

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Gestão e práticas pedagógicas 2



Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Gestão e práticas pedagógicas 2



Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)

Editora chefe

Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena

Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof^a Dr^a Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Prof^a Dr^a Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant'Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyverson de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^a Dr^a Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Cândido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^a Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^a Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^a Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



A educação enquanto fenômeno social: gestão e práticas pedagógicas 2

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto fenômeno social: gestão e práticas pedagógicas 2 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0424-8

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.248220908>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Diane do atual cenário educacional brasileiro, resultado de constantes ataques deferidos ao longo da história, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, valorizando formas particulares de fazer ciência e buscando superar problemas estruturais, como a desigualdade social por exemplo. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores/as pesquisadores/as.

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo destrato constante nos últimos anos, principalmente no que tange ao valorizar a sua produção científica. O cenário político de descuido e destrato com as questões educacionais, vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência. Este livro, intitulado “**A Educação enquanto fenômeno social: Gestão e práticas pedagógicas**”, da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, os diferentes sujeitos que fazem parte dos movimentos educacionais.

É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação, historicamente, sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de canais de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade das diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade. Portanto, os inúmeros capítulos que compõem este livro tornam-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que o intercruza.

Neste livro, portanto, reúnem-se trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas problemáticas que permeiam o contexto educacional, tendo a Educação enquanto fenômeno social importante para o fortalecimento da democracia e superação das desigualdades sociais.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as e os/as incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, consequentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....	1
A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS CAMINHOS EMANCIPATÓRIOS – UMA VISÃO SOCIOLOGICA	
Enio Waldir da Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.2482209081	
CAPÍTULO 2.....	19
TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS	
Suelma dos Reis Pereira Alves	
Leia Adriana da Silva Santiago	
Marco Antônio de Carvalho	
Rosita Camilo de Souza	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.2482209082	
CAPÍTULO 3.....	31
AS FORMAÇÕES DOS PROFISSIONAIS DIGITAIS, LIDERANÇA E GESTÃO DE EQUIPES	
Débora Valentim dos Santos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.2482209083	
CAPÍTULO 4.....	38
A RECEPÇÃO DA IMAGEM INDÍGENA CONSTRUÍDA A PARTIR DOS LIVROS DIDÁTICOS	
Tatiana Machado Boulhosa	
Igor Lima Lopes	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.2482209084	
CAPÍTULO 5.....	51
A RELAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO, PSICOMOTRICIDADE E NEUROCIÊNCIA: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	
Eva Margarini Venâncio de Sousa	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.2482209085	
CAPÍTULO 6.....	63
AMPLIFICADORES CULTURAIS ENQUANTO TECNOLOGIAS DE APOIO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL: ASSENÇÕES PSICOLÓGICO-PEDAGÓGICAS A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	
Clarisse Daminelli Borges Machado	
Edson Schroeder	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.2482209086	

CAPÍTULO 7.....72

UMA CONTRIBUIÇÃO LITERÁRIA SOBRE A TEMÁTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Maria Cecília Ribeiro Alves

<https://doi.org/10.22533/at.ed.2482209087>**CAPÍTULO 8.....80**

REVISÃO HISTÓRICA DO CINEMA DE RUA EM NATAL– RN E AS POSSIBILIDADES DO STREAMING

Alessandro da Silva Maia

Mary Land de Brito Silva

Paulo Guilherme Muniz Cavalcanti da Cruz

<https://doi.org/10.22533/at.ed.2482209088>**CAPÍTULO 9.....95**

ECOSISTEMAS DE INVESTIGACIÓN, DESARROLLO E INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO DE PROYECTOS DE APRENDIZAJE POR SERVICIO SOSTENIBLES

Emilio Álvarez Arregui

Covadonga Rodríguez-Fernández

Sara de la Fuente González

Alejandro Rodríguez-Martín

<https://doi.org/10.22533/at.ed.2482209089>**CAPÍTULO 10.....116**

A INSERÇÃO DAS CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – PERSPECTIVAS INSTITUCIONAL E CULTURAL

Alexandre Souza de Oliveira

<https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090810>**CAPÍTULO 11.....130**

VICISITUDES EN LA TRANSICIÓN EDUCATIVA DE LO PRESENCIAL A LA VIRTUAL CAUSADA POR EL COVID-19 EN LA REGIÓN MIXTECA

Olivia Allende Hernández

Celia Bertha Reyes Espinoza

Liliana Eneida Sánchez Platas

<https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090811>**CAPÍTULO 12.....142**

LIBERDADE NA CIDADE: RELAÇÃO ENTRE MANIFESTAÇÕES CULTURAIS E RECURSOS URBANOS (A PRAÇA E A CAPOEIRA)

Lucélia Novaes Lima

<https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090812>**CAPÍTULO 13.....154**

QUALIDADE DE VIDA E NÍVEIS DE ESTRESSE, ANSIEDADE E DEPRESSÃO DE

DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

Naitheli da Silva Caires
Elen Cristina Chaves Oliveira
Berta Leni Costa Cardoso
Keyla Iane Donato Brito Costa
Arthur Oswaldo Pereira Prado Netto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090813>

CAPÍTULO 14.....166

A DISTÂNCIA ENTRE O PREVISTO E O REALIZADO NA ORGANIZAÇÃO DOS CICLOS ESCOLARES E DA PROGRESSÃO CONTINUADA NA CIDADE DE SÃO PAULO

Ronaldo Tiago Marques de Jesus
Claudia Pereira de Pádua Sabia

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090814>

CAPÍTULO 15.....192

NUEVOS PARADIGMAS EN LA ENSEÑANZA DE INGENIERÍA: COMPETENCIAS SOCIALES, POLÍTICAS Y ACTITUDINALES

Diego Jesús Conte
Darío Rodolfo Echazarreta
Norma Yolanda Haudemand

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090815>

CAPÍTULO 16.....206

AÇÕES EM GRUPOS DE PESQUISAS: CONTRIBUIÇÕES DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Leonardo Avelhaneda Hendges
Andrei Alves Tavares
Eduardo Adolfo Terrazzan

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090816>

CAPÍTULO 17.....218

A GESTÃO DO ACESSO LIVRE AO CONHECIMENTO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, ESTUDO DE CASO SOBRE REPOSITÓRIOS DE ACESSO ABERTO: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

João Firmino Soares Abreu Alves
 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090817>

CAPÍTULO 18.....235

EL EXTERIOR DEL AULA: UN ESPACIO LLENO DE OPORTUNIDADES PARA LA FORMACIÓN Y LA INNOVACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Román Nuviala Nuviala
Gabriela Nogueira Puentes
Guillermo Morán Gámez
David Falcón Miguel
 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090818>

