

REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA PARA UNA ESCUELA/EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD

C. B. AZEVEDO

Universidade Federal do Rio Grande de Norte
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3456-0025>
crislaneazevedo@yahoo.com.br

Submitted March 25, 2023 - Accepted January 09, 2023

DOI: 10pts.15628/holos.2023.15198

RESUMEN

Este artículo presenta reflexiones sobre la enseñanza en la Educación Básica a partir de la relación entre los temas de educación, diversidad y escuela inclusiva. Así, discute el papel del profesor y las prácticas pedagógicas. Las reflexiones se basan en los resultados de una encuesta sobre la percepción de los profesionales de la educación de las escuelas públicas de Rio Grande do Norte sobre la relación entre la educación y la diversidad. La comprensión de la escuela y el papel del docente siguen la perspectiva de Bernard Charlot de que la educación debe enfocarse en la humanización y

emancipación de los sujetos para la vida en una sociedad solidaria. Además de la formación inicial y continua, la preparación docente para promover prácticas pedagógicas inclusivas y de atención a la diversidad depende de la sensibilidad a las demandas formativas de los estudiantes, así como de la disposición y disponibilidad de los docentes para apropiarse efectivamente de los saberes científicos y de las políticas curriculares considerando cambios en las prácticas profesionales.

PALABRAS CLAVE: Prácticas pedagógicas, Educación inclusiva, Enseñanza, Diversidad y educación

REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA PARA UMA ESCOLA/EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões sobre a docência na Educação Básica a partir da relação entre os temas educação, diversidade e escola inclusiva. Assim, discorre sobre o papel do professor e das práticas pedagógicas. As reflexões baseiam-se nos resultados de uma pesquisa sobre percepções de profissionais da educação de escolas públicas do Rio Grande do Norte sobre a relação entre educação e diversidade. A compreensão sobre escola e o papel do professor seguem a perspectiva de Bernard Charlot de que a educação deve voltar-se para

humanização e emancipação dos sujeitos para a vida em uma sociedade solidária. Para além da formação inicial e continuada, a preparação docente para promoção de práticas pedagógicas inclusivas e atendimento à diversidade, depende de sensibilidade frente às demandas formativas dos alunos bem como de disposição e disponibilidade docente para efetivamente apropriar-se de conhecimentos científicos e de políticas curriculares tendo em vista mudanças nas práticas profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas pedagógicas, educação inclusiva, docência, diversidade e educação.



1 INTRODUCCIÓN

Las discusiones académicas, así como las políticas públicas y curriculares y los programas de formación docente sobre diversidad aumentaron mucho en Brasil desde finales del siglo XX hasta 2015. Desde entonces, los cambios políticos en el ámbito de la Unión derivados del gobierno de Michel Temer (2016-2018) resultaron en cambios en el currículo brasileño y cuyas repercusiones negativas para las cuestiones de diversidad se profundizaron en los siguientes cuatrienio, claramente antiprogresista.

En este artículo, pretendemos reflexionar sobre la enseñanza (profesor y prácticas pedagógicas) en la Educación Básica a partir de la relación entre los temas de educación, diversidad y escuela inclusiva. Las reflexiones se anclan en los resultados de una encuesta realizada entre 2020 y 2021 en la que analizamos las percepciones de docentes y gestores de escuelas públicas de Rio Grande do Norte sobre la relación entre educación y diversidad en sus diversas áreas: diversidad, escuela e inclusión. prácticas, sexualidad, Bullying, pluralidad cultural y prejuicio racial y educación ambiental en la escuela (AZEVEDO; CHARLOT, 2022).

La investigación, basada en investigación bibliográfica, análisis de documentos curriculares y entrevistas a docentes y directivos, se desarrolló con base en un enfoque de investigación cualitativa y desde la perspectiva de la sociología de la educación. Tanto en la investigación que dio origen a las reflexiones aquí desarrolladas como en este artículo que aquí presentamos, partimos de la concepción de la escuela como escenario de un posible proceso de formación cultural y de autonomía del sujeto en el sentido que le atribuye Charlot (2009)., 2013, 2020), que la educación/escuela debe servir para evitar la barbarie y, para ello, necesita asociar la actividad intelectual con el sentido y el placer de saber. En otras palabras, la educación debe estar enfocada a consolidar un proceso de humanización y emancipación de los sujetos con miras a la vida en sociedad solidaria.

Reflexionar sobre el tema contribuye a repensar la práctica docente con miras a mejorar el proceso educativo del público escolar brasileño, que es diverso y plural tanto en términos culturales como, lamentablemente, en términos de experiencias de pérdida y violencia. En este proceso, los temas relacionados con la diversidad deben ser considerados y no desde la perspectiva de un llamado a la tolerancia, sino desde la perspectiva de problematizar las relaciones sociales que la sustentan y que las transforman en objeto de discriminación, dominación y negación de derechos (AZEVEDO, 2023).

