmente, estamos falando de um grupo de mulheres afetado por um evento dramático ocorrido em um contexto “natural”. Ao se aproximarem e buscarem apoio umas das outras, constituíram um coletivo intencional que se orientou na direção de traçar objetivos sociopolíticos que acabou atraindo pesquisadores universitários interessados em participar. A intenção associativa das mulheres modificou o status exclusivamente natural daquela comunidade, tornando-a intencional ou, melhor, híbrida. Ao examinar

a dor dessa comunidade que sofreu extrema violência, o olhar que pousamos não tem como não ser ético-moral. Assim como nessa, todas as comunidades são processos-produtos-resultados de evoluções de onde emergem valores que levam a juízos ético-morais. Como olhá-las a partir da perspectiva da ecologia dos sentidos?

As expressões fundamentais das ecologias humanas e sociais sobre as quais nos debruçamos aqui portam configurações dos sentidos moldadas pelo páthos, o logos e o etos. Nas interrelações (e nas comunicações decorrentes delas) a empatia reflete a dimensão dos sentimentos e emoções do convívio, o “multiálogo” se apresenta como lócus das trocas¹⁷ e a dinâmica entre os anteriores leva à necessidade de se tomar decisões que, como expusemos acima, são manifestações de escolha de valores ético-morais (etos). *Os sentidos são, portanto, a emergência de todas essas dimensões, expressos por conhecimentos e/ou saberes associados a ações individuais e/ou coletivas.*

Dentro de comunidades – suas histórias (individuais e grupais), suas manifestações identitárias (objetos de aceitação ou recusa, tolerância ou intolerância), suas opiniões e crenças coletivas (convergentes ou divergentes) e, sobretudo, seu lugar econômico e político na sociedade – projetos são coproduzidos e deles emergem sentidos. Lembrando o leitor da extrema complexidade das ecologias, os movimentos comunicativos na e da coletividade expressam múltiplas formas de interação que, no mais das vezes, geram disputas de várias ordens. Ou seja, comunidades não são odes românticas que sempre terminam com final hollywoodiano feliz: são contraditórias (Wenger, 1998). São processos de equilíbrio onde forças centrípetas e centrífugas de disputas de valores podem ou não satisfazer as pessoas, fazendo com que valorizem ou desvalorizem as pessoas companheiras (Santos, 2023). No bojo de uma complexidade empática e multialógica, a tomada de decisões coletiva nunca satisfaz a todas as pessoas. Quem se propõe a participar intencionalmente de uma comunidade, com um projeto utópico em mente, precisa levar em consideração muitas variáveis para *multialogar* coletivamente. Algumas dessas variáveis de negociação, na busca de transformação do lugar econômico e político de uma comunidade na sociedade (citadas mais acima), demandam *reflexão* com vistas a que a *convivência* seja *autêntica* e *significativa* levando a transformações (Carvalho, 2023):

¹⁷ Propomos a noção de *multiálogo* em substituição à de diálogo porque em ambientes comunitários as vozes que se interpelem são sempre múltiplas e o conceito de dialogicidade, apesar de ser pertinente em contextos precisos, não abarca os processos de construção, coconstrução e reconstrução de conhecimentos e saberes de grupos.

- Recontar as histórias em função das contribuições coletivas e, a partir da memória reconstruída, solidificar a identidade coletiva;
- Criar sensibilidade para as diferentes manifestações identitárias individuais e de subgrupos;
- Facilitar debates de modo a que as opiniões e crenças, convergentes ou divergentes, possam ser respeitadas;
- Buscar resolver problemas que afetam coletivamente os membros da comunidade.

Aliás, o *respeito*, como manifestação ético-moral essencial, é o que orienta todas as comunidades. Assim, no jogo de vai-e-vem de disputas, é o respeito que define se a orientação comunitária vai mais na direção da violência ou mais na direção da paz (Nunes, 2024). Compreendemos as comunidades, como já adiantamos, como produções em que os opostos *sempre* existem e se debatem, buscando um equilíbrio. O equilíbrio é um objetivo ideal de respeito de todas as pessoas, umas pelas outras, de consenso.

Cada vez que o equilíbrio se rompe (e se rompe *sempre*) caminhos distintos se abrem. Quando se orienta na direção da violência, temos contextos de emergência de grupos de poder que coagem e buscam colonizar, tentam impor sua vontade, agem antipaticamente em função de egocentrismos de lideranças e sociocentrismos grupais, e fazem uso de práticas que violam as pessoas (em casos extremos pode ser o elogio da violação sexual, bullying ou outras práticas criminosas; em casos moderados pode ser o desprezo, a gozação, o demérito – que podem estar incluídos nos extremos). Trata-se de uma orientação na direção da guerra como mecanismo de resolução de problemas e tomadas de decisão. Traz uma ética do bandido, mafiosa. Ela viola a convivência, que se torna colonização e encarceramento, simbólicos ou não.

Quando o equilíbrio se rompe (como *sempre*) na direção da paz, temos contextos de emergência de grupos de poder capazes de cooperar democraticamente, agindo simpaticamente em função de projetos descentrados do indivíduo e do grupo, com a intenção cooperativa de fazer emergir a colaboração como prática de libertação das pessoas (em casos extremos temos processos de intercompreensão autêntica; em casos moderados, o acolhimento, o encorajamento, a valorização – que podem estar incluídos nos extremos). Trata-se de uma orientação na direção da paz como mecanismo de resolução de problemas e tomadas de decisão. Traz uma ética da liberdade. Na convivência, ela problematiza o poder e busca limites para seu exercício.

A convivência, no entanto, mistura tudo o que acabamos de apresentar e pode produzir tanto violações como liberações em comunidades tanto naturais como intencionais. No entanto, nas comunidades de intenção, na nossa opinião, o que *deve* orientar as pessoas em suas práticas é o projeto utópico que mencionamos antes. No caso de uma pesquisa-convivência, apesar de pensarmos que a paz deve estar na ordem do dia, o inverso pode acontecer em nome sabe-se lá do quê! No entanto, dentro de nosso olhar ético-moral, uma pesquisa-convivência *sempre deve se orientar na direção da paz*. Demanda, para tanto, imersão autêntica e recusa de interesses acadêmicos mesquinhos como caminho para a coconstrução de uma autêntica comunidade da liberdade.

Conclusão

O ensaio que apresentamos aqui fornece uma solução integradora para o pensar comunitário que obedece a uma abordagem interdisciplinar a partir da perspectiva da ecologia dos sentidos. Como vimos, essa proposta está fundamentada na ideia de que a comunicação opera, nas interrelações, como um motor evolutivo das trocas. Mais: que tem uma orientação ético-moral. Ora, na discussão que apresentamos vimos quão complexas são as ecologias embebidas nas interações humanas e de como seu *estruturamento* obedece a uma lógica dinâmica em que as partes e o todo se distinguem, mas operam intrinsecamente – *holosmeros* – no contexto de uma *naturezultura* que se expressa, na humanidade, por meio de suas *imagerias*. A consequência teórica consiste em que nas interações humanas, a afetividade e as emoções (páthos), e as cognições (logos), como potências do viver, respondem à natureza circular e espiral da evolução com buscas de resoluções de problemas que levam a tomadas de decisão ético-morais (etos). A emergência de sentidos responde a escolhas no vai-e-vem entre polos normativos que podem se apresentar nas interações.

Como vimos, no jogo de disputas de projetos humanos e sociais, as comunidades, sejam naturais, intencionais ou híbridas, emergem como lócus de transformações que podem tanto ir na direção da violência como na da cooperação. Esse livro é exemplo de inúmeros desses projetos comunitários em que foram feitas escolhas normativas que nos parecem alinhadas com utopias de libertação. Ainda que o ideal cooperativo seja apenas uma escolha no contexto de uma imageria onde a ética da paz prevalece, parece-nos imperativo recusar as imagerias violentas do capitalismo contemporâneo de modo a promover comunidades da liberdade.

REFERÊNCIAS

- Bateson, G. (1987). *Steps to an ecology of mind. Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution and epistemology*. Jasdson Aronson Inc.
- Bauman, Z. (1976). *Socialism: The active utopia*. Holmes & Meyer Publishers.
- Berkes, F., & Folke, C. (Eds.). (1998). *Linking social and ecological systems: Management practices and social mechanisms for building resilience*. Cambridge University Press.
- Björklund, M. (2019). Lamarck, the father of evolutionary ecology? *Trends in Ecology & Evolution* 10, 874-875. <https://doi.org/10.1016/j.tree.2019.06.010>
- Blaikie, P., & Brookfield, H. (1987). *Land Degradation and Society*. Methuen.
- Blanché, R., & Dubuc, J. (1996). *La logique et son histoire*. Armand Colin.
- Campos, M. N. (2007). Ecology of meanings: A critical constructivist communication model. *Communication Theory*, 17(4), 386-410. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2007.00304.x>
- Campos, M. N. (2010). La schématisation dans des contextes en réseau. In D. Miéville (Ed.). *La logique naturelle. Enjeux et perspectives* (pp. 215-258). Centre de recherches sémiologiques, Université de Neuchâtel.
- Campos, M. N. (2015). *Traversée. Essai sur la communication*. Peter Lang.
- Campos, M. N. (2017). *Navegar é preciso. Comunicar é impreciso*. Editora da Universidade de São Paulo.
- Carvalho, A. A. (2023). *Ser em ação: Reflexões sobre juventude, comunidade e engajamento a partir da experiência do Gaia Jovem* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. <http://pos.eicos.psicologia.ufrj.br/wp-content/uploads/Tese-Aline-Carvalho.pdf>
- Cole, M., & Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (pp. 1-47). Cambridge University Press.
- Durkheim, É. (1889) Communauté et société selon Tönnies. *Revue philosophique*, 27, 416-422. <https://www.jstor.org/stable/41075054>
- Ferdinand, M. (2019). *Une écologie décoloniale*. Éditions du Seuil.
- Edbauer, J. (2005). Unframing models of public distribution: From rhetorical situation to rhetorical ecologies. *Rhetoric Society Quarterly*, 35(4), 5-24.

- Graeber, D., & Wengrow, D. (2021). *The dawn of everything: A new history of humanity*. Farrar, Straus and Giroux.
- Grize, J.-B. (1996). *Logique naturelle et communications*. Presses Universitaires de France.
- Grize, J.-B. (1997). *Logique et langage*. Ophrys.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel* (Vols. 1–2). Fayard.
- Habermas, J. (2003). *Truth and justification* (B. Fulmer, Trans.). Massachusetts Institute of Technology Press.
- Haugen, E. (1972). *The ecology of language. Essays by Einar Haugen*. Stanford University Press.
- Hawley, A. H. (1986). *Human ecology*. The University of Chicago Press.
- Kant, I. (2003). *Critique de la raison pratique* (F. Picavet, Trans.). Quadrige – Presses Universitaires de France. (Trabalho original publicado em 1787)
- Kerckhove, D. (1997). *Connected intelligence: The arrival of the web society*. Sommerville House Publishing.
- Köhler, W. (1964). *Psychologie de la forme. Introduction à de nouveaux concepts en psychologie* (S. Bricianer, Trans.). Gallimard.
- Latour, B. (2014). Agency at the time of the Anthropocene. *New Literary History*, 45(1), 1-18.
- Latour, B., & Schultz, N. (2022). *Mémo sur la nouvelle classe écologique*. Éditions La Découverte.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Luhmann, N. (1998). *Observations on modernity* (W. Whobrey, Trans.). Stanford University Press.
- Lévy, P. (1994). *L'intelligence collective: Pour une anthropologie du cyberspace*. Éditions La Découverte.

Machado, M. (2011). Consumo e politização, discursos publicitários e novos engajamentos juvenis. Mauad.

Morin, E. (2016). *Écologiser l'homme*. Lemieux Éditeur.