CAPÍTULO 19.....241

A APRENDIZAGEM COOPERATIVA ATRAVÉS DE JOGOS NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Raquel Neves Batalhas

Tiará Graça dos Santos

Efigenia Graça dos Santos

Cenilda Graça Ribeiro

Jacqueline Costa Quinta Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090819>

CAPÍTULO 20.....254

ESCOLA DO CAMPO, INTERFACES DIGITAIS E PARADIGMAS PARA A EDUCAÇÃO NO/DO FUTURO

Geovânia Souza do Nascimento

Miquéias Moreira de Araújo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090820>

CAPÍTULO 21.....266

PROJETO RECOMEÇO – UMA EXPERIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE SABARÁ

Augusta Isabel Junqueira Fagundes

Lilianny Garcia de Andrade

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090821>

CAPÍTULO 22.....275

A IMPORTÂNCIA DO GESTOR ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Izana Teixeira Pinheiro Gomes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090822>

CAPÍTULO 23.....288

ALFABETIZACIÓN INFORMATICAL: EFECTO EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INFORMATICAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Edgar L. Martínez-Huamán

José Luis Estrada Pantía

Rosario Villar-Cortez

Cecilia Edith García Rivas Plata

Jorge Wilmer Elías Silupu

Emilia Villar Cortez

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090823>

CAPÍTULO 24.....297

UMA ANÁLISE CRÍTICA A CERCA DOS OBJETOS/BRINQUEDOS, E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO E SISTEMATIZAÇÃO DO BRINCAR DENTRO DA ESCOLA

Fábio Carvalho Rodrigues

Ronan Ahmad Juste Ayoub

Junio Pereira Virto de Oliveira

Aline Aparecida Miranda Gomes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090824>

CAPÍTULO 25.....309

ESTÁGIO DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA:
RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

João Pedro Macedo Nascimento Fernandes

Adelmo Carvalho da Silva

Sueli Fanizzi

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090825>

CAPÍTULO 26.....317

O ERRO COMO OPORTUNIDADE DE APRENDIZAGEM: UM NOVO MÉTODO APLICADO
NA DISCIPLINA TÉCNICA DE ACIONAMENTOS ELÉTRICOS E PROTEÇÃO NO IFRO

Sirley Leite Freitas

Joab da Silva Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090826>

CAPÍTULO 27.....328

OPORTUNIDADES DE LA VIRTUALIZACIÓN PARA LA CONSOLIDACIÓN DE
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS EN LOS ESTUDIANTES DE LA ASIGNATURA
ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Belkis Jamileth Duarte Nares

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.24822090827>

SOBRE O ORGANIZADOR.....343

ÍNDICE REMISSIVO.....344

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NOS CAMINHOS EMANCIPATÓRIOS – UMA VISÃO SOCIOLOGICA

Data de aceite: 01/08/2022

Enio Waldir da Silva

Professor Doutor em Sociologia do DCJS

Pesquisa institucional desenvolvida no DCJS- Unijui. Grupo de Pesquisa Fundamentação e Concretização dos Direitos Humanos. e Grupo de Estudo em Educação Popular

RESUMO: Como nascem as violências humanas? Uma pergunta para uma reflexão sobre as respostas sobre o que é a humanidade da vida e sobre como podemos conviver com base em uma igualdade de dignidade da vida. Se ainda não há uma resposta é por que ainda é necessário continuar elucidando a própria pergunta que pressupõe que se não sabermos como algo nasce e cresce também não saberemos como acabar com ele. Entendemos que a agressão está vinculada a natureza da personalidade ansiosa da pessoa e é passível de remédio para controlar e conviver com ela, assim como o conflito é próprio das diferenças humanas nas relações pessoais passíveis de acordos e controles. Mas a violência é a explosão da agressão e do conflito que gera o sofrimento humano e é descontrolada, indimensionável, circular e destrutiva. Por isso precisamos antídotos que não permita seu nascer. Apostamos na cultura dos direitos humanos como conteúdo da educação de todo o ser humano em sociedade. Neste texto, analisamos nossas relações sociais permeadas por ambientes de violência e pelos discursos sobre as ações tensas

relacionadas a conflitualidades e agressões entre os indivíduos. Este contexto produz a impressão de que vivemos em uma cultura de violência, ou que ela já existe como um código de sociabilidade, uma norma social, mostra, porém que a educação escolar se constitui no antídoto a esta cultura. Ao contextualizarmos a violência como fato humano e presença cotidiana e constante, somos levados a refletir sobre a crise sistêmica, especialmente porque ela é refletida nos aspectos afetivos, sociais, políticos, econômicos e culturais. Mostraremos aqui que os estudos sobre alternativas à violência mostram que, primeiramente, há a necessidade de situar as configurações sociais de onde ela brota , as sociabilidades que atingem e a avassaladora onda de estranhamentos entre os indivíduos que colocam em risco, inclusive, as estruturas do Estado Democrático de Direito. Este artigo fundamenta-se em abordagem qualitativa e dialética de estudos bibliográficos.

PALAVRAS-CHAVE: Emancipação; Violência; Educação, Direitos Humanos.

HUMAN RIGHTS EDUCATION IN
THE S WAYS EMANCIPATIVE – AN
SOCIOLOGICAL VISION

ABSTRACT: How are human violence born? A question for a reflection on the answers about what is the humanity of life and how we can live on the basis of an equal dignity of life. If there is still no answer, it is still necessary to continue to elucidate the very question that assumes that if we do not know how something is born and grows we will also not know how to end it. We understand that aggression is linked to the nature

of the person's anxious personality and is susceptible to medicine to control and live with them, just as the conflict is proper to human differences in personal relationships that can be agreed and controlled. But violence is the explosion of aggression and conflict that generates human suffering and is uncontrolled, unsizable, circular and destructive. That's why we need antidotes that won't allow them to be born. We bet on the culture of human rights as the content of the education of every human being in society. In this text, we analyze our social relations permeated by environments of violence and discourses about tense actions related to conflicts and aggressions among individuals. This context produces the impression that we live in a culture of violence, or that it already exists as a code of sociability, a social norm, but that school education constitutes the antidote to this culture. By contextualizing violence as a human fact and a daily and constant presence, we are led to reflect on the systemic crisis, especially because it is reflected in the affective, social, political, economic and cultural aspects. We will show here that studies on alternatives to violence show that, first, there is a need to situate the social configurations from which it springs, the sociability they reach and the overwhelming wave of strangeness among individuals who put at risk, including the structures of the Democratic State of Law. This article is based on a qualitative and dialectical approach of bibliographic studies

KEYWORDS: Emancipation; Violence; Education, Human Rights.