La escuela es una institución social formada por sujetos sociales reales, algunos de los cuales experimentan reiteradamente el rechazo, la negación de deseos y derechos, la discriminación y la exclusión, incluso dentro de las instituciones educativas con repercusiones en factores como la evasión y la repetición. En este sentido, vale la pena recordar las conclusiones de Gadotti (1992) que relacionan los problemas en el contexto de las relaciones étnico-raciales con tales factores. Por esta y otras razones, se justifican reflexiones sobre el tema.

Las reflexiones se organizan en dos secciones. En el primero, abordamos: la importancia del dominio de diferentes saberes, por parte del docente, con énfasis en el saber profesional de formación académica y la necesidad de la reflexión sobre sí mismo y su práctica docente como fundamentales para la comprensión de sus propias posturas, actitudes y representaciones. En el

segundo, abordamos la necesidad de diversificar las prácticas pedagógicas para atender las demandas del público escolar actual marcado por las diferencias, sin perder de vista la relación entre lo universal y lo diverso, así como entre las normas curriculares (BNCC) y autonomía y el compromiso del profesorado a favor de una escuela inclusiva y una educación para la diversidad.

2 EL MAESTRO DEL SIGLO XXI EM BRASIL

El mundo actual está marcado por cambios vertiginosos, facilidad de acceso a la información y relaciones fluidas, momentáneas, dinámicas, y los profesores, especialmente los que trabajan en Humanidades, deben lidiar con cuestiones derivadas de este estado de cosas que en ocasiones deterioran la memoria histórica y, en consecuencia, dificultan el desarrollo de la autoconciencia del estudiante y la comprensión de su lugar en la sociedad. Esto socava la problematización y adquisición de conocimientos sobre el tema de la diversidad. Como resultado, los problemas de alienación, crisis de identidad, negación de derechos y otros problemas sociales se vuelven más tangibles.

¿Cómo ser un buen maestro en este escenario? En primer lugar, obviamente, debe ir más allá de la pura y simple transmisión de contenidos. Igualmente, no debe ser una que defina a un buen alumno como un sujeto tranquilo y silencioso, ya una buena aula como aquella marcada por el silencio y la disciplina. Esto equivale a descartar al estudiante como un ser integral. Si el supuesto buen comportamiento del estudiante falla, él es responsable por el fracaso. Además de ser reprobables sus representaciones, modos, deseos y acciones.

Además de dominar los saberes disciplinares (TARDIF, 2000), los docentes necesitan ser conscientes de que no son neutrales, sino poseedores de cosmovisiones, por tanto, de perspectivas interpretativas parciales de la sociedad, que repercuten en sus prácticas y representaciones. comprender los diversos procesos de apropiación por los que pasó a lo largo de su vida personal y profesional. Estos pueden haber sido responsables de la existencia de prejuicios y de la promoción de la discriminación, ya que las vivencias, intereses, conocimientos que posee cada sujeto tienen implicaciones en la forma en que se apropia de los nuevos conceptos y experiencias a los que se enfrenta, alimentando un proceso de construcción de nuevas representaciones y prácticas (CHARTIER, 1990).

Esta comprensión es necesaria para permitir que se produzcan cambios en las actitudes y acciones. Sin autocomprensión, la voluntad de cambio se reduce. Esto hace que los efectos de incluso la mejor de las formaciones académicas sean inviables. Por tanto, más que disponer de muchos cursos de formación cualificada, es necesario que el profesor tenga ganas de aprender. Requiere el ejercicio de pensar en ti mismo y en tus prácticas. Sin una reflexión sobre el propio trabajo docente, el saber profesional del docente (adquirido en los cursos de formación) pierde terreno para sus representaciones constituidas a lo largo de su vida, parte, tal vez, limitante en lo que respecta a las cuestiones de diversidad e inclusión.

Tardif (2000) nos muestra que el conocimiento profesional es, en gran medida, un descuido de los docentes, y este desprecio puede ir desde romper con el rechazo a la formación teórica o, de forma más atenuada, materializarse con adaptaciones o incorporación de sólo una parte de los mismos. it.del conocimiento universitario a la práctica. La ruptura lleva al docente, en última instancia, a orientar sus prácticas a partir del sentido común que, en el caso brasileño, está pulverizado por prejuicios de todo tipo.

La reflexión es necesaria para tomar conciencia de las propias limitaciones y de los significados y efectos de lo que se hace con los alumnos. El maestro es parte de la sociedad y hace historia. Al mismo tiempo es el resultado de una herencia cultural y el reflejo de un proceso histórico. Conscientes de ello, se espera que los alumnos reconozcan la relación entre singularidad y pluralidad, que entiendan que somos iguales en nuestras diferencias y, por tanto, respeten y valoren la diversidad en las escuelas, situándose, al mismo tiempo, como un miembro más de la relación con el estudiante y no como alguien superior a él (CANTARELLI; GENRO, 2016).

Colares y Souza (2015) nos muestran que si bien muchos estudios, incluidos los realizados por el Ministerio de Educación, relacionan la evasión y el fracaso escolar con los efectos de la violencia simbólica derivada del prejuicio y la discriminación en la escuela, es evidente que aún existe una falta de conocimiento y/o compromiso de los gestores y profesores para coordinar acciones en el ámbito de la diversidad que aparece reiteradamente como una diversidad delimitada, dirigida sólo al público de educación especial, como constatamos en investigaciones con profesores y gestores de escuelas públicas de Natal-RN (AZEVEDO; CHARLOT, 2022).