Moscovici, S. (1994). Prefácio. In S. Jovchelovitch & P. Guareschi (Eds.) *Textos em representações sociais* (pp. 7-16). Vozes.

Nunes, J. U. (2024). *A cultura de paz na gestão de conflitos: Um estudo de caso sobre tecnologia de convivência em grupos de ativistas socioambientais* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Federal do Rio de Janeiro].

Piaget, J. (1983). *A epistemologia genética. Sabedoria e ilusões da filosofia. Problemas de psicologia genética* (N. C. Caixeiro, Z. A. Daeir & C. E. A. Di Piero, Trans). Abril Cultural. (Trabalhos originais publicados em 1970, 1969 e 1972)

Piaget, J. (1987). *Biologie et connaissance. Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*. Delachaux et Niestlé. (Trabalho original publicado em 1967)

Piaget, J. (1976). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé. (Trabalho original publicado em 1923)

Piaget, J. (1977). *Études sociologiques*. Droz.

Piaget, J. (2000). *Le jugement moral chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé. (Trabalho original publicado em 1932)

Pocheville, A. (2014). The ecological niche: History and recente controversies. In T. Heams, P. Huneman, G. Lecointre & M. Silverstein (Eds.). *Handbook of evolutionary thinking in the sciences* (pp. 547-586). Springer.

Postman, N. (2000). The humanism of media ecology: Keynote address. *Proceedings of the Media Ecology Association*, 1, 10–16.

Rheingold, H. (2000). *The virtual community: Homesteading on the electronic frontier* (2nd ed.). MIT Press.

Santos, A. F. (2023). *Liderança, poder e autoridade: Convivendo e construindo juntos na comunidade carioca do Horto Florestal* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. http://pos.eicos.psicoologia.ufrrj.br/wp-content/uploads/Tese_AFS_Pos-Banca_2023.pdf

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-building communities. *The Journal of the Learning Sciences*, 3(3), 265–283. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0303_3

- Smith, L. S., & Pimm, S. L. (2024, 13 de novembro). Ecology. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/science/ecology>
- Steward, J. H. (1955). *Theory of culture change: The methodology of multilineal evolution*. University of Illinois Press.
- Stibbe, A. (2015). *Ecolinguistics: Language, ecology and the stories we live by*. Routledge.
- Tönnies F. (2010). *Communauté et société. Catégories fondamentales de la sociologie pure* (S. Mesure & N. Bond, Trans.). Presses Universitaires de France. (Trabalho original publicado em 1880-1935)
- Van Dermijnsbrugge, E., & Chatelier, S. (2022). Utopia as method: a response to education in crisis? *Asia Pacific Journal of Education*, 42(sup1), 6–19. <https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2031870>
- Vygotsky, L. S. (1979). *The collected works of L. S. Vygotsky* (R. W. Rieber & A. S. Carton, Eds.). Plenum Press.
- Wellman, B. (1988). *Social structures: A network approach*. Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.
- Witze, A. (20 de março de 2024). It's final: The Anthropocene is not an epoch, despite protest over vote. Governing body upholds earlier decision by geoscientists amid drama. *Nature*. <https://www.nature.com/articles/d41586-024-00868-1>

Etnografias no Contexto Brasileiro: Tecendo Linhas com Olhares Femininos

Etnografías en el Contexto Brasileño:
Tejiendo Hilos con Miradas Femeninas

*Monica Machado*¹

Luísa Salles

Luiza Peixoto Cilente

Introdução

Relatamos aqui experiências que ressaltam a importância da escuta para estudos na perspectiva de gênero, em que é privilegiado o legado de mulheres – antropólogas brasileiras – e seus debates sobre as relações pesquisadoras(es)/interlocutores(as), sobre os modos de intervir no campo e as discussões a respeito das teorias antropológicas e comunitárias. Como sabemos, os conhecimentos científicos nas Ciências Sociais ocidentais se consolidaram evidenciando a hegemonia masculina entre pesquisadores ao longo da história e, no Brasil, não foi diferente.

No exemplar artigo “Nos espartilhos da minha avó: Linhagens femininas na antropologia”, Marisa Corrêa (1997) menciona o movimento norte-americano de reação à dominância de “um corpo canônico masculino de textos” (p. 71)

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

antropológicos na história. Ela observa que artigos na revista *Critique of Anthropology* e o livro *Women in the Field*, organizado por Peggy Gode, salientam esse movimento de recuperar o “apagamento” histórico de mulheres antropólogas nos EUA e na Europa. Em nosso contexto, muito embora algumas antropólogas e seus estudos tenham se evidenciado com destaque, em certos casos as pesquisadoras/autoras não foram privilegiadas em suas potências discursivas, e suas obras circularam pouco, mais habitualmente em círculos restritos de saberes. Seria, por exemplo, o caso da primeira antropóloga brasileira, Gioconda Mussolini, que conforme nos conta Ciacchi (2007), foi professora da Universidade de São Paulo (USP) de 1944 até 1969, mas não conseguiu defender a sua tese de doutorado *Estudos pioneiros sobre os caiçaras de Ilhabela*. Nas palavras de Ciacchi:

Assim, uma primeira hipótese deste trabalho é que essas novidades determinaram tanto o clima (ora negativo ora indiferente) com que seus trabalhos foram recebidos no lugar específico em que eram situados (a Cadeira de Antropologia da USP, onde ela lecionou de 1944 a 1969) quanto a sua própria escassez, pois a seu conjunto falta justamente a peça que lhe arremataria o sentido: a inconclusa e desaparecida tese de doutorado (Ciacchi, 2007, p. 182).

As suas etnografias sobre a pesca na região norte do litoral paulista e o mapeamento das sociabilidades e relacionamento com nativos locais passaram, então, a figurar no cenário acadêmico com mais notoriedade e a devida justiça social. Encontramos também poucos registros sobre a antropóloga e historiadora da arte Maria Heloisa Fénelon Costa, do Museu Nacional no Rio de Janeiro. Em 2021, Crenivaldo Veloso publicou a tese de doutorado, no Departamento de História da UniRio, com o título: *O artesanato da produção acadêmica: histórias, coleções e saberes na trajetória de Heloisa Fénelon*. Desde então, circulam mais informações sobre a sua biografia.

Com o propósito de contribuir com as diversas outras iniciativas para valorização do legado de antropólogas brasileiras, com sentido de homenagear as suas marcantes trajetórias ao longo do século XX, objetivamos salientar percursos, processos de investigação, reflexões que atravessam os contextos de discussão sobre o fazer antropológico com o campo e as complexidades com olhares diversos sobre os experimentos etnográficos em suas pesquisas. Também incluímos em nosso mapeamento certas discussões de pesquisadoras antropólogas das duas primeiras décadas do século XXI, no sentido de observação de alguns atravessamentos teórico-metodológicos que circulam nos dias de hoje.

Evidentemente não é nossa pretensão abarcar todas as contribuições femininas ao longo do período, mas colaborar para reafirmar algumas histórias e pistas do legado que deixam aos estudos culturais contemporâneos e suas contribuições para problematizar as vivências do campo etnográfico. Privilegiamos a investigação documental e a análise de arquivos, especialmente de publicações científicas de artigos e capítulos de livros, assim como registros de dossiês em periódicos científicos e registros audiovisuais sobre suas biografias como caminho de escuta para a construção do texto.

Descrevendo Inquietações e Perspectivas do Primeiro Ciclo de Estudos no Legado Feminino

Em 1980, Edgard Carone organizou e publicou *Ensaio da Antropologia Indígena e Caiçara*, com textos de Gioconda Mussolini e prefácio de Antônio Cândido. A antropóloga desenvolveu diversas pesquisas envolvendo observação participante em comunidades da pesca no litoral paulista, em especial o estudo que nominou de *cerco flutuante de imigrantes japoneses*, sobre pescadores na região de São Sebastião em São Paulo. Estudando os modos de vida dos pescadores locais, Mussolini (1950) se interessou pelos “Pasquins” – experiência de partilha na cultura oral local por meio de cantigas e poemas sobre acontecimentos factuais, especialmente políticos – e o estudo das origens de uma prática perpetuada por tradição. Ainda trabalhando com a noção de informante, Mussolini observa que a comunidade classificava as partilhas orais entre os “pasquins que se gravam” e os que “não se gravam”, mencionando a jocosidade, a noção de lúdico e o humor nas práticas de disseminação cultural local. A autora, por todo seu legado de estudos em observação participante com pescadores, é patrona dos projetos de estudos antropológicos sobre a pesca brasileira atualmente.

Outra importante figura das linhagens femininas na antropologia brasileira é Berta Gleizer Ribeiro (1986; 1991). Ela faria cem anos no dia 2 de outubro de 2024, se viva fosse². A etnóloga, nos deixa um lindo legado de estudos com diversos povos indígenas no Brasil, muito atenta às culturas materiais, processos e riquezas da biodiversidade e às experiências multiespécies entre os povos originários. Seguindo as trilhas das produções artísticas, trançados, cerâmicas, artes plumárias, cestarias, tinturas corporais de diferentes grupos indígenas,

2 O documentário, fruto da tese de doutorado de Bianca França, “Para Berta Com Amor”, apresentando no Congresso Scientiarum História – na UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, é um excelente registro sobre a trajetória de Berta Ribeiro (França, 2023).

a antropóloga descreve com sensibilidade os processos culturais observados, muitas vezes com registros textuais e fotográficos. Diversos legados históricos no Museu Nacional no Rio de Janeiro, no Museu Nacional dos Povos Indígenas e na Fundação Darcy Ribeiro, em Brasília, foram fruto de coleções etnográficas organizadas, classificadas e categorizadas por Berta Ribeiro. Seus trabalhos de campo compreenderam seguir as trilhas dos objetos de uso cotidiano dos povos do Alto Rio Negro. Berta esteve entre os Kaingang no sul do Brasil, entre os Kadiwéu e os Terena no Mato Grosso, entre os Ka'apor no Maranhão e, também, entre os Yawalapiti, os Kayabi, os Juruna; os Araweté e os Asurini, no Alto e Médio Rio Xingu. Se atualmente muito se fala em uma antropologia dialógica e polifônica, onde pesquisadores e interlocutores se alternam na construção do texto antropológico, Berta, já na década de 80, desenvolve colaborativamente o livro – de autoria Desana – *Antes o mundo não existia – Mitologias dos antigos Desana-Kehíripõrã* (1980). Na produção desse livro de Umusi Pārōkumu, ou Firmiano Arantes Lana, e de seu filho Tōrāmū Kehíri, ou Luiz Gomes Lana, Berta escreveu a Introdução, revisou, datilografou e investiu junto na produção da obra.

Na mesma linha dos estudos de culturas materiais indígenas, Maria Heloísa Fénelon Costa trabalhou por longos anos no Museu Nacional no Rio de Janeiro no setor de etnologias indígenas e apresentou, em 1968, a tese para o concurso de Livre-docência na cadeira de História da Arte, na Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com o título *A arte e o Artista na Sociedade Karajá*. A tese teve por objetivo estudar as transformações da arte Karajá no processo de mercantilização com “não-nativos”. Interessavam também à antropóloga as pesquisas iconográficas, com particular atenção para os desenhos ornamentais produzidos pelos Karajás para decoração de objetos e artes corporais, além de desenhos livres de crianças Karajás sobre suas visões de mundo. Seus estudos priorizavam os valores estéticos que circulavam na cultura Karajá, com particular atenção à situação das artistas mulheres que ocupavam espaços profissionais de fabricação de artigos artesanais para venda. Em certa medida, experimentos etnográficos com desenhos e registros iconográficos, como a fotografia, se iniciam no Brasil com os trabalhos das duas etnólogas de culturas indígenas.