INTRODUÇÃO

A violência traduz a complexidade das sociabilidades e o desconforto das relações sociais embrenhadas em laços de estranhamentos e de sentidos ameaçadores das perspectivas de uma ordem social que assegura as vivências e convivências humanas. As ciências, os partidos, os movimentos sociais, as instituições e as organizações não conseguem propor algo duradouro e universal que assegure a paz social. Além disso, possuem dificuldades de propor alternativas para enfrentar aquilo que gera as situações de violência: a lógica do capitalismo de mercado que busca, incessantemente, o lucro, a exploração, a dominação, a concorrência e a livre acumulação. As artimanhas que forçam a cultura do consumismo tornam-no um ópio que impede o indivíduo de perceber sua dignidade e, por consequência, a dignidade do outro. Da violência objetiva do sistema é gerada a violência subjetiva que se expressa em mentes aliciadas sem disposições para vida simples, solidária e igualitária.

A violência estrutural e sistêmica transforma os bens necessários à vida de todos os seres humanos, como a terra, a água, o ar, a energia, as sementes, a informação, a tecnologia, a educação, a medicina, a cultura, os meios de comunicação, etc., em mercadorias passíveis de apropriação, de acumulação e de especulação privada. Este sentido exploratório implica a privação do acesso da imensa maioria da humanidade a tais recursos considerados essenciais à vida digna, ao direito humano individual. Reflexões sobre violência e os direitos humanos pode nos mostrar que é preciso que indivíduos e grupos se organizem para enfrentar a mercantilização da vida, as exclusões e as crescentes

desigualdades sociais existentes, além de ser necessária a recriação de regulações sociais, compatíveis com a vida digna, frutos de pactos de sujeitos livres em diálogos democráticos.

Abordagens atuais destes temas indicam que os mecanismos racionais de controle social criados na modernidade não foram eficazes para tratar da violência e da conflitualidade humana. Embora sempre em crise, nos últimos tempos, estes mecanismos vêm sofrendo críticas avassaladoras diante da ineficácia e ineficiência em tratar dos efeitos de uma estrutura social injusta. Os direitos humanos, por exemplo, nasceram e vieram ao lado do agravamento das situações de violência, embora se tornassem um discurso recorrente e uma espécie de dique contra a avassaladora onda de estranhamentos entre os indivíduos que resultou na situação atual de violências, provocando e colocando em risco, inclusive, as estruturas do Estado Democrático de Direito, além de ser uma cultura de desrespeito que se torna fonte de constrangimento das sociabilidades humanas.

Vamos destacar aqui as explicações sociológicas mais prementes sobre a violência e as culturas dali advindas, as tipologias e as alternativas que se apresentam no campo das ciências humanas e sociais.

A VIOLENCIA COMO EXPRESSÃO DA CRISE CIVILIZACIONAL

A sociologia jurídica e a sociologia da violência nos mostram a violência como fonte e constrangimento de sociabilidades. Por isso, nosso referencial de pesquisa não se restringe a uma microssociologia apegada a casos ou tipos de violência e sim a uma abordagem mais geral que reflete sobre a implosão das conflitualidade dos tempos atuais.

Assim, comprehende-se que, quando os seres humanos são atingidos em uma de suas realidades sociais, econômicas, culturais, éticas, políticas, afetivas, estéticas, espirituais a ponto de gerar dor e sofrimento, dissemos que há violências. Esta definição inicial já demonstra a dificuldade em esclarecer a violência como fato empiricamente medível. Porém, se fatos constrangem os indivíduos para o exercício humano dos deveres e direitos, eles atingem as sociabilidades, que são atos de promover a dignidade da vida em convivência.

Embora existisse em todas as fases históricas, a violência adquiriu características específicas nos contextos diferenciados. Quando está mais presente nas relações sociais, como hoje, conforme diz a sociologia, a violência é muito destrutiva e antecivilizacional por atingir ser divulgada por todos os espaços sociais.

Desvelar as formas e tipos de violência não é suficiente, pois colabora para ações pontuais ligadas à idéia de que alguns possuem receitas, como é o caso do encarceramento em massa nas sociedades atuais. Dois espaços colaboraram para identificar a variedade de violências de hoje: academia elabora teorias críticas, e os movimentos sociais lutam por reconhecimento e justiças sociais, tendo como base as vivências e convivências sociais. Isso permite a emergência de algumas políticas públicas e a institucionalização de normas,

embora se constate o aumento da criminalidade e da violência.

Isso fortifica a argumentação de que vivemos uma cultura de violência nas relações sociais pois, além de estarmos rodeados por ambientes e discursos, estamos com muitas ações tensas relacionadas a ela. Santos, (2011), chega a perguntar se não está *nascendo um código de sociabilidade orientado pela violência*, ou se, a partir da linguagem da violência, estaria *nascendo uma nova norma social*. Ao dizer isso, o autor contextualiza a violência como um ato de incivilidade inserida num tempo social, político, econômico e cultural, em que tudo parece entrar em crise sistêmica e onde os grupos particulares a usam como estratégia de resolver conflitos, meio de aquisição de bens materiais, obtenção de prestígio ou defesa de poder. De qualquer forma, estamos diante de fim de valores universais, próprio de uma sociedade fragmentada, heterogênea e global¹.

Na sociologia, os estudos da violência são amplos e complexos, e nem sempre se encaixam paradigmas explicativos. Há, no entanto, alguns que reclamam a necessidade de paradigma, mostrando que não estamos podendo analisar dentro do paradigma político, econômico e social, sob o qual se assentava o pensamento sociológico do ultimo século. Touraine, por exemplo, escreve que necessitamos de um novo paradigma para que possamos nos situar com capacidade para nomear os novos atores, os novos conflitos, as representações do Eu e das coletividades. Defende uma proposta de paradigma cultural², pois estamos em uma era tecnológica e de informação em que os discursos informam sobre a era da violência interpessoal, do fim do social, e o triunfo de um individualismo desorganizador das agências socializadoras como a família, a escola, a religião, as leis, etc. (TOURAIN, 2006; p.10).

A violência³do tempo atual carrega múltiplos sentidos ameaçadores de qualquer perspectiva de ordem para nossas vivências e convivências e amordaça disposições até mesmo para pensar alternativas, como diz Boaventura de Sousa Santos⁴ e de construir novas subjetividades que queiram pensar e agir em nome de outras formas de sociabilidades.