Las explicaciones sobre la falta de compromiso con la diversidad y la escuela inclusiva se encuentran en la forma en que el sujeto interpreta y actúa en el mundo en que vive y que se fundamenta en sus procesos de apropiación, responsables de la construcción de representaciones (CHARTIER, 1990). Este ejercicio interpretativo y de actitud frente al mundo puede potenciar o descarrilar los efectos esperados tanto por la formación inicial del profesorado como por la cualificación continua.

Según Chartier (1990), comprender las prácticas discursivas requiere tener en cuenta las particularidades del espacio propio de las prácticas culturales. En una sociedad como la brasileña, en la que la violencia es común, y debido a la falta de participación de los profesores de escuelas públicas y administradores escolares, por ejemplo, en los cursos de formación en el campo de la diversidad, como se constató en una investigación realizada en Natal-RN (AZEVEDO; CHARLOT, 2022), es posible comprender la distancia que presentan algunos de estos profesionales en relación al dominio de lo que es la diversidad, el bullying, la educación sexual, la pluralidad cultural, las relaciones de género, la inclusión, la educación ambiental, entre otros aspectos y, en consecuencia, sobre las formas más apropiadas para conducir tales temas con el público escolar.

Si los cambios de actitud frente a la diversidad pasan por procesos de formación y sensibilización, esto implica el dominio del conocimiento sobre la historia de Brasil, considerando el largo y complejo proceso de colonización y esclavización que marca la historia del país, y su consecuente resultado de imposición de una determinada cultura como la cultura posible.

Comprometerse ética y políticamente con la educación de los alumnos y con la transformación social de las generaciones futuras requiere que los docentes aborden todos estos temas con dominio de los conocimientos históricos y teóricos. Pero, también, conciencia y disposición docente para implementar los conocimientos profesionales en sus prácticas.

Cuando pensamos en el docente para la escuela del siglo XXI, es importante tener presente la afirmación de Charlot (2013, p. 46), de que el docente ya no es el “sacerdote del conocimiento” como se difundió en un principio de la República en Brasil. Hoy es un profesional. Por lo tanto, no es un hacedor de tareas predefinidas. Primero, necesita ser capaz de identificar y resolver problemas. El docente ya no es la principal fuente de información sistematizada a la que tiene acceso el alumno. Por ello, se le exige dominar nuevos conocimientos para poder afrontar las nuevas demandas formativas. Charlot (2013) señala que cuando los procesos, las situaciones y las condiciones de trabajo cambian rápidamente, la formación inicial pierde valor y la cualificación profesional debe actualizarse continuamente a lo largo de la vida.

En este proceso de formación es fundamental el conocimiento de las normas jurídicas que sustentan y orientan la inclusión. Pero también es imperativo que los profesionales de la educación estén dispuestos a escuchar a sus alumnos, observar sus actitudes, prestar atención a sus ideas y definir una metodología más adecuada que, además de dominar los contenidos disciplinares, los lleve a la conciencia de inclusión social y promover la apreciación de las diferencias. La diversidad y la inclusión no deben entenderse de manera genérica o como si se limitaran solo al público de Educación Especial.

A pesar del enfoque en el alumno de educación especial cuando se habla de inclusión (BRASIL, 1994, 2008, 2015), debemos estar atentos para que las prácticas inclusivas se extiendan a todos los individuos que forman parte de la escuela. Mendes (2006) nos permite comprender los límites y problemas derivados de una errónea apropiación de lo que es inclusión. Es necesario hacer una distinción clara entre inclusión e integración. Como explica Rodrigues (2006), la visión integracionista, que durante mucho tiempo permaneció difusa entre los profesionales de la educación que la confundían con la perspectiva de la inclusión, prácticamente orientó la creación de una escuela especial paralela a la institución regular, donde los alumnos “típicos” se mantuvieron separados de los estudiantes con discapacidades. La diversidad y las diferencias como objetivos de inclusión sólo se consideraron frente a la discapacidad. Leite (2014) refuerza esta diferenciación cuando declara que la escuela inclusiva es aquella que satisface las necesidades educativas de todos los alumnos, tengan o no discapacidad. Su carácter inclusivo se debe al respeto a la diversidad de características y necesidades de los alumnos, que van más allá de la condición de discapacidad.

Tanto en lo que respecta a las percepciones de los profesionales de la educación sobre la inclusión y la educación inclusiva, como en lo que respecta a aspectos históricos del movimiento global por la inclusión, trabajos como los de Kassir (2016), Barbosa y Souza (2010), Gomes y Rey (2007), Almeida y Naiff (2011), Azevedo y Charlot (2022), Ferreira, Timóteo y Bezerra (2016), Cantarelli y Genro (2016) así como el de Kitahara y Custódio (2017) demuestran que, aunque las normas curriculares orientan la realización proyectos y programas diversificados y plurales, lo

que se observa en las escuelas es también la presencia de prácticas pedagógicas restrictivas, caracterizadas por resistencias, prejuicios y falta de formación, resultando en la valoración de una sola cultura (dominante) como resultado del no reconocimiento y apreciación de las diferencias.