No Museu Nacional do Rio de Janeiro é fundamental mencionar o trabalho de Francisca Keller (1964) sobre processos migratórios³ e suas pesquisas sobre os imigrantes japoneses na vida paulistana. A sua tese de doutorado *O japonês*

3 No tema da imigração, a antropóloga Giralda Seyferth também é referência na discussão no Museu Nacional. Cf. Seyferth, G. (2016). *Estudos sobre a Imigração Alemã no Brasil*. Editora Contracapa.

na frente da expansão paulista: O processo de absorção do japonês em Marília, São Paulo, virou livro em 1973. Atualmente, a biblioteca do Museu Nacional leva seu nome em sua homenagem. No estudo etnográfico realizado na colônia japonesa em Marília, Keller investiga dois grupos os japoneses: (isseis) e seus descendentes (nisseis). Outro corte interessante na pesquisa é analisar os imigrantes que chegaram ao Brasil antes e depois da Guerra.

Em outra direção, em *A aventura antropológica*, evidencia-se uma forte preocupação das autoras (Cardoso *et al.*, 1986) com as relações epistemológicas na pesquisa, com orientações teórico-metodológicas e procedimentos de investigação nos processos da antropologia urbana. No período em que escrevem, os debates sobre objetividade/subjetividade nas relações pesquisadores e pesquisados e nas produções analíticas antropológicas são salientados.

Durham (1986) observa que a noção da antropologia como ciência sempre operou na “margem”, no sentido de estar interessada em povos, grupos, modos de vida de minorias e em processos sociais como parentesco, rituais, religião, sexualidades, papéis sociais das mulheres e dos velhos. Em sua percepção, na medida em que esses temas foram sendo politizados socialmente, a antropologia urbana tornou-se mais popular. Para a antropóloga, as construções descritivas da antropologia nas cidades sublinham modos de narrar conflitos, divergências e interpretações alternativas, alternâncias no desenhar cenários locais e associá-los a potências globalizantes. Discutindo a força da etnografia no campo, Durham (1986) menciona que desde a sua fundação, o trabalho de campo – em especial a observação participante – nasce em um contexto do funcionalismo, onde a ideia de totalidade integrada e observação de uma “teoria nativa” se organizavam como princípios estruturantes. O paradoxo, em sua interpretação, seria observar como as influências do culturalismo norte-americano, o marxismo e o estruturalismo impactaram no modo de analisar e traduzir as experiências antropológicas no período e o desafio de integrar um método de pesquisa criado no funcionalismo com outra teoria explicativa. Ela argumenta que o estruturalismo evidenciou as questões simbólicas, mas se orienta com uma estrutura formal que é diversa do trabalho de campo onde predomina o particularismo e a multidimensionalidade nas descrições etnográficas, assim evidencia-se um “deslize semântico” nas pesquisas que desafia pesquisadores. Um deles, argumenta Durham, é colocar a ênfase na “participação observante” mais do que na observação, valorizando a subjetividade do pesquisador em experiências, sentimentos, conflitos íntimos vividos. Ela observa também que a maioria das pesquisas naquela época se concentrava em análise de depoimentos, entrevistas e análises do discurso, e que as devolutivas dos diagnósticos para os grupos pesquisados se faziam frequentes.

Em direção similar, Cardoso (1986) discute métodos e os compromissos teóricos que cada um supõe. A autora argumenta que, na América Latina, o positivismo quantitativista não teve muito sucesso, ficou limitado, prevaleceram os núcleos de inspiração histórico-estrutural (marxistas ou não). No debate, ela observa que a ideia da influência da subjetividade do pesquisador, como controlá-la no percurso do campo e os limites da participação militante devem ser colocados em perspectiva. Nota ainda que as posições de intersubjetividade seriam caminhos para valorizar o encontro entre pessoas que se estranham e que fazem um movimento de aproximação. Cardoso também chama a atenção para como o observador deve adotar uma atitude reflexiva sobre o seu modo de olhar e que, para não cair em um processo de um subjetivismo radical, seria necessário “ancorar as relações pessoais em seus contextos e estudar as condições sociais de produção do discurso” (Cardoso, 1986, p. 25).

No capítulo *Teoria e prática do trabalho de campo: Alguns problemas*, Alba Zaluar (1986) sublinha como os experimentos etnográficos são atravessados pelos espíritos teóricos que aglutinam. No diálogo entre posturas subjetivistas e/ou objetivistas, a ideia de tradução dos mundos culturais se ancora na qualidade da relação pesquisadores / “nativos”. A ideia de uma horizontalidade entre pesquisadores e “nativos”, em supostas trocas simétricas de subjetividades, é criticada pela autora. Zaluar menciona que, pelo simbólico, o caminho para decifrar os mundos culturais tem limitações, pois na lógica de decifrar códigos não entrariam em pauta conflitos, decisões estratégicas no meio do percurso, o contraditório, o ambíguo, forças pulsantes, o contexto da ação ou como a pesquisadora é vista pelo grupo⁴. Essas forças moventes que brotam da observação atenta e com presença continuada na comunidade. Quanto à participação, a antropóloga chama atenção para o cuidado que os pesquisadores devem ter para calibrar a ideia de intervenção como projeto político, para evitar que sua ação possa privilegiar certos atores sociais locais, ao invés de pensar sobre as ações que se desenrolam entre diversos processos grupais no campo. Zaluar (1986) chega a se aproximar da ideia da antropologia dialógica quando argumenta que a pesquisa é prática e ação, mas também é política – em sentido amplo é política, na comunicação das questões sociais do grupo em questão para a sociedade e, em sentido restrito, nas negociações e estratégias que precisam ser tomadas no campo para aproximação dos interlocutores. A pesquisadora,

⁴ Em função do limite de espaço não foi possível contemplar no texto os trabalhos de Lícia Valladares e da brasilianista Janice Perlman, mas é preciso ressaltar suas notáveis contribuições para o debate da antropologia urbana em periferias. Cf. Valladares, L. (2007). Os dez mandamentos da observação participante; Perlman, J. (2004) Marginality: From myth to reality in the favelas of Rio de Janeiro, 1969–2002.

nessa perspectiva, é percebida como uma aliada do grupo que pesquisa, mas não como porta-voz ou líder.

Outra importante contribuição ao debate teórico-metodológico vem de Lygia Sigaud (2008), ao desenvolver o conceito de etnografia coletiva. Em sua análise, um viés marcante nos estudos do campesinato e mapeamento de conflitos sociais emergentes está centrado no legado de pesquisas anteriores, que adensam os saberes sobre os percursos das ocupações de terra e o trabalho em equipe na Zona da Mata Pernambucana, reunindo etnógrafos brasileiros, franceses e argentinos.

Assim como os estudos sobre feitiçaria, rituais e conflitos na guerra dos orixás propostos por Yvonne Maggie (1975) são especialmente relevantes. Ao estudar os rituais do terreiro *Tenda Espírita Caboclo Serra Negra*, em Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro, a antropóloga discute as implicações das relações observadora/observados na pesquisa, e como, progressivamente, na sua experiência no campo, passou a ser convidada a participar dos rituais, exigindo que refletisse sobre as implicações do seu envolvimento.

Também é importante sublinhar que os estudos feministas e de gênero da década de 90, influenciados pelas críticas feministas dos anos 70, abrem um importante espaço para discussões na antropologia brasileira a respeito da articulação entre militância política, pesquisa acadêmica e cenário político-cultural. Marisa Corrêa (1997), antropóloga e fundadora do Núcleo de Estudos de Gêneros Pagu, na Unicamp, ressalta que a relação da pesquisa em estudos de gênero não é possível sem implicação política, em função da história de luta contra a invisibilidade dos atores sociais desses estudos. Os questionamentos feministas, somados aos debates dos *queer studies*, provocam a desnaturalização e desessencialização das definições e classificações humanas – masculino e feminino –, reorientando a agenda de pesquisa para as questões dos corpos e seus dispositivos.

Todos esses fluxos de investigações e debates sobre os fazeres antropológicos em linhagens femininas vão tecendo as ordens dos discursos: análises sobre os modos de interpretação, as relações entre a teoria e a etnografia, as implicações políticas dos estudos, as questões de tradução e textualidades, as noções de autoridade etnográfica e suas consequências, como veremos a seguir.

Problematizando o Campo Etnográfico e seus Processos

Peirano (2008) sugere que os conceitos acadêmicos são históricos e contextuais, assim a etnografia tem uma “história longa e frequentemente espiralada, ou pendular” (p. 1), imaginando sempre que a teoria está em ação na pesquisa, emaranhada à etnografia. É nesse sentido que ela chama a atenção para a ideia de teoria vivida. Ela nota que o trabalho de campo registra o que se viu e ouviu, mas que o texto antropológico precisa de contextualização. Assim, entram em cena os campos teóricos que são as lentes para interpretação e tradução dos mundos possíveis do texto. A antropóloga observa que um dos maiores desafios da etnografia seria trabalhar com a expectativa do resultado oferecer “uma contribuição, uma pergunta nunca articulada ou a expansão de uma postura teórica antes preterida. Para esta tarefa, não há receitas preestabelecidas; a inventividade é bem-vinda porque ela ajuda a refletir, na forma, a essência da surpresa/teoria etnográfica” (2008, p. 45).

Uma sensível discussão para o debate contemporâneo da antropologia no Brasil é a ideia de associação entre antropologia e performance. Na coletânea de textos organizados pelo Núcleo de Pesquisa de Antropologia, Performance e Drama da USP, Regina Muller (2015), docente do Instituto de Artes da Unicamp e estudiosa das artes indígenas e corporais nos rituais dos Xavante e dos Asurini do Xingu, argumenta que a ideia é pensar a relação entre antropologia e performance como um modo de observar o mundo por atos performativos que dramatizam, comunicam, indicam pistas sobre processos sociais. O olhar, portanto, se concentra em observar eventos performáticos que envolvam as corporalidades, as danças, as músicas, os rituais e as narrativas orais e não-verbais.

Também interessadas na relação entre antropologia e história oral e nos dispositivos dos corpos circulantes, Ilana Strozenberg e Maria Paula Araújo (2002) desenvolvem o projeto Vidas Cariocas no Laboratório de Estudos do Tempo Presente, investigando os modos de vida em favelas e bairros populares do Rio de Janeiro, e o surgimento, no período, de grupos de dança, teatro, música e expressão corporal nas comunidades. O olhar metodológico privilegiou o acervo de depoimentos orais e audiovisuais de integrantes, diretores e/ou coordenadores de projetos artísticos e culturais populares analisados pela pesquisa.

Pensando na articulação entre teoria antropológica e experimentos etnográficos e suas múltiplas grafias, Maria Suely Kofes e Daniela Manica (1985) propõem caminhos para as escutas de campo que associem a tradição etnográfica às perspectivas biográficas, narrativas e histórias de vida. Nesse sentido, elas propõem ampliar a relevância dos arquivos como lugares para pesquisa antropológica,

investigando linhas de vida e rastros de memórias dos sujeitos. Vale sublinhar também a relevância dos estudos de Goldenberg (2004; 2021), articulando etnografias e histórias de vida, seja pensando sobre as condições de gênero no estudo biográfico de Leila Diniz como pistas para escutar processos de mulheres da mesma geração na cidade do Rio de Janeiro, ou investigando a velhice e suas múltiplas formas de expressão no Brasil contemporâneo, assim como as etnografias de Guita Debert sobre o envelhecimento em perspectivas feministas e recortes de gênero. Em seu texto *Pressupostos da reflexão antropológica sobre a velhice*, Debert (1994) sinaliza os principais desafios a serem enfrentados por etnógrafos que se dedicam ao tema, apontando três principais conjuntos de dificuldades que abrangem: 1) a existência de categorias culturais que buscam universalizar processos biológicos, 2) a percepção da velhice como problema social e 3) a institucionalização do discurso científico sobre a temática do envelhecimento, que se fundamenta particularmente no campo da gerontologia.