A solidariedade é, portanto, uma das características mais comuns dos sentimentos humanos e é um dos elementos universais presentes na lógica da humanidade dos indivíduos e não a competitividade como vinham defendendo as concepções liberais da modernidade. Quando essa força humana de solidariedade é percebida e desenvolvida, vemos brotar a grandeza da igualdade humana. E foi a imaginação de um futuro mais promissor que levou muitos atores sociais a provarem que a grandeza da história humana está marcada pelos momentos em que houve ações coletivas solidárias; quando a humanidade apenas

1 SANTOS, José Vicente Tavares (Org). **Violência e Cidadania** – Práticas sociológicas e compromissos sociais. Porto Alegre: Sulinas; UFRGS, 2011; p. 14

2 TOURAIN, Alain. **Um novo paradigma** – para compreender o mundo de hoje. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

3 Etimologicamente a palavra é referenciada ao latim *violentia*, relacionada a *vise violare*,e porta os significados de força em ação, força física, potência, essência, mas também de algo que *viola*, profana, transgride ou destrói. In: ADORNO, Sérgio. Conflitualidade e violência, reflexões sobre a a nomia na contemporaneidade. *TempoSocial;Rev.SociologiaUSP*, São Paulo,10(1):19-47,maio1998.

4 SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo** – para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.

competiu, se corroeu, entrou em violência, guerras e decadências. Em Marx, por exemplo, podemos ler e interpretar que quem não descobriu a dignidade da vida, não entende a solidariedade e a igualdade; se não se tem consciência da igualdade, se apela para o estranhamento, a exploração e a dominação⁵.

A violência é um fenômeno que se origina no indivíduo como aspecto de sua dimensão social e reflete nos grupos e instituições seguindo fatores culturais, sociais e psicológicos, causando terror, deslocamento, infelicidades e morte do outrem, além de destruir objetos e bens. A violência, nas interações sociais, envolve atores, agencia situação de contexto, meios, normatividade e valores.

A violência se faz presente em processos que habitualmente a desconhecem, porque não só limita a sua consideração aos fatos abruptos e excessivos, senão a condições socioestruturais que se manifestam na série de ameaças evitáveis contra a satisfação das necessidades humanas básicas. A violência, nesse sentido, consiste na diminuição do nível real de satisfação das necessidades dos sujeitos por baixo do que seria potencialmente possível⁶.

Há alguns esforços os quais classificam a violência em muitos tipos, mas Žižek diz que há basicamente três: a violência subjetiva, visível e exercida por agentes claramente identificáveis, que nos intimida e amedronta e é perpetuada de forma direta pelos indivíduos. A violência objetiva, invisível e está sustentada em um ambiente latente de ações de racismo, machismo e homofobias que passam a ser naturalizados e até despercebidos. As violências “simbólicas” encarnadas na linguagem e em suas formas, naquilo que Heidegger chamaria a “nossa casa do ser”. Essa violência não está em ação apenas nos casos evidentes – e largamente estudados – de provocação e de relações de dominação social que nossas formas de discurso habituais reproduzem; há uma forma ainda mais fundamental de violência que pertence à linguagem enquanto tal, à imposição de certo universo de sentido, como ocorre, por exemplo, nos discursos fundamentalistas homofóbicos ou misóginos, onde se perpetuam as tentativas infundadas de naturalização de discursos de anormalidade dos gays e lésbicas, ou da condição de submissão biológica da mulher. O terceiro tipo de violência é o que se pode chamar de violência “sistêmica”, que consiste nas consequências muitas vezes catastróficas do funcionamento regular de nossos sistemas econômico e político que se fundamenta na injustiça e na desigualdade, na pobreza e na miséria, próprias da lógica do capitalismo global, mas que não está expressa por nenhum neoliberal e texto tipo manifesto capitalista⁷.

Estas tentativas de destacar as tipologias de violência⁸ esforçam-se também para

5 SILVA, Enio Waldir; MENEGON, C. **Direitos Humanos e as Lutas Emancipatórias na Contemporaneidade**: A Economia Solidária e o Feminismo. Ijuí/RS: Editora Unijuí, 2018.

6 Interpretação feita por André Copetti dos Santos em texto dissertativo. Mimeo. Aulas do Mestrado. Unijuí, 2018.

7 ŽIŽEK, Slavoj. **Violência**. São Paulo: Boitempo, 2014, p. 17.

8 Entre tantos outros tipos podemos destacar referências a: - violência de trabalhadores- greves; violência da nações – guerra; violência do Estado – Polícia; violência negra – Racistas brancos; violência científica – erro ou descontrole da técnica; violência social – descontrole da família, da escola, das leis, da religião, do trabalho encadeado; Violência

criar imaginações menos catastrofistas que inserem a violência como ansiedades e inquietudes de todos. A fragilidade da ordem social impõe discursos de necessidade de forças legais e morais que impeçam a explosão destas ansiedades e paixões. Um mesmo sujeito pode combater atos de barbarismos para populações inteiras e ser afetuoso e demonstrar atos de humanidade para o seu grupo.

A sociologia nos ajuda a compreender este tempo de complexidades e se avulta a ser propositiva no sentido de construir reflexões sobre as bases de uma civilização não violenta e de contribuir para a autonomia, a responsabilidade e a liberdade humana. Se a realidade social foi construída por indivíduos, eles mesmos podem solucionar os problemas para a humanidade. Não aceitamos a naturalização, os discursos de que “as coisas são sempre assim” ou “as coisas são como são”. A sociologia combate a razão melancólica e chorosa dos “sem solução”. E é isso que subjaz a interpretação que se faz dos direitos humanos como uma cultura a permear nossas relações sociais.