¿Cómo promover lo contrario a esto? Es necesario que la formación de los docentes y su compromiso ético y político con la profesión promuevan esa apreciación a partir del reconocimiento de que las diferencias, en Brasil, son algo elaborado social y políticamente. A partir de esta toma de conciencia, así como del concepto de escuela inclusiva definido por Leite (2014), el profesional necesita intervenir de manera adecuada y oficial en la escuela, o sea, a través de propuestas que deben ser incluidas en el currículo de la formación educativa institución. Por ello es necesario posicionarse y actuar en el currículo a favor de una escuela inclusiva y una educación para la diversidad.

Una escuela/educación inclusiva atenta a la diversidad tendría como objetivo sensibilizar y traer al escenario de las discusiones temas específicos para ser tratados de forma transversal, como por ejemplo, la diversidad en la formación del sujeto, como apuntan Lustosa y Rosa (2013). Los investigadores señalan acertadamente que, como cuestión de derecho a la diferencia, trabajar en y con la diversidad requiere el reconocimiento de los grupos minoritarios tanto en el ámbito público como en el privado, como lo demuestran las demandas posteriores a 1980 de muchos colectivos y movimientos sociales.

Como escenario de la diversidad, es imperativo que en la escuela se discutan las luchas y las estructuras sociales reales. Se debe alentar a los estudiantes a ir más allá de establecer relaciones interpersonales. Según Charlot (1979), la escuela necesita preparar a los estudiantes para participar en luchas sociales dirigidas a transformar estructuras sociales injustas, desiguales y opresivas. Las relaciones sociales no deben confundirse con las relaciones interpersonales que a veces están desconectadas del mundo exterior. La escuela no debe ser fuente de alienación, ni convertirse en un “instrumento al servicio de las fuerzas sociales alienantes” (CHARLOT, 1979, p. 212). La escuela no debe reflejar la ideología social dominante, esto le quitaría toda su utilidad, porque “si la escuela hiciera lo que hace la sociedad misma, la sociedad no la necesitaría” (Ídem, p. 213). En la escuela es necesario actuar intencionalmente a favor de la transformación social.

Si, de acuerdo con la legislación educativa brasileña, lo que se busca es una educación para la ciudadanía, sería necesario que los docentes adoptaran una postura inclusiva, que supieran trabajar cotidianamente cuestiones relacionadas con la diversidad, la inclusión y las diferencias. En este sentido, intervenir para extinguir prejuicios en el ámbito escolar, lugar que, para muchos estudiantes, es el único camino posible para que obtengan condiciones de formación crítica, de reconocimiento del mundo objetivo, de formación de su conciencia, además, a veces, de esperanza de protección contra la violencia.

Frente a todo esto, el docente del siglo XXI necesita ser un constructor y gestor curricular, como acertadamente afirma Masseto (1998). Tener conocimiento sobre currículos y programas, según Tardif (2000), significa, por ejemplo, conocer autores sobre el tema y dominar diferentes

procedimientos de enseñanza-aprendizaje, siendo capaz de actuar con la autonomía necesaria, necesaria para emprender cambios que puedan ser necesarios en los currículos y programas para satisfacer las necesidades de los estudiantes.

Más importante que en cualquier otro momento de la historia de la educación brasileña, es urgente que invirtamos en el desarrollo de currículos personalizados para cada escuela. La pandemia de COVID-19 que arrasó el país a partir de marzo de 2020 expuso las disparidades entre las redes educativas, muchas de las cuales no pudieron reabrir sus escuelas a fines del año siguiente. La estandarización del currículo para escuelas con contextos muy diferentes nunca producirá los mismos resultados de aprendizaje para los estudiantes, como señalan los defensores del BNCC. Es fundamental que los docentes se vean a sí mismos como constructores de currículos escolares, capaces de innovación y prácticas pedagógicas contextualizadas. Es en esta perspectiva que cobra sentido el desarrollo de un currículo multicultural y antirracista, guiado por los principios de la educación ambiental, como orientadores de las prácticas docentes.

El respeto por los demás debe materializarse en el currículo. Al percibir cómo en sus prácticas pedagógicas se construyen y utilizan discursivamente conceptos como género, raza y etnia, por ejemplo, podrán contribuir a la promoción de una diversidad cultural que no se guíe sólo por la tolerancia, sino por la explicar que todos tienen los mismos derechos y deben tener la misma representación en las instituciones sociales. De hecho, es necesario reconocer que hay muchas diferencias y que es necesario ser un mediador en la formación de sujetos con miras a respetar las diferencias.