A partir de estudos sobre religiões, conflitos, afetos, violências e periferias urbanas, valiosas são as pesquisas de Birman e Leite (2004), que nos levam a pensar as performances em fronteiras como locais de tramas e emaranhados. O tema do sofrimento atravessa as narrativas e exige das pesquisadoras complexos processos de delicadeza no campo, como ampliar as escutas e valorizar os silêncios.

Em todos esses ricos estudos etnográficos é possível notar a força da dimensão experimental das pesquisas das mulheres antropólogas, que se multiplicam em originalidades e preocupações éticas. O mesmo espírito observamos nas recentes discussões, como veremos a seguir.

Escutas Contemporâneas: Desafios Teórico-metodológicos

Discutindo a relevância da etnografia no campo da comunicação, Janice Caiafa (2019) propõe pensar a etnografia como um *método-pensamento*, pois na tradição antropológica o conhecimento se constrói no trabalho de campo como uma “relação” e incorpora a ideia de fricção entre a experiência etnográfica e seus interlocutores. Dialogando com Deleuze e Guattari sobre a noção de agenciamento, Caiafa percebe o campo como um jogo de forças, multiplicidades conectando componentes heterogêneos. Nessa tradição, os componentes se conectam por “cofuncionamento” ou “simpatia”. Assim, a antropóloga sugere particular atenção à ideia de simpatia como modo de lidar com a alteridade, seguindo o princípio de que “temos algo a ver com o outro”, mas não nos confundimos com este outro. Como afirma:

Na simpatia é assim que nos ligamos aos outros. Há uma sobriedade nesse afeto companheiro da inquietação intelectual. A participação que desenvolvemos no trabalho de campo nos engaja, mas os elos são sutis, deixando que os acontecimentos venham e vão, e que o outro também possa observar e participar. (Caiafa, 2019, p. 43)

Em uma virada contracolonizadora da Antropologia, Luiza Dias Flores, Professora do Departamento de Antropologia e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Amazonas, propõe a desestabilização de dicotomias usuais da disciplina como a do “nós” (pesquisadora) e “outros” (nativos, interlocutoras). Foi ao realizar sua pesquisa de doutorado na comunidade *kilombola* em Morada da Paz em Triunfo – RS, formada majoritariamente por mulheres negras, que a pesquisadora aceitou o convite de realizar sua investigação ao mesmo tempo em que era iniciada dentro das práticas espirituais da comunidade. A ideia de compor junto da comunidade foi possível por meio de uma frequente troca a respeito dos seus textos do caderno de campo, que eram lidos pelas mulheres da comunidade e, posteriormente, a inclusão das reflexões trazidas por elas. As perspectivas de pensadoras feministas, como Haraway, Stengers e Strathern, guiaram a antropóloga em uma produção de conhecimento que se entende enquanto localizado e reconhece a pluralidade do que se considera enquanto “nós”, tornando-o um “experimento do pensamento” (Flores, 2020, p. 15).

Outra etnografia construída a partir de metodologias colaborativas e participativas foi desenvolvida por Monica Machado (2017) no Museu de Favela nas comunidades do Cantagalo, Pavão e Pavãozinho, no Rio de Janeiro. Ancorando-se em perspectivas da Antropologia Digital, que considera tanto as vivências on-line quanto off-line como partes fundamentais das experiências culturais, a pesquisadora se propôs a desenvolver os dispositivos digitais do Museu de Favela – patrimônio das memórias comunitárias – em co-parceria com atores locais. Dessa forma, Machado se dedicou a fazer um mapeamento aprofundado dos hábitos de uso das mídias sociais pelos moradores jovens da comunidade e a desenvolver as plataformas digitais do Museu de Favela a partir de um processo coletivo de construção de saberes com gestores do Museu e atores locais.

Os estudos e as metodologias do digital também são foco de pesquisadoras como Lorena Mochel, pós-doutoranda da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, e Leticia Cesarino, professora da Universidade Federal de Santa Catarina. Suas pesquisas demonstram que é possível utilizar métodos multimodais para estudar o uso das ferramentas e plataformas digitais por determinados grupos,

como fez Lorena Mochel (2024) ao investigar o uso do WhatsApp por mulheres evangélicas e Letícia Cesarino (2023), ao realizar pesquisas de campo dentro do universo on-line, por meio do que chama de etnografia digital, na medida em que

a etnografia digital não é mais, nem menos, que etnografia. Com isso queremos dizer, por um lado, que ela não é *menos* que a etnografia *offline*: ou seja, não é um trabalho etnográfico de “segunda classe”, um retorno à “antropologia de gabinete”, apenas por estar privilegiando relações e realidades digitalmente mediadas. (Cesarino *et al.*, 2023, p. 19)

Depois de se tornar referência nos estudos de Antropologia e Política, a professora e pesquisadora Karina Kuschnir, do Departamento de Antropologia Cultural do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ, vem investindo em incorporar um olhar criativo aos trabalhos etnográficos, a partir de articulações entre Antropologia e Desenho. Compreendendo ambas as propostas como modos possíveis de olhar e de conhecer o mundo, Kuschnir (2018) aposta na junção desses saberes como caminho para enfrentar desafios metodológicos que envolvem questões como memória, temporalidade, acessibilidade, percepção visual, diálogo com interlocutores, entre outros pontos. Para Gama e Kuschnir (2014), muito além de um registro técnico, o desenho etnográfico pode se tornar um grande aliado no trabalho de campo, já que costuma favorecer a curiosidade dos interlocutores e gerar uma consequente abertura para conversas, sendo menos intimidador que uma câmera fotográfica ou filmadora, por exemplo.

Em artigo intitulado *Desenho etnográfico: Onze benefícios de usar um diário gráfico no trabalho de campo*, Kuschnir (2018) disserta sobre a incorporação da prática de desenhar ao processo de observação participante em etnografias urbanas, a partir de insights que resultaram de experiências de seus alunos em trabalhos de campo na cidade do Rio de Janeiro. Um dos aspectos destacados foi o conforto psicológico que esta prática pode proporcionar para os pesquisadores, por gerar uma ocupação que minimiza as sensações de solidão e de “não ter nada para fazer no campo”, o que acaba favorecendo a permanência dos pesquisadores no local da pesquisa por mais tempo. Outro ponto importante diz respeito à participação e ao engajamento dos interlocutores, que acabam muitas vezes emitindo opiniões sobre os desenhos, mobilizando memórias e dando devolutivas – tanto positivas quanto críticas –, o que permite um processo de pesquisa mais colaborativo. As experiências relatadas mostram também como os desenhos favorecem o registro de aspectos mais abstratos, como emoções, além de facilitarem a proteção do anonimato dos interlocutores. Por estas e outras

questões, Kuschnir investe na potência dos desenhos para ajudar a superar os desafios do trabalho de campo.

No campo da Antropologia Visual contemporânea, Vi Grunvald, pesquisadora e professora do Departamento de Antropologia do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRGS, também investe nas linguagens artísticas, como o audiovisual e a música, para questionar e desestabilizar normas a respeito de gênero e sexualidade. A antropóloga, que se identifica como travesti, produziu, em parceria com o artista Paulo Mendel, o documentário etnográfico *Domingo*. O filme, premiado por instituições acadêmicas⁵, acompanha um dia de uma família LGBTQIA+ na cidade de São Paulo, conhecida como *família Stronger*. O filme havia sido pensado inicialmente como uma videoinstalação, mas o projeto foi expandido se tornando uma estrutura transmídia composta de um site e uma série de vídeo-retratos. Embora as imagens do documentário sejam fruto de apenas um dia de filmagem, Vi Grunvald e Paulo Mendel acompanharam a família por um período mais extenso de tempo em um processo etnográfico colaborativo, inspirados na ideia de antropologia compartilhada de Jean Rouch.

Em relação a essas experiências na Antropologia, Vi Grunvald tensiona a possibilidade de fazer Ciência e Arte ao mesmo tempo em que propõe encontrar novas estratégias metodológicas na junção entre diferentes linguagens artísticas e o ativismo:

O interessante dessa noção de documentário de narrativa transmídia é que permite o alargamento das maneiras pelas quais damos acesso aos mundos com os quais entramos em contato através de nossas pesquisas. E, especialmente, como esse horizonte metodológico acaba por propor ou possibilitar novas estratégias etnográficas. (Guedes dos Santos *et al.*, 2021, p. 24)

Grunvald aposta no afeto como caminho para compreensão dos processos políticos e sociais que marcam as diferentes singularidades dos sujeitos. Aliada ao pensamento de Donna Haraway (2009), reconhece que os saberes são localizados e defende que não é possível uma suposta neutralidade na produção de conhecimento acadêmico e isso implica no reconhecimento dos próprios pesquisadores dos lugares que ocupam e de onde falam.

⁵ Dentre os prêmios recebidos estão: na categoria Filme Etnográfico do Prêmio Margot Dias e Benjamim Pereira, da Associação Portuguesa de Antropologia, em 2019; e Prêmio ANPOCS de curta e média-metragem da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, em 2020.

A singular perspectiva de Julia O'Donnel (2013) associando antropologia, história e literatura também merece destaque. Recorrendo às memórias de arquivos, registros históricos do bairro de Copacabana, a antropóloga nos leva a percorrer caminhos do estilo de vida da zona sul carioca. Em *De olho na rua: A cidade de João do Rio*, O'Donnel (2008), originalmente, propõe a se pensar em João do Rio como um cronista etnógrafo da cidade do Rio de Janeiro.

Outra antropóloga comprometida com as lutas sociais no Brasil é Adriana Facina, conhecida como a “antropóloga do Funk”. Desde 2008, Facina investiga o funk carioca nas periferias da cidade do Rio de Janeiro. Atualmente, a pesquisadora voltou sua abordagem para o que chama de “cultura de sobrevivência” (Facina, 2022). A partir dos relatos de artistas e produtores culturais das periferias, ela investiga como e quais são as estratégias que esses sujeitos, por meio de suas narrativas, buscam para construir e imaginar um futuro. A ideia de narrativa trazida pela antropóloga dialoga com Mikhail Bakhtin ao compreender as narrativas como parte da materialidade: “narrativas são ações sociais, envolvidas em definições e redefinições permanentes dos sujeitos em seus modos de ser e estar no mundo” (Facina, 2022, p. 21). Os estudos da pesquisadora a respeito desses sujeitos e suas “narrativas da esperança”, a levam a apostar em uma “Antropologia da Esperança” ancorada em investigações e perspectivas de diferentes pesquisadores. Facina afirma que abordar a realidade de artistas e produtores culturais das periferias do Brasil, partindo dessas diferentes noções de esperança,

é um modo de pôr a ciência a serviço das urgentes tarefas de imaginar futuros, de subsidiar políticas públicas democráticas, em especial no segmento cultural, e de preparar as sementes que germinarão em um horizonte (esperamos que próximo) a ser construído, contribuindo para o planejamento para a remontagem da área da Cultura. (Facina, 2022, p. 26)

Debert (2004) também levanta reflexões sobre alguns dilemas éticos da pesquisa antropológica contemporânea. Sem pretensão de responder à pergunta, a antropóloga questiona a real necessidade de se fazer esclarecimentos prévios sobre a pesquisa, em casos em que a desigualdade de poder entre pesquisador/pesquisado não é tão evidente e em que os interesses operam de forma distinta. Por exemplo, ao investigar instituições governamentais, agências de publicidade, laboratórios médicos: como proceder em situações em que o acesso poderia ficar “prejudicado se dissermos com clareza quais são os objetivos e as hipóteses que orientam nossa pesquisa”? (Debert, 2004, p. 50).