ALGUMAS ALTERNATIVAS À VIOLENCIA NO PENSAMENTO SOCIOLOGICO

A violência, portanto, é multicausal, tanto em gênese quanto em consequências, e estigmática na história da humanidade. Para além das abordagens explicativas dos subjetivistas e objetivistas (holista e tomista), é necessário, também, trazer algumas abordagens de pesquisadores das ciências sociais atuais que a enfocam no campo das relações interpessoais das sociedades complexas e, ao mesmo tempo, suas perspectivas de construção de ambientes sociais onde possamos viver e conviver juntos em tolerância entre iguais e diferentes. Precisamos dos benefícios da dúvida e os alertar para os perigos do pensamento monocausal e desesperador com as causas humanas. Ou seja, não são somente as pitonisas que apontam ou predizem o futuro. Os intelectuais também fazem isso, pelo menos, dizem, sobretudo, sobre aquilo que não querem. Quem mais adequado para falar do futuro do que os intelectuais? Ou não é preciso falar do que possivelmente virá? Então, destacaremos aqui essas *ideias esperanças*, e cheias de dúvidas, daqueles que não vivem de razão melancólica, como acusava Habermas, mesmo que, confessadamente, sejam apenas imaginações sociológicas e filosóficas, pois quem não sonha com o futuro, passa a vida dormindo (Nietzsche), ou, como diz Touraine, precisamos ser sujeitos e como tal jamais estamos obrigados a dizer que nada podemos fazer, pois há luz nas sombras;

estudantil – Movimento Social, invasões...; violência urbana- metropolização...do proletariado: revolução; ...exploração: escravismo; violência verbal : ideologia – imposição da fala ou do silêncio; opressão: humilhação; violência moral – desprezo; violência de injustiça – mal aplicação da lei; violência de gestão – demissão sem justa causa; violência de direita – defesa do lucro da acumulação; violência de esquerda – ataque a todo tipo de propriedade privada, estatização; violência de coação – convencimento a aceitar o que não quer, persuasão; --coerção: obriga-se a força a aceitar o que não quer, força física e instrumental; violência intelectual- explicação monocausal; violência do poder: dominar as resistência e garantir a obediência; violência da religião: obediência cega aos mandamentos escritos; violência do direito: imposição independente do dever de questionar; violência no jogo: eliminar o adversário, não somente vencê-lo.; violência da autoridade : autoritarismo de estupidez das proibições(oposto é chacota); violência esportiva: impedir, à força, a boa jogada do outro, atrapalhar; violência do terror: apelo irracional sem considerar as consequências; violência nas relações de poder; violência de ódio – quando vemos uma prática de injustiça....

podemos imaginar sempre e recriar novas utopias de práticas sociais solidárias.⁹

O social foi invadido por forças não sociais do interesse, da violência, do medo e por indivíduos que gritam por liberdade pessoal e pelo direito de serem diferentes, embora enterrados nas forças agressivas do mercado¹⁰. O “fim do social” e a cultura de violência, na visão de Touraine, são expressos em forma de realidade absoluta e espetacularizada no mundo virtual que produzem os efeitos de deslocamento dos indivíduos, de crises de referências, de inquietudes, de impulsos irracionais, de estranhezas e de angústias. Os sujeitos fragmentados, dilacerados e cercado por discursos dominantes violentos se recolhem em seu EU, sem unidade, mas apelando por segurança e respeito. Um individualismo forçado que grita por libertar-se, mas teme abrir-se para o coletivo. O que podemos esperar de um indivíduo assim? É o fim do mundo? Há saída para esse tempo de transtorno? Para Touraine o caminho é se dar conta dos valores de pessoa e vida, perceber que somos sujeitos capazes de construir um novo mundo – pois o que temos foi construído por indivíduos; perceber que nossa causa também é do outro sujeito – igual e diferente - e conduzir nossas lutas para os movimentos sociais: lugares mais adequadas para as lutas individuais e coletivas que clamam pela recriação do sujeito, por unidade e pelo coletivo que lhe assegura a vida emancipada e digna¹¹.

No caso do Touraine, esta perspectiva dos movimentos sociais, que são diferentes de manifestações, greves e revoluções, possui três elementos: identidade, oposição e totalidade.

Movimento social é uma combinação de um princípio de identidade (quem somos), de um princípio de oposição (contra quem ou o que lutamos) e de um princípio de totalidade (para quem é a luta). Não será necessário, para travar um combate, saberem nome de quem, contra quem e em que terreno se vai combater? [...] o que caracteriza um movimento social é o desafio da historicidade e não a decisão institucional ou a norma organizacional. Os atores são definidos por suas relações conflituosas com a historicidade (TOURAIN,,p.108).

Só existe movimento social se a ação coletiva tem objetivos sociais, isto é, reconhece valores ou interesses gerais da sociedade e, por conseguinte, não reduz a vida política somente ao confronto de campos ou classes, ao mesmo tempo em que organiza e desenvolve conflitos estruturais. A idéia de movimento social se concretiza quando anuncia uma razão universalista, de liberdade, de igualdade, de direito do homem, de justiça e de solidariedade, pois a democracia se apoia exatamente nestes princípios que, não necessariamente, devem desembocar em uma situação de violência e arbitrariedade que contrariam os princípios da democracia. Neste sentido, Touraine, defende que devemos participar dos movimentos sociais, canalizar para eles nossas angústias e, a partir da

9 Também diz SANTOS, Boaventura de Sousa. Pela Mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1996.

10 TOURAIN, Alain. Um novo paradigma – para compreender o mundo de hoje. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

11 TOURAIN, Alain. Podemos viver juntos –iguais e diferentes. Petrópolis: Vozes, 1998.

liberdade de palavra, poder afinar saídas universalizantes, pois individualmente não há saídas. Eis aí uma perspectiva, mesmo que tênue, de Touraine: fortalecer o indivíduo para que ele se perceba sujeito da própria história e perceba o outro também como tal, portanto, podendo afinar interesses e juntos agirem como atores nos movimentos sociais¹².

Outra abordagem alternativa é a de Boaventura de Sousa Santos (2008). Para o autor, se está difícil construir esta nova subjetividade que queira pensar e agir em nome de uma alternativa, muito mais difícil fica combater as violências, principalmente aquelas que assolam as relações sociais e que são produtos da era global. Mas Santos não deixa de apontar uma *sociologia das emergências* que pensa em recolher experiências alternativas que possam se tornar uma rede de resistências. De fato, alguns movimentos sociais podem ser os nós destas redes feitas por fios de experiências bem-sucedidas: os direitos humanos, o feminista, o ecológico, a agricultura familiar, a economia solidária e outras instituições quem tenham um pé no local e a cabeça no global (SANTOS, 2008).

Ali estão se formando saberes contra hegemônicos que são plurais, prudentes (menos utópicos), descentes (éticos), emergentes (novos) e urgentes (fruto das ansiedades) que podem desmascarar as diversas formas de violências, abertas e difusas, da sociedade, estabelecendo uma luta cultural pelo desocultamento dos mecanismos de força que as sustentam. Essa luta será travada de maneira diferenciada em cada contexto social (espaços), pois cada um tem suas formas próprias de ocultação: na família, o *patriarcalismo machista*; no mundo da produção, o *expansionismo*; no mercado, o *consumismo*; na comunidade, os *condomínios fechados* (comunidade fortaleza); na cidadania, a democracia das *elites autoritárias*; e no espaço mundial, o inimigo dos movimentos sociais e das vozes alternativas são o *desenvolvimento desigual e a soberania exclusiva*.