Muchos estudiantes no logran tener éxito en la escuela como resultado directo del trato desigual que reciben en la escuela como resultado de las percepciones y expectativas de sus maestros sobre ellos (CANEN, 2001). Los puntos de vista estereotipados de los docentes pueden guiar sus prácticas en el aula y afectar el desempeño de los estudiantes que no demuestran afiliación con la cultura dominante. Por tanto, el profesorado sensibilizado y abierto a las experiencias que ofrece la diversidad cultural actúa como factor protector frente al fracaso escolar. Tal como lo señalan Barbosa, Campos y Valentim (2011), la buena relación entre docente y alumno conduce al estudiante al éxito académico, al desarrollo de habilidades de autorregulación así como de autoestima y confianza en sí mismo, además de prevenir problemas disciplinarios.

De nada servirán leyes y políticas públicas para combatir los prejuicios y la discriminación si en la escuela faltan iniciativas que promuevan discusiones, debates, reflexiones y referencias sobre el tema de la diversidad y la escuela inclusiva. Para ello, es fundamental que sus profesionales dominen el tema en sus múltiples vertientes y estén dispuestos y comprometidos con la transformación de prácticas y representaciones marcadas por el irrespeto. Si la escuela no cuenta con iniciativas por parte de su equipo profesional contra el irrespeto a la diversidad y las diferencias, la institución será considerada negativamente por los estudiantes, distanciándose de ella ya que ya no tiene sentido para ellos. Los principales agentes capaces de revertir esta situación son docentes con buena formación, conscientes de sí mismos y dispuestos a hacer de sus prácticas pedagógicas un ejercicio de transformación social.

3 ATENÇÃO A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Las diferentes necesidades de los sujetos deben ser consideradas un hecho común de la diversidad humana y, por tanto, todos, desde los que tienen dificultades, pasando por carencias, trastornos o altas capacidades, necesitan o necesitarán algún tipo de atención diferenciada durante su vida escolar. Pensar así nos lleva a actuar de manera inclusiva, a planificar e implementar prácticas pedagógicas diversificadas para todos, ya que todos son considerados diferentes. Ante aulas heterogéneas, los docentes necesitan cuidar su reserva de conocimientos para hacer frente a las exigencias de su trabajo y mantenerse vivos en la profesión. En otras palabras, las estrategias de enseñanza deben diferenciarse repetidamente, permitiendo diferentes tipos de interacción, comunicación y medios de aprendizaje. Esto no quiere decir que la tarea de diferenciación curricular sea función única y exclusivamente de los docentes. Sin una gestión escolar abierta a una nueva organización de la escuela, los resultados de las acciones docentes tenderán a ser limitados.

Es necesario prestar atención a las prácticas pedagógicas como resultado del aprendizaje escolar, pero también a las repercusiones que pueden tener en el proceso identitario de los estudiantes. Martins y Geraldo (2013) destacan claramente el impacto de la ausencia de intervención docente en la vida de los estudiantes negros que relatan experiencias escolares marcadas por insultos, apodosos constantes, insultos y hostilidades, todo ello ante la omisión de los profesionales de la educación, quienes, así, terminan contribuyendo para la naturalización de la violencia.

Por tanto, ante los cambios en la escuela a favor del respeto a la diversidad, además de la preparación profesional inicial y permanente, es fundamental que los educadores estén abiertos a comprender a los demás y sus necesidades y dispuestos a poner su trabajo, de hecho, a disposición. del desarrollo de ese otro, el estudiante. Como afirma Charlot (2009), la escuela debe hacer más que enseñar a los estudiantes a seguir las reglas y obtener buenas calificaciones, a veces realizando tareas específicas. En cambio, debería exponerlos a nuevas ideas y formas de relacionarse con el mundo, alentarlos a pensar críticamente, a experimentar con la actividad intelectual.

Según Charlot (2020), existe barbarie en toda situación o relación entre seres humanos en la que uno niega la humanidad del otro. Para evitar este proceso de deshumanización, por tanto, de "barbarie", los educadores deben hacer algo más que señalar el respeto a la diversidad; debe promover activamente la lucha contra los prejuicios y la discriminación en la escuela. ¡Qué significa el racismo, por ejemplo, sino la negación de la humanidad del otro! Es fundamental que los profesionales de la educación apoyen a las nuevas generaciones en su búsqueda del sentido de la vida, haciendo del respeto por las diferencias y la aceptación del otro principios rectores en las interacciones interpersonales y en la vida social.

Como nos recuerda Paulo Freire (1996), a partir del subtítulo de una de sus obras, es necesario dominar “los conocimientos necesarios para la práctica educativa”, muchos de los cuales resultan de la disposición docente a abrirse al otro, de la comprensión que su práctica profesional debe posibilitar el desarrollo de la autonomía de los estudiantes. Esto incluye, entre otras cosas, el respeto por los conocimientos de los estudiantes, la articulación de las palabras con las acciones, la generosidad y disponibilidad para el diálogo, el reconocimiento y aceptación de las identidades culturales, la competencia y el compromiso profesional y el rechazo a cualquier tipo de discriminación.