Seguindo o debate sobre metodologia e ética, a antropóloga Ceres VÍctora (2011) propõe uma reflexão sobre os desafios das pesquisas das Ciências Humanas e Sociais na área da saúde, especialmente pelo caráter transdisciplinar baseado em campos com referenciais teórico-metodológicos tão distintos. VÍctora pondera questões como o problema de escolha das técnicas de pesquisa, o dilema da definição do número de casos e de procedimentos de análise de dados, além de sinalizar a necessidade de se repensar os critérios de avaliação dos Comitês de Ética em relação a adequações metodológicas, sem que se desrespeite as especificidades demandadas por uma pesquisa qualitativa.

Considerações Finais

Após o mergulho nos processos das etnografias nos estudos das antropólogas aqui mencionadas, podemos afirmar que há alguns traços que atravessam as discussões propostas: as preocupações com os enfrentamentos éticos da pesquisa, a originalidade e criatividade das abordagens no trabalho de campo, as preocupações com as boas articulações entre teoria e campo de pesquisa, as implicações políticas da autoridade etnográfica e processos do texto.

Se no primeiro ciclo as pesquisas reverberavam os fundamentos epistemológicos do funcionalismo, onde a ideia de busca da “teoria nativa” ampliada orientava os trabalhos, vamos vendo, progressivamente, as influências do estruturalismo e do culturalismo norte-americano na construção dos textos, a valorização das dimensões simbólicas e cada vez mais escutas particulares de dinâmicas específicas da vida local dos povos estudados. Na década de 80 é sintomático notar um forte debate que tensiona as relações objetividade/subjetividade no texto antropológico. Também se observa o interesse especial para a antropologia urbana e as diversas implicações do desvendamento do outro nas cidades, periferias, favelas, em conflitos religiosos, de terra e sociais.

A forte influência da antropologia interpretativa norte-americana e, em especial, com a virada contracolonial no campo e ares do pós-estruturalismo, as tensões de texto e contexto passam a orientar os debates. Adiciona-se a valorização de uma abordagem mais reflexiva da pesquisa, em que as pesquisadoras discutem as implicações políticas, a participação na experiência do campo, a adoção de etnografias mais dialógicas e polifônicas que vão se desenhando, onde interlocutoras e antropólogas coparticipam da construção do texto e novas linguagens vão se consolidando para ampliação das escutas orais e escritas, mas também iconografias visuais e audiovisuais, documentários

em narrativas transmídias, as pistas nos mundos que congregam o on-line e off-line, a valorização das biografias, das memórias de arquivo, os processos das performances. Nesse contexto é que a dimensão do afeto ganha status importante na atitude reflexiva da pesquisa, fazendo parte da construção narrativa etnográfica. Por fim, concluímos que os estudos de mulheres antropólogas que mapeamos são marcados pela sensibilidade e pelo senso crítico e devem servir de inspiração para as atuais e próximas gerações de mulheres no campo das humanidades.

REFERÊNCIAS

- Birman, P., & Leite, M. (Eds.). (2004). *Um mural para a dor: Movimentos cívico-religiosos por justiça e paz*. Editora da UFRG.
- Caiafa, J. (2019). Sobre a etnografia e sua relevância para o campo da comunicação. *Questões Transversais – Revista de Epistemologias da Comunicação*, 7(14), 38-45.
- Callado, A. A. (2016). *Berta Ribeiro: Aos índios, com amor: Uma biografia*. Batel.
- Cardoso, R. (1986). Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. In R. Cardoso (Ed.), *A aventura antropológica* (pp. 95-105). Paz e Terra.
- Cesarino, L., Walz, S., & Balistieri, T. (2023). Etnografia na ou da internet? Desafios epistemológicos e éticos do método etnográfico na era da plataformização. In I. R. Siqueira, & V. de S. Costa (Eds.). *Metodologia e Relações Internacionais: Debates Contemporâneos* (V. 4, pp. 17-46). Editora PUC-Rio.
- Ciacchi, A. (2015). Do desembarque do navio ao embarque na canoa: Gioconda Mussolini, 1886–1938. *Revista de Antropologia*, 58(2), 69–98. <https://www.jstor.org/stable/26605512>
- Correa, M. (1997). O espartilho de minha avó: Linhagens femininas na antropologia. *Horizontes Antropológicos*, 3(7), 70-96. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71831997000300006>
- Costa, M. H. F. (1968). *A arte e o artista na sociedade Karajá* [Tese de Livre Docência, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. Pantheon – Repositório Institucional da UFRJ. <http://hdl.handle.net/11422/10666>
- Debert, G. G. (1994). Pressupostos da reflexão antropológica sobre a velhice. In G. G. Debert (Ed.), *Antropologia e velhice* (pp. 7-27).

Debert, G. G. (2004). Ética e as novas perspectivas da pesquisa antropológica. In G. G. Debert (Ed.), *Antropologia e ética: O debate atual no Brasil* (pp. 45-54). EdUFF-ABA.

Durham, E. (1986). A pesquisa antropológica com a população urbana: Problemas e perspectivas. In R. Cardoso (Ed.), *A aventura antropológica* (pp. 17-37). Paz e Terra.

Facina, A. (2022). Sujeitos de sorte: Narrativas de esperança em produções artísticas no Brasil recente. *Revista de Antropologia*, 65(2), e195924. <https://doi.org/10.11606/1678-9857.ra.2022.195924>

Flores, L. D. (2020). Um “nós” intercessor: Quando a etnografia também é magia. *Mana*, 26(2). <https://doi.org/10.1590/1678-49442020v26n2a201>

França, B. (2023, November 23). SH 16: Exibição do documentário “Para Berta, com amor” [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=eb9VZV_zR8A

Gama, P. F., & Kuschir, K. (2014). Contribuições do desenho para a pesquisa antropológica. *Revista do CFCH*, 1-5.

Goldenberg, M. (2021). *A invenção de uma bela velhice*. Record.

Guedes dos Santos, D., Cardozo da Rosa, K. M., Bertollo, G. V., & Ferreira da Silva, M. (2021). Existência, resistência e ativismo: Entrevista com Vi Grunvald. *Iluminuras*, 22(57). <https://doi.org/10.22456/1984-1191.119002>

Haraway, D. (2009). Saberes localizados: A questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, 5, 7–41. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>

Junior, V., & Regis, C. (2021). O ‘artesanato da produção acadêmica’: Histórias, coleções e saberes na trajetória de Heloisa Fénelon [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro]. Repositório Unirio. <http://hdl.handle.net/unirio/13268>

Keller, F. (1973). *O japonês na frente da expansão paulista*. Pioneira.

Kofes, M. S., & Manica, D. (2015). *Vidas e grafias: Narrativas antropológicas entre biografia e etnografia*. Lamparina.

Kuschir, K. (2018). Desenho etnográfico: Onze benefícios de usar um diário gráfico no trabalho de campo. *Pensata*, 7(1), 328-369. <https://periodicos.unifesp.br/index.php/pensata/issue/view/718/52>

Leite Lopes, J. (2009). A ‘ponta do novelo’: Em busca da trajetória de Lygia Sigaud. *Mana*, 15(1), 257-258.

Machado, M. (2017). *Antropologia digital e experiências virtuais do Museu de Favela*. Appris.

Maggie, Y. (1972). *Guerra de Orixás: Um estudo de ritual e conflito*. Zahar.

Mochel, L. (2024). Whatsapp como campo de batalha: Reflexões ético-metodológicas a partir de uma etnografia em grupos de oração evangélicos. *GIS-Gesto, Imagem e Som-Revista de Antropologia*, 9(1), e216670. <https://doi.org/10.1590/1678-49442020v26n2a201>

Mussolini, G. (1946). O cerco flutuante: Uma rede de pesca japonesa que teve a ilha de São Sebastião como centro de difusão no Brasil. *Sociologia: Revista Didática e Científica*, 8(3), 172-183.

Mussolini, G. (1950). Os “Pasquins” do Litoral Norte de São Paulo e suas peculiaridades na Ilha de São Sebastião. *Revista do Arquivo Municipal, CXXXIV*.

Mussolini, G. (1980). *Ensaio de antropologia indígena e caiçara*. Paz e Terra.

O'Donnell, J. (2008). *De olho na rua: A cidade de João do Rio*. Zahar.

O'Donnell, J. (2013). *A invenção de Copacabana*. Zahar.

Peirano, M. G. (1993). A favor da etnografia. *Anuário Antropológico*, 17(1), 197-223.

Peirano, M. (2006). *A Teoria vivida e outros ensaios de antropologia*. Zahar.

Ribeiro, B. (1986). Os estudos de cultura material: Propósitos e métodos. *Revista do Museu Paulista*, 30, 13-41.

Ribeiro, B., & Kenhiri, T. (1991). Chuvas e constelações: Calendário econômico dos índios Desana. *Ciência Hoje: Volume Especial Amazônia*, 14-23.

Sigaud, L. (2008). A collective ethnographer: Fieldwork experience in the Brazilian Northeast. *Social Science Information*, 47(1), 71-97.

Strozenberg, I., & Araújo, M. P. (2002). *Projeto Vidas Cariocas*. Núcleo de História Oral do Tempo Presente, UFRJ.

Víctora, C. G. (2011). Uma ciência replicante: A ausência de uma discussão sobre o método, a ética e o discurso. *Saúde e Sociedade*, 20, 104-112.

Zaluar, A. (1985). *A Máquina e a revolta: As organizações populares e o significado da pobreza*. Brasiliense.

Zaluar, A. (1986). Teoria e prática do trabalho de campo: Alguns problemas. In R. Cardoso (Ed.), *A aventura antropológica* (pp. 107-125). Paz e Terra.

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES

Giorgina Garbarino **ALVAREZ**

Estudante de doutorado do Programa interuniversitário em Psicologia da Educação da *Universitat Autònoma de Barcelona*, Catalunha, Espanha, com mestrado na mesma área pela *Universitat de Barcelona*. É graduada em Psicologia pela *Universidad Católica* de Córdoba, na Argentina. Foca suas pesquisas na aprendizagem colaborativa, na reivindicação de saberes e na compreensão e melhora de práticas educativas. Teórica e metodologicamente associa-se à perspectiva da pedagogia crítica, da interculturalidade e do gênero.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0362-0696>

E-mail: nataligiorgina.garbarino@autonoma.cat

Ibis M. **ÁLVAREZ**

Doutora em Psicologia Educacional pela *Universidad de la Habana*, com mestrado e graduação em Psicologia pela *Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas*, em Cuba. É professora do Departamento de Psicologia Básica, Evolutiva e Educacional da Faculdade de Psicologia da *Universitat Autònoma de Barcelona*, Catalunha, na Espanha, além de dirigir um programa de doutorado interinstitucional em Psicologia Educativa na instituição. Suas pesquisas portam sobre estratégias de ensino e aprendizagem, notadamente em processos de desenvolvimento de estratégias socioeducativas junto a estudantes e jovens em situação de vulnerabilidade, ressaltando o papel facilitador

de tecnologias da comunicação e informação, e da arte. Teórica e metodologicamente, aborda seus estudos a partir da perspectiva histórico-crítica do socioconstrutivismo.

ORCID: <https://doi.org/0000-0002-3250-3214>.

E-mail: ibismarlene.alvarez@uab.cat

Milton N. CAMPOS

Livre-docente em Comunicação e Doutor em Psicologia pela USP – Universidade de São Paulo. Realizou estágios pós-doutorais nas universidades *British Columbia*, *Simon Fraser* e *Calgary*, no Canadá, *Neuchâtel*, na Suíça, e Federal do Rio de Janeiro, no Brasil. É professor honorário da *Université de Montréal*, Canadá, atualmente colaborando com a UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro como professor-pesquisador junto à ECO – Escola de Comunicação e o EICOS – Programa de Pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social do IP – Instituto de Psicologia. Desenvolveu a abordagem crítico-construtivista da ecologia dos sentidos, com pesquisas sobre processos comunitários presenciais e digitais em rede.