Detectado o inimigo e junto com perspectiva de derrotá-lo, é preciso pensar o que emerge em seu lugar, afinal, para a crítica ficar completa há que se apontar o que substitui aquilo que se nega. Para aqueles espaços onde é preciso avançar na luta, Santos aponta: as famílias por *afetividade*; a produção *ecossocialista*; o mercado com bases em *necessidades genuínas* ou consumo solidário; as *comunidades abertas* e hierarquias suaves; a *democracia participativa* e o *cosmopolitismo* e o *patrimônio comum da humanidade* são os substitutos daquilo que se nega da cultura hegemônica dominante.¹³ Assim, de experiência em experiência vamos construir os nós de uma rede alternativa à lógica capitalista e fortalecer uma cultura democrática adequado aos que anseiam ser felizes nos locais sem se desesperar, olhando para ameaças globais. O experimentalismo democrático sai da senda discursiva totalizante e se agrupa nas relações humanizadoras.

Uma terceira alternativa é possível ser visualizada em Edgar Morin em sua releitura da humanidade da vida da pessoa. Assim, a violência não é um fenômeno humano natural,

12 SILVA, Enio Waldir da. Estado, Sociedade Civil e Cidadania no Brasil. – Bases para uma cultura de Direitos Humanos. Ijuí/RS: Unijuí, 2014. P.183

13 Apontado por SILVA, Enio Waldir. Sociologia Jurídica. Ijuí/RS: Unijuí, 2017.

mas a este se agrega diante da lógica da existência e da defesa da vida. Ou seja, para assegurar a vida, os indivíduos querem extirpar todas as ameaças a ela, como diz Morin:

O ser humano é razoável e não é racional e afetivo... na ruptura dos controles racionais, culturais, materiais, quando há confusão entre o objetivo e o subjetivo, entre o real e o imaginário, hegemonia de ilusões, insensatez, o *homo demens (natural)* submete *homo sapiens (cultural)* e subordina a inteligência racional a serviço dos seus monstros (MORIN, 2007, p.127).

Assim, a violência é usada por muitos indivíduos para o enfrentamento de seus medos ou nas realizações de suas esperanças. Esta violência é própria da agressividade que é usada para a defesa da lógica natural de autopreservação da humanidade. Fora disso, é ato de irracionalidade injustificada, instrumentalizada e descontrolada, gerada nos convívios. Mas foi a razão que inventou os instrumentos de violência (!). Porém, e mesmo por isso, a razão pode resolver ou controlar sua invenção. O ser humano possui a lógica da cognicidade¹⁴, então é possível construir diques (antídotos) para estas ameaças, para os maus usos dos instrumentos de violência. Para Morin, a solidariedade está também na lógica humana, pois nos dedicamos ao outro tanto quanto a nós mesmos. Recuperar este potencial da solidariedade é redescobrir a humanidade da vida que foi jogada no mundo da concorrência e disputa. Foi esta corrida que nos levou a um mistério de nós mesmos, por mais avançados que sejam os conhecimentos. Estranhos a nós mesmos nos maltratamos. Como podemos tratar bem o outro se não conhecemos a nossa complexidade e não cuidamos de nós?

Os diversos ângulos que tentam esclarecer o humano estão separados e não conseguem restituir a condição humana. O homem continua desconhecido e estranho, mas é preciso continuar fazendo o esforço filosófico e sociológico para reformar o pensamento e querer pensar para além das ciências (na arte, na literatura, etc.) o que levou nossa humanidade a essa desumanidade, e fazer esforços para recuperar a lógica da solidariedade como antídoto da violência e da estupidez. O lugar ideal desta reforma do pensamento para torná-lo complexo (implicado) é a educação escolar (MORIN, 2007; p.18)

Fazendo eco a esta leitura, podemos alocar Humberto Maturana (1998), quando diz que um dos piores resultados da violência tem uma marca: a dor humana, especialmente a dor da fome, do frio, da insegurança, do desrespeito, da dominação e do desafeto. A dor é circular, parecendo que só a causando ao seu causador pode se aplacar a força. A vingança soa então como um dos maiores problemas da civilização. Como diz Paulo Freire: “o sonho do oprimido, quando não bem educado, é ser opressor”. As violências são, também, traduções dos medos da “dor” na sua condição física (medo das doenças), medo do erro de inteligência (formas de pensar, ignorância, incertezas), medo do desconhecido em sua espiritualidade (castigo de Deus e ou invasão do Diabo), medo do outro, em sua lógica mental (a presença do outro diferente e estranho que não fala ou dialoga), medo do

14 MORIN, Edgar. Método 5 – humanidade da humanidade – a identidade terrena. Porto Alegre: Sulinas, 2007.

desprezo que vem da nossa dimensão afetiva (a atração amorosa ou paixão – sexualidade, o abandono familiar), medo da miséria e da pobreza que vem da condição econômica (renda para a dignidade de alimentar-se, de ter saúde, para morar, ter trabalho, educar-se...), etc. Cercado destes medos, os atos de esperanças se tornam residuais e isolados e sem efeitos para concertar, refazer ou reconstruir. Para enfrentar estes medos, Humberto Maturana propõe a cultura do afeto. Mais de 90% de nossos atos são causados pelas emoções, afetos e não por racionalidades¹⁵. Esta nova posição explicativa biossociológica do homem pode levar-nos a respeitar a condição de si e do outro, pois quem não respeita a si não respeita o outro; portanto, é capaz de atos violentos. Mas a grandeza da sociedade acontece quando o indivíduo se sente solidário com dor do outro e isso foi graças a seu poder de afeto.

O que se duvida sempre é de que exista violência que concerte. Ela não é humana, não é afetiva, é um desvio da racionalidade deste. Ela é sempre destrutiva. À força que concerta podemos dar outro nome, mas não violência. A prática da violência como toda ação, transforma o mundo, mas a transformação mais provável é em um mundo mais violento (ARENDT, 1970; p.51)

No entanto, ameaçado em uma destas condições asseguradora da existência, o indivíduo reage. O conjunto destas reações resulta em um caos, um ambiente *caosmo*, como diz Santos (1996). Mas a reação não é já a violência. Primeiramente teríamos a situação de conflito – próprio das diferenças que se acirram - e depois a reação como ato agressivo – é instintivo e natural, aparece quando é provocado - se não for controlado, chegará aos crimes e a violências. O conflito é percebido pela exacerbação das diferentes compreensões, precisando, muitas vezes, apenas de um mediador, de um acordo; a agressão, pelo afastamento da ameaça imediata. Os crimes geralmente podem ser resolvidos na esfera da lei e das estruturas jurídicas (nem todo o crime é violento). A violência, no entanto, não é possível delimitar as consequências e os caminhos exatos da resolução¹⁶. Se não podemos medir as consequências da violência, o melhor de tudo é não deixá-la começar.