Promover una escuela inclusiva significa romper con la escuela formalista y orientada a los contenidos y promover la vivencia de la diversidad en su sentido más amplio, abarcando así cuestiones de género y sexualidad, pluralidad cultural y prejuicio racial, medio ambiente, dificultades y trastornos de aprendizaje, discapacidad y superdotación, por ejemplo. ¿Es esto algo sencillo? Ciertamente no, especialmente en un país como Brasil, marcado por prejuicios y discriminaciones de todo tipo. Pensar la educación inclusiva desde la perspectiva de la escuela/educación para la diversidad no es fácil. Por el contrario, es un proceso lento que requiere revisiones de ideas y prácticas que implementó el sistema escolar conservador y que aún persisten en las prácticas cotidianas de los docentes brasileños y en la mente de una parte considerable de la población educada del país (sentido común).

Hablar de una escuela inclusiva a partir de discusiones sobre la diversidad es apostar por las transformaciones sociales y persistir en la expectativa de que una sociedad más justa y democrática triunfe a partir de la existencia de una educación inclusiva en todos los niveles y segmentos educativos. ¿Cómo iniciamos este proceso? ¿Cómo convertimos esto en una realidad? Cambio de concepciones y prácticas pedagógicas; permitir procesos de aprendizaje contextualizados; utilizando diversos métodos, técnicas, recursos y lenguajes de enseñanza; y, trabajar sin perder de vista que la educación inclusiva es un factor potencial de transformación de la sociedad.

La experiencia de convivencia con la diversidad en la escuela puede ser muy formativa en términos de desarrollo personal, social, cultural, económico, político y ético, ya que permite que todos los estudiantes perciban su capacidad de crecimiento en diversas dimensiones, ya que pueden experimentar muchas y variadas actividades escolares sin tener que ser objeto de prejuicios, desvalorización de sus capacidades, aislamiento o exclusión y, en ocasiones, incluso tener que ser culpabilizados injusta y erróneamente de sus fracasos escolares.

Al mismo tiempo que la escuela es una institución universal, es también el escenario de lo múltiple. Lo universal no anula su compromiso con la diversidad. Evidentemente, en las sociedades democráticas, la escuela debe ser universalista porque considera la educabilidad de todos como un principio elemental y porque su especificidad es la difusión de conocimientos universales y sistematizados. Sin embargo, en la sociedad actual, también es necesario promover la conciencia y el respeto por las diferencias culturales. Como dice Charlot (2013), lo universal no está separado o por encima de la diversidad; más bien, lo impregna y encuentra expresión dentro de él.

En términos de políticas curriculares, hoy, en Brasil, prevalece la Base Curricular Común Nacional (BNCC). La Base no descarta el uso de expresiones como: transversal, interdisciplinario, integración. Sin embargo, la perspectiva que se tiene del currículo se remonta a la racionalidad de carácter conservador. A pesar de la disminución de las discusiones sobre la diversidad que representa (CASTRO; AZEVEDO, 2022), vale la pena recordar que además o independientemente de la legislación, como afirman Santana, Santos y Ferreira (2016), como docentes, necesitamos autonomía y coraje para romper con las estructuras etnocéntricas erigidas históricamente, lo que implica un proceso de descolonización de las mentes, los cuerpos y los propios saberes.

Es por ello que se hace necesario el saber y la sensibilidad docente para que, a la luz de conceptos genéricos como el de “convivencia social republicana” (tal como aparece en la BNCC), las percepciones y prácticas pedagógicas no enmascaren la necesidad de problematizar las diferencias que han contribuido tanto a situaciones de prejuicio, discriminación y exclusión de estudiantes brasileños a diario en todos los estados del país. El conocimiento de la historia de Brasil y de la educación brasileña, junto con el conocimiento de su comunidad escolar, es fundamental para la implementación de prácticas pedagógicas contextualizadas e inclusivas.

Es importante comprender cómo la diversidad, en Brasil, se transformó en desigualdad, con repercusiones nocivas para la población afrodescendiente en particular. Sigue siendo una gran necesidad para la escuela/educación en el siglo XXI, la ruptura con discursos y actitudes basadas en la asunción de superioridad entre grupos étnico-raciales. Para ello, se deben problematizar y transformar prácticas y representaciones que sustentan las relaciones de poder al interior de la escuela. Así, discutir la pluralidad cultural, las relaciones étnico-raciales y la educación antirracista no es un desafío, sino una responsabilidad social. Después de 20 años de la publicación de la Ley 10639/2003 y sus Directrices (BRASIL, 2004), es inaceptable no pensar que toda educación de calidad en Brasil necesita ser una educación antirracista.

Cuando pensamos en la educación antirracista en la educación infantil y los primeros años de la escuela primaria, por ejemplo, es urgente cuestionar las formas en que se utilizan los juguetes y se conducen los juegos y cómo se promueven ideas de superioridad de unos sobre otros, especialmente blancos sobre negros, como destacan Marques y Dornelles (2019). Asimismo, Oliveira y Abramowicz (2010) muestran que existe prejuicio y discriminación, incluso en las guarderías, donde los profesionales de la educación, por ejemplo, prestan menos atención y cuidado a los bebés negros. El racismo impacta directamente en el cuerpo del niño, en la forma en que se construye, se percibe, se acepta o no, afectando negativamente el desarrollo integral del niño. Las interacciones negativas entre maestros y niños pueden causar daños irreparables al desarrollo de la identidad, así como a la trayectoria educativa de los niños.