ORCID: <https://doi.org/0000-0003-3051-3985>

E-mail: milton.campos@umontreal.ca

Luiza Peixoto CILENTE

Estudante de doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social no Instituto de Psicologia da UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, com mestrado pelo mesmo programa e graduação em Comunicação Social pela UFF – Universidade Federal Fluminense. Tem interesse em temas como ética do cuidado, epistemologias feministas, ecologia e feminismo digital.

ORCID: <https://doi.org/0000-0003-2558-3532>

E-mail: luizapcilenite@gmail.com

Karla Santa Cruz COELHO

Doutora em Saúde Coletiva pelo UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Realizou estágio de pós-doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social pela UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro. É professora da UFRJ, Campus Macaé. Tem interesses de pesquisa nas áreas de epidemiologia, saúde suplementar, medicina de adolescentes, diretrizes clínicas, regulação em saúde, gestão de tecnologias, liderança pública e atenção primária.

ORCID: <https://doi.org/0000-0003-4943-4814>

E-mail: karlasantacruz@macae.ufrj.br

Ricardo Lopes CORREIA

Doutor em Ciências da Saúde pela Faculdade de Medicina do ABC. Professor da UFRJ, é integrante do EICOS – Programa de pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social do Instituto de Psicologia. Suas pesquisas portam sobre estudos da ocupação humana e tecnologias de participação em terapia ocupacional, desenvolvimento local, planejamento, participação e cuidado urbanos, e práticas comunitárias e suas intersecções em sexos, gêneros e sexualidades

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3108-2224>

E-mail: ricardo@medicina.ufrj.br

Luísa Salles CUNHA

Estudante de doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social no Instituto de Psicologia da UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, com mestrado em Comunicação Social pela PUC – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e graduação em Comunicação Social pela UFRJ. Dedicar-se a pesquisas transdisciplinares, com foco em temas relacionados com cultura material, feminismos e consumo, a partir do olhar teórico-metodológico da antropologia digital dos processos de subjetivação.

ORCID: <https://doi.org/0000-0003-1547-5984>

E-mail : luisa.salles.cunha@gmail.com

Mohammed ELHADJJI

Doutor em Comunicação e Cultura pela UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, com pós-doutorado pela UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professor da UFRJ, é integrante dos Programas de pós-graduação PPGCOM, em Comunicação e Cultura da ECO – Escola de Comunicação, e EICOS – Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social do IP – Instituto de Psicologia. Sua pesquisa, estudos, produção intelectual e orientações acadêmicas (tanto no âmbito nacional como no internacional) focam a questão migratória transnacional, diaspórica e intercultural.

ORCID: <https://doi.org/0000-0001-8699-8200>.

E-mail: moha.hajji@eco.ufrj.br

Brunno EWERTON

Estudante de mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social no Instituto de Psicologia da UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro e bolsista CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. Possui graduação em Psicologia pela UFDPAr – Universidade Federal do Delta do Parnaíba. Sua

pesquisa foca nos impactos das tecnologias digitais, temas como inteligência artificial, algoritmos de aprendizado de máquina, vigilância e visibilidade nas plataformas digitais, assim como questões relacionadas ao trabalho, diáspora e fluxos migratórios, assim como processos de subjetivação mediados pelas mídias sociais.

ORCID: <https://doi.org/0000-0001-6530-8290>

E-mail: brunnoewerton@ufrj.br

Raíssa Fernanda Ferreira **GUEDES**

Estudante de mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social no Instituto de Psicologia da UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui graduação em Psicologia pelo Centro Universitário ISB de Brasília. Interessa-se por pesquisas psicossociológicas envolvendo processos grupais, artes, arteterapia, cultura e educação, processos étnico-raciais, políticas públicas e garantias constitucionais.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9666-6133>

E-mail: raissafguedes@ufrj.br

Muriel Gutiérrez **GONZÁLEZ**

Estudante de doutorado do Programa interuniversitário em Psicologia da Educação da *Universitat Autònoma de Barcelona*, Catalunha, Espanha, com mestrado na mesma área e instituição. Tem formação universitária em Educação pela *Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación*, Chile. Seus interesses de pesquisa concentram-se em habilidades comunicativas interculturais na educação, além da formação docente e relações entre práticas educativas e cultura.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1951-5077>

E-mail: muriel.gutierrez@autonoma.cat

José Luis **LALUEZA**

Doutor em Psicologia pela *Universitat Autònoma de Barcelona*, Catalunha, na Espanha, com formação anterior em Filosofia pela mesma instituição, onde atua como professor-pesquisador no Departamento de Psicologia Básica, Evolutiva e Educacional da Faculdade de Psicologia. Especialista em Aprendizagem em Serviço, dedica-se a essa pedagogia com o objetivo de fomentar a construção da aprendizagem autêntica dentro de uma perspectiva de engajamento com questões sociais. Suas pesquisas se interessam por processos pedagógicos de inclusão de populações vulneráveis a partir de suas próprias decisões. Teórica e metodologicamente, desenvolve seus estudos

dentro da perspectiva histórico-crítica do socioconstrutivismo em contextos de diversidade cultural.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0897-9917>

E-mail: joseluis.lalueza@uab.cat

Monica MACHADO

Doutora em Comunicação e Cultura pela UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, com pós-doutorado pelo Departamento de *Digital Anthropology* do *University College London*, no Reino Unido. Professora da UFRJ, é integrante do EICOS – Programa de pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social do Instituto de Psicologia. Suas pesquisas portam sobre mídia e mediações socioculturais, com ênfase nos temas da comunicação, juventudes, envelhecimento, consumo e publicidade, e redes comunitárias. As contribuições teórico-metodológicas cobrem processos de subjetivação a partir do olhar da antropologia digital.

ORCID: <https://doi.org/0000-0002-2558-5426>

E-mail: monica.machado@eco.ufrj.br

Zilda MARTINS

Doutora em Comunicação e Cultura pela UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, com pós-doutorado pela EHESS – *École des hautes études en sciences sociales*, França. Seus interesses de pesquisa portam sobre comunicação, mídia, comunicação comunitária, com foco nas relações raciais, políticas públicas de ações afirmativas, cotas raciais, racismo e negritude.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8772-0523>

E-mail: zilda.martins@eco.ufrj.br

Emerson Elias MERHY

Livre-docente em Planejamento e Gestão da Saúde e doutor em Saúde Coletiva pela UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas. com pós-doutorado UNICAMP, Brasil. É Professor Doutor *Honoris Causa* da *Universidad Nacional de Rosario*, Argentina, atualmente colaborando com a UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro como professor-pesquisador ao EICOS – Programa de Pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social do IP – Instituto de Psicologia. Suas questões centrais de pesquisa focam as relações intercessoras entre micropolítica, educação permanente, subjetivação e produção de conhecimento. Desenvolveu metodologias

de investigação pautadas pelo processo de avaliação compartilhada, onde todos os envolvidos nas investigações são pesquisadores -intercessores.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7560-6240>

E-mail: emerson.merhy@macae.ufrj.br

Mariana de Castro MOREIRA

Doutora em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social pela UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora da UFF – Universidade Federal Fluminense, é integrante do EICOS – Programa de pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social do Instituto de Psicologia da UFRJ. Seus interesses no campo psicossociológico cobrem pesquisas a respeito de processos grupais, participativos e racializados de construção de conhecimentos. Cobrem ainda temas como educação popular, movimentos sociais e organizações da sociedade civil, com foco em políticas públicas, processos de participação no fortalecimento da democracia e sistemas de garantias de direitos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1989-8936>

E-mail: marianacastromoreira@id.uff.br

Isabel Cristina Mendes Pinheiro NAVEGA

Estudante de doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social no Instituto de Psicologia da UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, com mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares pela UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seus interesses de pesquisa cobrem estudos sobre educação popular, movimentos sociais, identidade de gênero, práticas cotidianas e desigualdade social.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0183-7342>

E-mail: isabelpnavega@gmail.com

Nereida PALKO

Doutora em Enfermagem pela UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, com pós-doutorado em Micropolítica do Trabalho em Saúde pela UFF – Universidade Federal Fluminense. Professora da UFRJ, é integrante do EICOS – Programa de pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social do Instituto de Psicologia. Seus interesses de pesquisa focam os temas da gestão e processo de trabalho em saúde, a micropolítica do cuidado em saúde e comunidades, além de processos de cuidado às pessoas com deficiência e albinismo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9882-888X>

E-mail: nereida@ufrj.br

Luciana Tavares **PERDIGÃO**

Doutora em Ciências, Tecnologias e Inclusão pela UFF – Universidade Federal Fluminense, com pós-doutorado em andamento na mesma universidade. Seus interesses de pesquisa se concentram em processos de inclusão de pessoas com necessidades especiais, através da concepção e design instructional de ações pedagógicas por meio da EAD – Educação à Distância, dirigidas principalmente a pessoas com diferentes níveis de problemas de visão.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5662-212X>

Email: lperdigao@cecierj.edu.br

Fabiane **PROBA**

Doutora em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social pela UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, pós-graduada em programa para doutores empreendedores da FAPERJ – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro/Universidade Federal Fluminense. Seus interesses de pesquisa cobrem o campo da comunicação através de jogos didáticos pela Internet, aplicados em contextos educativos variados em todos os níveis de educação formal, e processos cognitivos e afetivos a eles relacionados.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0988-1233>

E-mail: fabiane.proba@affectnet.com.br

Joana Paula de Carvalho **RANGEL**

Estudante de doutorado do Programa interuniversitário em Psicologia da Educação da Educação da *Universitat Autònoma de Barcelona*, Catalunha, Espanha. Possui mestrado em Gestão de Processos Formativos Universitários pela *Universidad de Oriente*, em Cuba, e graduação em Logopedia e Intervenção em Transtornos da Linguagem pelo *Centro de Formación-Únicas Formación*, na Espanha. Seus interesses de pesquisa se situam em temas educativos na

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7808-6572>

E-mail: joanapaula.decarvalho@autonoma.cat

Marcos Victor Meirelles dos **SANTOS**

Estudante de doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social no Instituto de Psicologia da UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, com mestrado em Cultura Contemporânea pela mesma universidade. Dedicar-se a pesquisas relacionadas com a promoção de cuidado em contextos de arte-educação, com foco em

atividades teatrais sobretudo com o objetivo de combater o bullying nas escolas, a partir do olhar teórico-metodológico da escrevivência acontra-hegemônica e antirracista.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9306-7340>

E-mail: victormeirellesator@ufrj.br

Patricia Dias da SILVA

Estudante de doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social no Instituto de Psicologia da UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, com mestrado pelo mesmo programa. Pela PUC – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, possui mestrado em Marketing e graduação em Administração. Suas pesquisas portam sobre políticas de inclusão racial, prioritariamente em prol do desenvolvimento da representatividade da população negra na pós-graduação brasileira. Preocupa-se também com de saúde mental de grupos étnico-raciais excluídos socialmente.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8699-8200>

E-mail: patriciadias@ufrj.br

Helvo SLOMP JUNIOR

Doutor em Medicina pela UFPR – Universidade Federal do Paraná, com pós-doutorado pela UFF – Universidade Federal Fluminense. Professor da UFRJ, é integrante do Programa de pós-graduação EICOS – Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social do IP – Instituto de Psicologia. Sua pesquisa foca as áreas de atenção e gestão em saúde. As contribuições teórico-metodológicas cobrem problemáticas micropolíticas relacionadas com o trabalho em saúde e cuidado em práticas de grupos, comunidades e redes, através de interferências e compartilhamentos de experiências na produção de conhecimentos de si e do outro.