Alguns pensadores como Arendt, relacionam às explicações da violência à necessidade de poder do ser humano. Pensam que, tendo o poder, ele enfrenta todas as ameaças. O problema é que, com poder, o indivíduo mesmo se torna uma ameaça¹⁷. A violência é a manifestação do poder que quer garantia de ser obedecido ou ao que se quer desobedecer, resistir.

Uma das mais óbvias distinções entre o poder e a violência é que o poder tem a necessidade de números, enquanto que a violência pode, até um certo ponto, passar sem eles por basear-se em instrumentos de legitimidade. A forma extrema do poder resume-se em Todos contra Um, e a extrema forma

15 MATORANA, Humberto. *Uma abordagem da educação atual na perspectiva da biologia do conhecimento*. In: *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte. Editora UFMG, 1998. Pág. 7/35.

16 SILVA, Enio Waldir. *Sociologia Jurídica*. Ijuí/RS: Unijuí, 2017.

17 ARENDT, Hannah. *Da violência*. 1970. Disponível em:<www.sabota-gem.revolt.org>.

de violência é Um contra Todos... (Arendt; 1970. p .26)

Em nome do poder, que pode ser o Estado ou um déspota, o sistema todo pode virar uma violência, que é imposta e não proposta, corrompe a figura republicana democrática, pois em nome do poder, que se tem ou que se quer ter, se faz imposições a ele como guerras e revoluções. Mas, por incrível que pareça, a violência que mais nos ameaça é aquela que aparece próxima de nós, em nossas janelas e portas, gritando na TV da sala, nos quartos pelas redes sociais e não tanto das guerras e revoluções. Não nos preocupamos quando alguém nos diz que existe uma realidade concreta de guerra que, se estourar, pode varrer da face da terra todos os indivíduos e seus bens, como alerta a Ciência Política. Esta grande ameaça parece distante uma vez que seria suicídio dos atores, e para a tal violência não existe controle, nada podemos fazer. Parece que hoje rejeitamos a ideia de construir a paz pela guerra, ainda mais diante das armas tecnológicas, as quais nem sabemos que existe ou não sabemos usar. Talvez por isso não tenhamos a unidade dos movimentos sociais globais. Lutamos por causas societais, mas com temas pontuais dentro dos Estados nacionais.

Contrapondo o discurso do poder global, temos o discurso do poder não violento, a teoria do poder compartilhado, ainda com argumentação relativa e escassa na luta pela conquista do Estado democrático. É este poder que se liga mais a objetivos pessoais do que a razões nacionais ou grupais, que precisa ser melhor discutido. Talvez nossa grande angústia seja a impotência diante da impossibilidade de fazer alguma coisa ante as decisões dos “homens de guerras das nações”. Não é bem assim que acontece nas relações sociais. A violência aqui é outra, mais sorrateira e ceifa mais vidas.

Mas o incrível nisso que, mesmo na guerra, é como se convence o outro a ir para guerra, como os milhares de jovens americanos (e de outros países). Não vamos entrar nesta discussão do poder que persuade as pessoas a arriscar suas vidas (nas guerras, nos esportes radicais, no terrorismo, etc.), mas são fortes as interrogações e argumentações de que a violência inicia nas dimensões das relações interpessoais. Somente ameaçado, amedrontado e com esperança de que a guerra elimina os medos é que um indivíduo se sujeita a outro ou uma instituição para ir, coletivamente, ao ato violento da guerra. Somente o interesse pessoal em defender a sua vida faz com que o indivíduo se submeta à força do coletivo. O grupo faz desaparecer o individualismo e se torna campo fértil para atos irracionais e violentos, parecendo proteger o violento, encantando-o, iludindo-o e elevando-o.

Este poder partilhado pode ser pensado com a *teoria da ação comunicativa* de Habermas, a que imagina a força de todos como co-controlada por todos, e os conflitos são impedidos de explosão para não se tornarem violências. Trata-se de um poder legítimo e concertante que usa o consenso advindo de uma razão também partilhada na relação de entendimento que aconteceu na esfera pública. A saída de Habermas se concentra no

processo de comunicação que se sobrepõe ao instrumentalismo de grupos, emerge de uma esfera pública que está para além do Estado e não presa as próprias objetividades deste. Por isso, para a violência dos cotidianos, esta proposta parece ser a mais adequada, já que é no mundo da vida que as experiências mais pacíficas de entendimentos se concretizam¹⁸.

Neste caso, aqui depende de razões intersubjetivas pelos quais se entende que o interesse de um seja consubstanciado pelo desejo do outro e não necessariamente depende de esfera pública legal. A validade aqui encontra poder na própria cultura democrática de reconhecimento dos múltiplos sujeitos de fala. Afinal, é este poder igualitário de fala que é capaz de descolonizar o poder instrumental de Estado, do mercado ou do dinheiro. Assim o poder é gerado de forma partilhada e usado da mesma forma. Nesta teleologia de Habermas, o Direito e o Estado, assim como interesse de mero lucro, ficam submetidos ao poder compartilhado, passando a ser expressão de força de legitimidade do procedimento da nova sociedade justa, refundada. Teríamos assim o Estado (novo) Democrático (procedimental novo) de Direito (vivo e com força argumentativa nova) com poder comunicativo que se renova sempre na comunidade ideal de fala: franca, honesta, aberta, democrática, ressonante, igualitária, válida, etc. e com pretensão de universalidade¹⁹.