Aunque llevamos mucho tiempo hablando de educación para todos, respeto a la diversidad, igualdad de oportunidades, derechos humanos, educación ambiental, educación multicultural o antirracista, y otras perspectivas de trabajo encaminadas a una educación basada en valores fundamentales, lo que se siguen viendo en las escuelas de todo el país prácticas y representaciones de intolerancia, prejuicio y discriminación, incluido el racismo (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010; FELICIANO; AZEVEDO, 2021; GOMES, 2005; SANTOS, SILVA y GONÇALVES,



2020; CAVALLEIRO, 2001) . De ahí la necesidad de reflexiones sobre ser docente en este siglo XXI y sobre prácticas pedagógicas encaminadas a promover una escuela inclusiva y una educación para la diversidad.

¿Y en qué consiste una educación antirracista? Con base en la producción de Cavalleiro (2001), podemos decir que es una postura ética frente a la profesión docente y que adopta principios y acciones como: 1) el reconocimiento de que existe racismo en la sociedad y, en consecuencia, en la escuela; 2) reflexión permanente sobre las prácticas racistas en la escuela y sus consecuencias; 3) rechazo de todas y cada una de las acciones caracterizadas por el prejuicio y la discriminación en cualquier momento y en cualquier lugar; 4) cuidar con el respeto que debe ser inherente a las relaciones sociales en la escuela, reconociendo su diversidad y utilizándola para promover la igualdad fomentando la participación de todos; 5) enseñar, desde una perspectiva crítica, sobre los diferentes grupos étnico-raciales que componen la historia del país; 6) cuidado en la selección de materiales didácticos para ir en contra del eurocentrismo presente en los currículos escolares; 7) educar para la promoción del reconocimiento positivo de la diversidad racial; y, 8) desarrollo de prácticas que permitan desarrollar el autoconcepto de los estudiantes pertenecientes a grupos objeto de discriminación.

En vista de todo esto, también vale la pena considerar el trabajo en colaboración con las familias con miras a ampliar la red de formación para combatir el racismo. Esto también es relevante debido a que los padres o tutores no siempre son conscientes del impacto del racismo en la vida de sus niños y adolescentes. Como afirman Santana, Santos y Ferreira (2016), muchos padres no creen que sus hijos puedan experimentar o tener conductas discriminatorias en la escuela, ya sea porque desconocen su propia identidad racial o porque no creen que el racismo exista debido a los efectos producidos por el mito de la democracia racial.

Las prácticas pedagógicas ingenuas, sin continuidad y sin contextualización, promueven la formación de sujetos alienados de sí mismos y de la relación que tienen o pueden tener con los demás. Llevan a los estudiantes a no ver sentido en la escuela, como resultado, no aprenden. Sin cambios en este contexto, los estudiantes seguirán asistiendo a la escuela, como afirma Charlot (2009), solo para aprobar el año y luego, con su certificado de finalización de estudios, buscar un trabajo. Más que de formación, la escuela es vista como un espacio y un tiempo de transición con vistas a una potencial inserción profesional.

4 CONSIDERACIONES FINALES

Un docente inclusivo, comprometido con una educación para la diversidad, es aquel que se dedica a prácticas que se modifican continuamente a favor del proyecto de formación y aprendizaje de todos. Esto requiere, por un lado, énfasis y orientación adecuada para las actividades grupales, el uso de metodologías activas y diferentes lenguajes, así como la realización de evaluaciones diferenciadas. Por otro lado, debe posibilitar la creación de un ambiente libre de prejuicios y discriminación frente a las diferencias. La simple interacción entre

estudantes no es suficiente para estructurar este escenario. La intervención profesional (política y pedagógica) es necesaria.

El profesor actual no puede impartir clases solo a estudiantes dispuestos e interesados. En ese caso, estaría dando clases a quienes, en gran medida, no las necesitan. Su trabajo sería realmente innecesario. Es necesario que las prácticas pedagógicas sirvan a todos, interesados o no, con o sin dificultades, con o sin trastornos del aprendizaje o del desarrollo, para que sea eficaz una enseñanza capaz de contemplar las diferencias.

Los cursos de formación docente deben preparar a los docentes para enseñar a los estudiantes con una amplia gama de habilidades, características, experiencias, valores y perspectivas. Pero además de los cursos, reiteramos la necesidad de la disposición y disponibilidad de los docentes en la formación de una práctica profesional basada en el conocimiento científico y sensible a las inquietudes de su público estudiantil.

5 REFERENCIAS

Almeida, S. A. de; Naiff, L. A. M. (2011). Inclusão educacional nas representações sociais de professores e estudantes de magistério. *Pesquisas e práticas psicossociais*, 6(1), 29-38.

Azevedo, C. B. (2023). Diferenças não devem ser *toleradas*: reflexões sobre escola inclusiva e educação para a diversidade. *Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES*, 27(54), 1-24.