ORCID: <https://doi.org/0000-0001-5346-0965>

E-mail: helvosj@macae.ufrj.br

Karen Andrea Jaramillo SOLAR

Estudante de doutorado em Psicologia da Educação da *Universitat de Girona*, Catalunha, Espanha, com mestrado na mesma disciplina pela *Universitat de Barcelona*. Seu foco de pesquisa se situa na análise de processos de construção comunitária, a partir da perspectiva teórico-metodológica dos fundos comunitários de conhecimento e identidade, da psicologia histórico cultural e da pedagogia crítica. Além disso, integra contribuições de epistemologias feministas, decoloniais y antirracistas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1175-6407>

E-mail: karenjaramillosolar@gmail.com

Adriana Carneiro **SOUZA**

Estudante de doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social no Instituto de Psicologia da UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, com mestrado pelo mesmo programa e graduação em Estudos de Mídia pela UFF – Universidade Federal Fluminense. Seus interesses recaem sobre arte e cultura, atuando na implementação de projetos audiovisuais com foco em educação e direitos humanos.

ORCID: <https://doi.org/0000-0002-2447-3684>

E-mail: ascarneiro@ufrj.br

Juliana Almeida de **SOUZA**

Estudante de doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social no Instituto de Psicologia da UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, com mestrado pelo mesmo programa. Graduada em Terapia Ocupacional pela Universidade Castelo Branco. Seus interesses de pesquisa se concentra em problemáticas de vulnerabilidade como as moradias assistidas, os serviços substitutivos a abrigos e outros programas para pessoas com deficiência.

ORCID: <https://doi.org/0000-0003-3565-7275>

E-mail: vijufaze@gmail.com

Beatriz Akemi **TAKEITI**

Doutora em Psicologia Social pela PUC – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora da UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, é integrante do EICOS – Programa de pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social do Instituto de Psicologia. Seus interesses de pesquisa focam, principalmente, nas juventudes negras e periféricas, ações territoriais e comunitárias, violências, cultura juvenil, assistência social, interseccionalidades, colonialidade/contracolonialidade, descolonização e decolonialidade. As contribuições teórico-metodológicas integram os campos da Terapia Ocupacional e Cultura e da Psicologia Social.

ORCID: <https://doi.org/0000-0003-2847-0787>

E-mail: biatakeiti@medicina.ufrj.br

Sachiko **TANUMA**

Doutora e mestre em Antropologia pela *University of Osaka*, Japão, é professora da *Tokyo Metropolitan University*, na capital japonesa. Realizou estágios de pesquisa na Universitat Autònoma de Barcelona, Catalunha, Espanha. Seus interesses estão situados em torno de problemáticas da educação e do trabalho, notadamente em questões globais relacionadas com future e pós-utopias, trabalho transfronteiriço e

imigração, assim como gênero. Coordena pesquisa sobre aplicações e desenvolvimento de ferramentas da antropologia multimodal na educação multicultural.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5573-5442>

E-mail: s-tanuma@tmu.ac.jp

Leonardo G. VIANA

Doutor em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social pela UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestre em Gestão do Conhecimento e detentor de um MBA em Estratégia de Gestão pela UFF – Universidade Federal Fluminense, coordena o Grupo de pesquisa Inovação, Tecnologia e Educação da Fundação CEDERJ – Consórcio de Educação à Distância do Estado do Rio de Janeiro. Os principais interesses de pesquisa focam a interação e percepção humanas, comunicação digital, educação à distância e desenvolvimento de software como metodologia para o estudo da coconstrução de representações sociais (ágoras).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5568-664X>

E-mail: lviana@cecierj.edu.br

ÍNDICE DE ASSUNTOS

Antropologia

- Antropólogas brasileiras, 322
- Antropologia dialógica, 326
- Antropologia e desenho, 331
- Antropologia e história oral, 328
- Antropologia e performance, 328
- Antropologia multimodal, 107, 110, 112, 123
- Antropologia sensorial, 109
- Antropologia urbana, 325
- Antropologia visual, 109
- Dilemas éticos, 333
- Estudos de gênero, 327
- Legado de mulheres, 321
- Observação participante, 325
- Participação observante, 325
- Performances urbanas, 329
- Perspectiva crítica, 108
- Processos migratórios, 324
- Representação etnográfica, 109
- Virada contracolonizadora, 329

Antropologia Digital, 330

- Etnografia digital, 331
- Métodos multimodais, 330

Antropologia Visual

- Documentário etnográfico, 332

Arte, 95, 104

- Arte-educação, 247
- Artefatos, 193
- Arteterapia, 73, 83, 84
- Atividade lúdica, 100
- Atividades artísticas, 82, 90
- Autoretrato, 95, 104
- Colagem, 95, 99, 102, 104
- Desenhos, 103
- Expressão artística, 95, 103, 104

Ferramentas, 102

- Identidade, 95
- Interação social, 100
- Introspecção, 95, 104
- Linguagens artísticas, 332
- Processo criativo, 102
- Produção artística, 99, 323
- Produção de vídeos, 193
- Produção mural, 193
- Teatro, 247, 248, 249, 250, 251, 252
- Técnicas audiovisuais, 193

Carnaval

- Estação Primeira de Mangueira, 232, 233, 234, 237, 239, 240

Cibercultura, 19

- Alfabetização digital, 27, 28, 29
- Ansiedade, 33
- Depressão, 33
- Fake news, 27, 28, 29, 36
- Impactos emocionais, 36
- Isolamento social, 33
- Plataformas digitais, 35
- Saúde mental, 33, 34, 36

Comunidade, 20, 22, 23, 24, 31, 32, 35, 36

- Acadêmica, 292
- Ação, 194, 288, 289
- Ação social, 193
- Acordo intersubjetivo, 282, 288
- Agentes, 185, 186, 190, 278, 282, 284
- Agentes comunitários, 182, 186, 191, 197
- Agentes culturais, 188
- Agentes educativos, 182, 186, 187, 188, 191, 197
- Agentes sociais, 182, 186, 188, 197
- Aprendizagem, 55, 56, 297, 299
- Aprendizagem virtual, 53, 68

Atividade fronteiriça, 282
Casa de Aya, 239, 240, 241
Colaboração, 96, 264, 265, 267
Colaboração de atores, 277
Colaboração institucional, 182, 196
Competência intercultural, 166, 168, 206
Comunidade de prática, 280, 282, 284, 286
Comunidade de prática híbrida, 195
Comunidade vulnerável, 150
Conectividade, 184
Cooperativa, 310
Definição, 307
Diálogo intercultural, 161
Direitos humanos, 208
Empatia, 266
Espaços de convivência, 198
Exclusão social, 97
Experiências, 190, 193
Fundos comunitários, 278
Fundos de identidade, 278
Gemeinschaft, 291
Geração de vínculos, 190
Híbrida, 307
Ideocultura, 278, 282, 288
Inclusão, 161
Intencional, 294, 298, 299, 307, 310, 315
Interação fronteiriça, 196
Interação social, 184
Interesse, 190, 299
Intervenção psicossocial, 20
Liberdade, 309, 310, 315
Local, 299
Memória histórica, 187, 190, 194
Metas compartilhadas, 280, 281
Natural, 294, 298, 299, 307, 310, 315
Noções, 297
Objeto dual, 280

Organização cigana, 186, 187, 188, 191, 195, 196
Participação, 190, 264
Pertencimento, 219
População cigana, 182, 183, 187, 188, 190
População imigrante, 182
Prática, 298, 299
Programa Cidadão Digital, 21
Projeto intercultural, 278
Projeto intergeracional, 278
Projeto interinstitucional, 278, 279
Projeto SAAF, 239
Projeto Shere Rom, 96, 277, 278, 280, 282, 285, 287, 288
Relação horizontal, 98, 104
Relações de confiança, 198
Resistência, 103
SAAF, 240, 241
Sentidos, 117, 291
Simbologia, 118
Sócios, 281
Sustentável, 300
Terceiro espaço, 97, 280, 288
Território, 207
Transformação social, 161
Virtual, 299
Vozes, 190, 191, 194, 195, 198, 279, 280, 288, 289
Cuidado, 166, 176
Aspectos sociais e culturais, 167
Clínica, 166
Diversidades, 78
Família, 167
Micropolítica, 166
Mulheres, 170, 174
Pessoas com deficiência, 175
Práticas de saúde, 166
Reabilitação, 176

Cultura

Agência individual, 264, 272
 Competência cultural, 40, 42
 Competência intercultural, 124, 150, 154, 160, 161, 211, 224, 257, 258, 259, 264, 267, 270
 Comunicação intercultural, 150, 211
 Consciência analítica, 264, 265
 Cosmovisão, 102
 Cultura de paz, 73
 Culturas minorizadas, 95, 97
 Diálogo intercultural, 161
 Dissonância cultural, 269, 272
 Experiência intercultural, 151
 Identidade cultural, 44, 49, 97, 260, 264
 Identidade linguística, 97
 Identidade social, 97
 Interculturalidade, 81, 224
 Interculturalidade crítica, 81
 Justiça social, 150
 Outro cultural, 84, 89, 151, 153, 211, 219, 222, 224, 226
 Resistência cultural, 98
 Saber, 102
 Ecologia, 292, 294, 310, 313
 Aprendizagem, 297
 Comunicação ecológica, 300
 Comunicativa, 300
 Cultural, 295
 Decolonial, 296
 Digital, 300
 Ecológico-evolucionária, 296
 Humana, 295
 Liberdade, 296
 Linguagem, 300
 Linguística, 300
 Mente, 295
 Mídias, 300
 Planeta, 299

Política, 295

Retórica, 300

Sistemas abertos, 302

Sistemas fechados, 302

Sistêmico-ecológica, 296

Social, 296

Urbana, 299

Ecologia dos sentidos, 294, 301, 310, 312, 315

Ações transformadoras, 309

Afetividade - páthos, 304, 308

Cognição - logos, 304, 308

Construtivismo crítico, 305

Destranscendentalização, 303

Empatia, 313

Engajamento, 309

Epistemologia, 302

Estruturamento, 304

Ética autônoma, 304

Ética evolutiva da comunicação, 306

Ética heterônoma, 303

Holosmeros, 305

Imageria, 305

Juízos ético-morais - etos, 304, 309

Multiálogo, 313

Não epistemologia do simples viver, 303

Naturezultura, 305

Participação, 309

Tomada de decisões, 313

Educação

Abandono escolar, 183

Adaptabilidade, 122

Afetividade, 54, 55, 56, 57, 63, 69, 102, 115

Alfabetização cultural, 45

Aliança colaborativa, 197

Aliança educativa, 188

Aliança participativa, 182, 186

Ambiente adequado de aprendizagem, 137, 142, 143

- Ambiente virtual de aprendizagem, 54, 64, 67
- Ambientes inovadores de aprendizagem, 184
- Apoios, 136, 138, 139, 140
- Aprendizagem, 55, 57, 58, 60, 62, 64, 75, 98
- Aprendizagem acadêmica, 133
- Aprendizagem colaborativa, 53, 56, 60, 104, 278
- Aprendizagem competitiva, 53, 62
- Aprendizagem cooperativa, 62
- Aprendizagem cooperativa neobehaviorista, 60
- Aprendizagem em serviço, 97, 195, 210, 211, 212, 213, 224, 265, 266, 279
- Aprendizagem emocional, 133
- Aprendizagem expansiva, 288
- Aprendizagem experiencial, 271
- Aprendizagem intercultural, 262, 267, 272, 273
- Aprendizagem mediada, 61, 62
- Aprendizagem significativa, 96, 204
- Aprendizagem situada, 103
- Aprendizagem social, 133
- Atividades compartilhadas, 194
- Autorreflexão, 262, 263, 269, 271
- Avaliação formativa, 272
- Baixa taxa de escolarização, 183
- Barreiras linguísticas, 39
- Bem-estar emocional, 123
- Cidadania, 75
- Cognição, 56
- Colaboração, 97, 98, 102, 104, 265
- Colaboração interdisciplinar, 107
- Compartilhamento de culturas, 46
- Competência sociopolítica, 43, 44
- Comunicação, 143
- Comunidade de aprendizagem, 84, 88
- Comunidade escolar, 27, 74, 75
- Comunidade virtual de aprendizagem, 149, 150, 151, 161
- Comunidade virtual de prática, 150
- Comunidades de aprendizagem, 104
- Conhecimentos socioculturais, 184
- Consciência crítica, 102, 105
- Consciência cultural crítica, 262, 265
- Contexto escolar, 73
- Contrahegemônica, 102, 104, 105
- Culturas inclusivas, 136
- Democracia, 76
- Desenvolvimento cultural, 43
- Desenvolvimento sustentável, 73
- Diálogo reflexivo, 113
- Didática intercultural, 47
- Discentes com deficiência auditiva, 131, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145
- Discentes com deficiência visual, 150, 151, 162
- Discentes de etnia cigana, 183
- Discentes de origem imigrante, 182, 183
- Diversidade, 95, 116, 123, 141, 183, 184
- Diversidade cultural, 39, 45, 76, 77
- Diversidade étnico-racial, 77, 79
- Diversidade linguística, 45, 46
- Diversidade religiosa, 39
- Diversidade socioeconômica, 39
- Divertimento, 58, 63, 65, 66, 67, 68, 69
- EAD - Educação à distância, 150
- Ecologia da aprendizagem, 184
- Ecosistema educativo, 184, 186
- EDC - Educação Digital Cidadã, 19, 20, 21, 22, 29, 32
- Educação alienante, 204
- Educação de qualidade, 134, 141
- Educação inclusiva, 40, 122, 124, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 144, 145, 146, 183, 184, 257, 268, 269

- Educação intercultural, 257, 266, 269
- Educação midiática, 29
- Educação multicultural, 112
- Educação multidisciplinar, 108
- Educação participativa, 35
- Educação superior à distância, 150, 151
- Empatia, 122, 123, 124, 258, 260, 262, 264, 265, 268, 271
- Encontros interculturais, 260, 262, 265, 269, 271, 272
- Enfoque multidisciplinar, 108
- Enfoque multimodal, 125
- Ensino culturalmente sensível, 40, 41
- Entornos sociais multiculturais, 268
- Equidade, 76, 184
- Estratégias didáticas, 132
- Êxito acadêmico, 43
- Experiência, 122, 193
- Experiência vivida, 99, 101, 102
- Formação, 76
- Formação contínua, 48
- Formação docente, 107, 132, 133, 144
- Formação intercultural, 258
- Fóruns de discussão, 54, 55, 56, 60, 63, 64, 66, 68
- Fundos comunitários, 191
- Fundos comunitários de conhecimento e identidade, 182, 185, 186, 188, 191, 195, 263
- Fundos de conhecimento, 97, 185
- Fundos de identidade, 97, 99, 185, 191, 192, 193, 195
- Gênero, 278
- Historicidade, 279
- Identidade, 99, 103, 104, 278
- Identidade docente, 108, 118, 122
- Igualdade de oportunidades, 184
- Inclusão, 99, 116, 118, 181
- Inclusão comunitária, 48
- Inclusão educativa, 97
- Inclusão familiar, 48
- Inclusão social, 181
- Jogos, 53, 55, 57, 60, 63, 64, 65, 66, 68
- Jogos colaborativos, 66, 67
- Jogos competitivos, 66, 67
- Jogos em fóruns de discussão, 58, 59
- Justiça, 76
- Legitimação das diferenças, 184
- Letramento racial, 87
- Metodologias, 138, 139, 143
- Múltiplas metas, 97
- Múltiplas vozes, 95, 97, 102, 279
- Necessidade de inclusão social e emocional, 143
- Necessidades de docentes, 134
- Necessidades educativas discentes, 141, 143
- Necessidades educativas docentes, 141
- Nova ecologia da aprendizagem, 21
- Participação, 143
- Participação da comunidade, 138, 139, 142, 144
- Pedagogia baseada em projetos, 97
- Pedagogia intercultural, 44
- Pedagogia transformadora, 89
- Pedagogias culturalmente sustentáveis, 95, 96, 97, 104
- Percepções de discentes, 131, 143, 144
- Percepções de discentes com deficiência auditiva, 143
- Percepções de docentes, 131, 134, 139, 143, 144
- Poder, 96, 105, 278
- Políticas inclusivas, 136, 142
- Práticas inclusivas, 41, 133, 136, 146
- Processo de aprendizagem, 132
- Processo de ensino-aprendizagem, 63, 67, 68
- Profissionais de apoio, 141
- Projeto Identit.art, 95

- Reconhecimento mútuo, 184
- Recursos adequados, 141
- Recursos didáticos adaptados, 134
- Reflexão crítica, 123
- Reflexão estruturada, 267
- Relação afetiva, 121, 123
- Relações positivas, 45
- Representação simbólica, 113
- Sensibilidade, 117, 123, 124, 125
- Sentimento comunitário, 122, 123
- Sentimento de pertença, 104
- Sistema de atividade, 278, 279, 283, 284, 288
- Sistema híbrido de atividade, 278, 280
- Socialização, 76
- Socialização participativa aberta, 205
- Socialização participativa fechada, 204, 205, 212
- Subjetividade, 73
- Trajetória docente, 108, 114, 115, 118, 119, 121, 124
- Trajetória vocacional, 123
- Transformação pessoal, 96
- Transformação social, 96
- Validação cultural, 41
- Vínculo emocional, 121
- Vivência, 122
- Vocação docente, 113, 125
- Etnografia, 113
 - Arte Karajá, 324
 - Cronista etnógrafo, 333
 - Enfoque antropológico, 270
 - Etnografia coletiva, 327
 - Etnografia no campo, 325
 - Experimentos e grafias, 328
 - Histórias de vida, 329
 - Metodologias colaborativas, 330
 - Participação em rituais, 327
 - Relato de experiência, 270, 271
 - Teoria vivida, 328
- Etnologia
 - Coleções, 324
 - Etnólogas brasileiras, 323
 - Experiências multiespécies, 323
- Jovens
 - Adolescência, 74
 - Identidade social, 74, 75
 - Juventudes, 74
 - Protagonismo, 74
- Método
 - Amostragem conveniente, 20
 - Amostragem estratificada, 20, 23
 - Amostragem por conveniência, 23
 - Amostragem por critério, 82
 - Análise por categorização temática, 24
 - Análise temática, 114
 - Cartografia, 170
 - Criação de histórias, 192
 - Debate, 269
 - Desenho, 192
 - Desenho social, 97, 98
 - Diálogo, 96, 104, 192
 - Diálogo intergeracional, 98
 - Diário reflexivo, 24, 267, 269
 - Discussão, 192, 269
 - Dramatização, 192
 - Entrevista semi-estruturada, 83
 - Escrivência, 248
 - Espiral de aprendizagem intercultural, 258
 - Estratégias de comunicação, 46
 - Estratégias reflexivas, 48
 - Estudo de caso, 270
 - Experiência de desenho, 288
 - Experiência de desenho social, 278
 - Exposição à diversidade cultural, 267, 269, 272, 273
 - Facilitação guiada, 269
 - Formulários, 24
 - Jogos teatrais, 270

- Laboratório natural, 279
- Método multimodal, 123
- Modelo da quinta dimensão, 277
- Modelo de desenvolvimento da sensibilidade intercultural, 258
- Mostrar e contar, 108, 110, 111, 113
- Narrativas, 103
- Negociação, 97, 186, 194
- Observação participante, 187
- Pesquisa embasada em desenho, 182, 186
- Pesquisa-ação, 22, 181, 185, 197
- Pesquisa-intervenção, 20, 22, 82
- Reflexão, 96
- Rodas de conversa, 83
- Tomada de notas, 83
- Mulheres
 - Pensadoras feministas, 330
- Negritude
 - Afrocentricidade, 220
 - Afrofuturismo, 220, 227
 - Aquilombamento, 220
 - Identidade racial, 219
 - Inclusão social, 216
 - Lei de Cotas, 217, 218
 - Luta antirracista, 78
 - Migrantes, 216
 - Movimento negro, 77
 - Pessoas negras, 215, 216, 217, 219
 - População negra, 77, 216, 218
 - Representatividade, 215, 227
- PEAR/PEER, 20, 22, 151, 207, 210, 216, 221, 222, 223, 270
 - Avaliação, 23, 152, 158, 210, 211, 224, 271
 - Engajamento, 23, 152, 154, 156, 157, 210, 211, 212, 223, 224, 270
 - Preparação, 23, 152, 210, 211, 222, 223, 270
 - Reflexão, 23, 152, 159, 210, 211, 226, 271
- Pesquisa-intervenção, 35, 36
 - Bem-estar e saúde mental, 25
 - Educação midiática, 25
 - Enfrentamento às violências on-line, 25
- PIER – Projeto de Integração Étnico-Racial, 215, 216, 219, 221, 222, 224, 226, 227
- Racismo, 77, 78, 103, 192, 195, 196
 - Afrodescendentes, 78
 - Branqueamento, 85
 - Branquitude, 80
 - Categorias étnico-raciais, 79
 - Colonização, 78
 - Conflitos, 90
 - Desigualdade, 80
 - Escravidão, 89
 - Estereótipo, 86
 - Indígenas, 78
 - Letramento racial, 80, 81
 - Preconceito, 86, 90
 - Racismo estrutural, 219
 - Racismo institucional, 216, 219
 - Racismo sistêmico, 219
- Religião, 246
- Representação
 - Individual, 305
 - Social, 305
 - Socializada, 305
- Resistência
 - Resistência à vulnerabilidade, 227
 - Resistência social e política, 227
- Rio de Janeiro
 - Vila Kennedy, 238, 239
- Sociedade
 - Gesellschaft, 291
- Subjetividade
 - Posições de intersubjetividade, 326
- TICs
 - Cidadania digital, 21
 - Tecnologias da informação e comunicação, 19, 20, 21, 22

Violência, 234

Bullying, 247, 248, 253

Cyberbullying, 22, 30, 32, 36

Discurso de ódio, 22, 30, 31, 32

Racismo, 30, 31

Violência on-line, 20

Vulnerabilidade, 227

Adolescentes, 74

Comunidades vulneráveis, 104

Conflitos, 74

Desvalorização de experiências, 96

Direitos da criança, 167

Discriminação, 99, 102, 103, 192, 194, 195, 196

Discriminação de gênero, 103

Estereótipos de gênero, 192

Homofobia, 192

Injustiça, 103

Mães, 168, 169, 170, 173, 176

Pessoas com deficiência, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176

Pessoas com deficiência auditiva, 131, 132, 137

Violência de gênero, 192

Vulnerabilidade social, 165, 171



Práticas Comunitárias. Resistências e Empoderamento é uma coletânea que representa um esforço coletivo que surge de uma colaboração internacional, integrando perspectivas e experiências de diferentes contextos, que combina textos em espanhol e português. Este livro híbrido é fruto de uma trajetória compartilhada por equipes acadêmicas e comunitárias, articuladas a partir de programas de pós-graduação da UAB – *Universitat Autònoma de Barcelona* (UAB) e da UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em essência, busca expressar a pertinência e a importância do diálogo e da ação colaborativa entre a academia e as comunidades vulneráveis com as quais lida.

O projeto que deu origem a esta obra nasceu no âmbito de uma iniciativa financiada pela agência catalã *Fundació Autònoma Solidària*, cujo propósito é fomentar a concepção e execução de práticas de transformação social. Por meio da metodologia de Aprendizagem e Serviço (ApS) promoveu-se então um processo de interação direto com estudantes de pós-graduação possuindo experiência em trabalho comunitário, e com lideranças sociais em contextos tão diversos quanto as favelas do Rio de Janeiro e os ambientes multiculturais de Barcelona.