Azevedo, C. B.; Charlot, B. (2022). Educação e diversidade nas percepções de professores e gestores escolares. *Revista e-Curriculum*, 20(1), 40-69.

Barbosa, A. J. G.; Campos, R. A.; Valentim, T. A. (2011). A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. *Estudos de Psicologia*, 28(4), 453-461.

Barbosa, E. T.; Souza, V. L. T. de. (2010). A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da psicologia histórico-cultural. *Revista Psicopedagogia*, 27(84), 352-362.

Brasil (2004). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira*. Brasília: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

Brasil (1994). *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP.

Brasil (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial.

Brasil (2015). *Lei nº 13.146*, de 6 julho de 2015, Lei da Inclusão da Pessoa com deficiência. Brasília: Congresso Nacional.



- Castro, D. Q. B. da C.; Azevedo, C. B. de. (2022). A Base Nacional Comum Curricular e as mudanças para o ensino de História no Ensino Médio. *Ensino Em Re-Vista*, 29(38), 1-24.
- Canen, A. (2001). Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação & Sociedade*. XXII(77), 207-227.
- Cantarelli, J. M.; Genro, M. E. H. (2016). Professores e diversidade na sala de aula: desconstruindo preconceitos e potencializando cidadania. *Revista Reflexão e Ação*, 24(2), 280-297.
- Cavalleiro, E. (2001). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro.
- Charlot, B. (1979). *A mistificação pedagógica*. Tradução Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez.
- Charlot, B. (2009). A escola e o trabalho dos alunos – conferência. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (1), 89-96.
- Charlot, B. (2013). *Da relação com o saber às práticas pedagógicas*. São Paulo: Cortez.
- Charlot, B. (2020). *Educação ou barbárie*. São Paulo: Cortez.
- Chartier, R. (1990). *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel.
- Colares, A. A.; Souza, R. R. (2015). Educação e Diversidade: interfaces e desafios na escola de tempo integral. *Revista HISTEDBR On-line*, 15, 247-266.
- Feliciano, L. S.; Azevedo, C. B. (2021). Etnicidade e ensino de História: como estão sendo formadas as crianças no século XXI?. *Educação e Cultura Contemporânea*, 18, 190-210.
- Ferreira, E. L. N.; Timóteo, E. I.; Bezerra, M. M. M. (2016). Inclusão: percepção de professores. *Id on line – Revista Multidisciplinar de Psicologia*, 10(31), 154-162.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1992). *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal.
- Gomes, N. L. (2005). Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. IN: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/Secadi, 143-154.
- Gomes, C.; Rey, F. L. G. (2007). Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. *Psicologia, Ciência e Profissão*. 27(3), 406-417.
- Kassar, M. C. M. (2016). Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. *Educação e Sociedade*, 37(137), 1223-1240.
- Kitahara, A. M. V.; Custódio, E. M. (2017). A inclusão e as representações sociais dos professores: uma revisão de literatura. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, 37(92), 79-93.



- Leite, M. A. (2014). *Diversidade cultural no contexto escolar*. Monografia (especialização em fundamentos da educação). Universidade Estadual da Paraíba.
- Lustosa, A. F. M.; Rosa, L. C. dos S. (2013). Reflexões sobre educação para a diversidade: problematizando a construção da cidadania na academia. *Revista eletrônica Informe Econômico*. 1(1), 27-34.
- Marques, C. M.; Dornelles, L. V. (2019). O mito da ausência de preconceito racial na educação infantil no Brasil. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 91-107.
- Masseto, M. T (1998). *Docência na universidade*. Campinas: Papyrus.
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 387-559.
- Oliveira, F.; Abramowicz, A. (2010). Infância, raça e “paparicação”. *Educação em Revista*. 26(2), 209-226.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. in: David Rodrigues (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.
- Santana, J. V. J. de; Santos, V. M.; Ferreira, M. de F. de A. (2016). Concepções de professoras sobre o ensino para as relações étnico-raciais em uma escola pública do município de Itapetinga-BA. *Educação, Gestão e Sociedade*, 6(24), 1-30.
- Santos, A. L. P. dos; Silva, G. R. M. da; Gonçalves, A. M. (2020). Mapa mental das representações sociais de professores do ensino fundamental sobre a educação étnico-racial. *Revista Diálogo Educacional*, 20(66), 1311-1331.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, (13), 5-24.

HOW TO CITE THIS ARTICLE:

Azevedo, C. B. (2023). REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA PARA UMA ESCOLA/EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE. HOLOS, 2(39). Recuperado de <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/15198>

ABOUT THE AUTHOR:

C. B. AZEVEDO

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN com Estágio Pós-doutoral na Universidade Federal de Sergipe; Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN (Brasil); Líder do Grupo de Pesquisa História, Educação e Diversidade/CNPq. E-mail: crislaneazevedo@yahoo.com.br
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3456-0025>



Editora Responsável: Francinaide de Lima Silva Nascimento

Pareceristas Ad Hoc: Valentín Martínez-Otero Pérez; Marlúcia Menezes de Paiva



Submitted March 25, 2023

Accepted January 09, 2023

Published April 1, 2023