O cidadão da sociedade (mundo da vida) é o provedor da legitimidade do poder compartilhado que aciona Estado, direito e justiça como garantidores da paz e da não violência. Esta é fruto do estranhamento, da razão técnica ou irracionalismos dos interesses e os conflitos, seus antecessores, passam a ser pacíficos e tendentes à busca de consenso e reconhecimentos mútuos, pois ainda se defende que a evolução da razão é o esteio e o antídoto contra a violência, mas é preciso corrigir seus desvios, fazê-la retornar aos fundamentos emancipatórios. Também não é pela violência revolucionária que se concerta a razão. A revolução fica removida do discurso teleológico de Habermas. Prefere a via da comunicação que recupera a razão moderna desviada de seu fim emancipador. A violência dos dominados contra a dos dominadores, a violência purificadora de Sorel e outros marxistas, pode chegar a uma circularidade de terror em que as vidas seriam novamente instrumentalizadas.²⁰

De fato, não teríamos como chegar a esta *violência não selvagem* e fruto da *paixão vivida coletivamente* de Sorel²¹, sem antes termos criados um entendimento possibilitado por diálogos éticos, abertos e democráticos. Embora, em Sorel, este coletivo se refira a quem vive na carne a exploração, hoje há muitas formas de desviar e viciar seus interesses pelas múltiplas formas de informação que circulam na sociedade. Mudar o conteúdo destas informações para que elas virem comunicações fundadoras de opiniões públicas democráticas e democratizantes parece também ser a utopia viva de Habermas, uma vez

18 HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa – racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus, 1999.

19 HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

20 MAFFESOLI, M. A dinâmica da Violência. São Paulo: Vertice, 1987.

21 SOREL, G. Reflexões sobre a violência. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

que estes estão nas mãos de proprietários que controlam o mercado e o Estado.

Segundo o próprio Habermas (1995), as mídias de massa e do entretenimento fraudaram a essência da esfera pública, pois passaram a vincular encenação dos poderes políticos autocráticos, e os interesses comerciais sobrepujaram os interesses públicos, manipulando a opinião pública, impedindo discussões racionais. A mídia de hoje não dá lugar a uma razão pública mais universal²². Por isso a violência do sistema não aparece como violência, mas bloqueia os mecanismos comunicativos que formam e reproduzem as convicções legitimadoras do poder dominante²³. Temos de contar, para os efeitos que queremos nas violências da relações sociais, com outros instrumentos de comunicação não controlados. Os entendimentos mútuos podem ser feitos pelas redes sociais? Os exemplos de hoje não estão proliferando uma nova razão humanitária e sim expressando a crise geral da razão que cria outras violências e mentalidades criminais.

Continuamos a apelar por uma razão sem violência. O fogo da razão deveria desentortar os ferros da violência que agarrou o social, o político, o econômico e o cultural. Como um fenômeno social, um fato experienciado e negado por todos, a violência não existe *per si* e é mal-estar da sociedade que está espetacularizada nas mídias, apelando e apontando soluções parciais de sensacionalistas punitivistas, sucumbido no fascismo societal (SANTOS, 1996).

Força, coerção e dano, em relação ao outro, enquanto um ato de excesso presente nas relações de poder – tanto nas estratégias de dominação do poder soberano quanto nas redes de micropoder entre os grupos sociais – caracteriza a violência social contemporânea (TAVARES DOS SANTOS, 2002).

Wiewiorka lança hipótese explicativa para uma questão sobre a obsessão punitiva de nossa sociedade contemporânea, materializada nas chamadas “demandas por ordem social”, explica-se justamente pelo modo de funcionamento da sociedade de risco que edifica toda uma imensa e resistente superestrutura de prevenção e segurança (por meio da proliferação das sociedades de seguro e dos mecanismos de vigilância privada) para encarar os medos, perigos e ameaças que tornam a vida humana, social e intersubjetiva, absolutamente incerta.²⁴ (p. 38).

A violência liga-se a indivíduos que perderam a esperança, já estão sem causa objetiva, sem razão histórica e são como representantes da miséria do mundo que zombam da tentativa das autoridades de querer impor a ordem sem atacar o que causa a desordem²⁵. No entanto, ela é causada pela diminuição do controle social feito família, pela religião, pela educação, pelo trabalho e pelo Estado. Com isto, parte-se do pressuposto de que a ordem

22 HABERMAS, Jürgen. *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa: Edições 70, 1975.

23 HABERMAS, J. O conceito de poder de Hannah Arendt. In: FREITAG, B.; ROUNAT, P. (Orgs). Habermas. São Paulo: Ática, 1987. p. 100-118.

24 WIEVIORKA, Michel. O novo paradigma da violência. *Tempo Social; Rev. Sociologia USP*, São Paulo, 9, 5-42, maio 1997.

25 TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. *Microfísica da violência, uma questão social mundial*, São Paulo, ano 54, n.1, p.22-24, jul. 2002

de nossas sociedades não pode ser obtida pelo reforço das regras e dos comportamentos conformes com elas. A integração somente será possível se o indivíduo, sua vida e sua palavra, estiverem no centro da vida coletiva: se o indivíduo puder falar, se for ouvido e entendido. Ou seja, é no aspecto individual que mais se situam as causas e impactos de ações desordenadas produtoras de resignações. A crise do sujeito individual levou a protestar contra todas as pontes entre ele e o coletivo²⁶. Os laços sociais enfraqueceram, a cidadania se dilacerou e a dignidade se desloca para vários pontos de desejos humanos. As formas de desintegração que nos parecem mais graves são aquelas que não deixam o indivíduo agir como sujeito, que desintegram a sua personalidade, que o impedem de ligar seu passado e seu futuro, sua história pessoal a uma situação coletiva, e o tornam prisioneiro da dependência (TOURAIN, 1998, p. 314/315)

O indivíduo, por si só, não poderá resistir à violência. Mas cada indivíduo descobre em si mesmo, na defesa de sua própria liberdade, sua capacidade de agir de maneira autorreferencial, na busca da felicidade, dizem os subjetivistas. Estes tentam mostrar destruição da ideia de que a sociedade só pode nos salvar de uma catástrofe se ela levar à construção da ideia de sujeito, à busca de uma ação que não procura nem o lucro nem o poder nem a glória, mas que afirma a dignidade de cada ser humano e o respeito que a vida merece, capaz de impedir que nossas sociedades caiam numa extenuante violência concorrencial generalizada. Atualmente, o sujeito é aquele que tem consciência do direito de dizer eu, mas o sujeito em formação não pode se perder em falsos caminhos (obstáculos) que são reforçados pelos valores dominantes que tendem a assinalar a cada um seu lugar e a integrá-lo no sistema social sobre o qual não pode exercer influência.

Muitas pesquisas concluem que é a erradicação da pobreza e a redução das desigualdades sociais, produtoras de ansiedades em relação ao presente e futuro das pessoas, o antídoto para a violência social. Ao estar na miséria, tem-se mais possibilidades de confluências destas ansiedades e geram-se várias vulnerabilidades, estranhamentos e ações desintegradoras dos laços sociais²⁷.

Por outro lado, os mecanismos e os processos criados para a ordenação social se encontram impotentes para cumprir suas próprias funções, tanto por que não controlam as determinações maiores que causam esta situação, quanto por não estarem preparados para criar saídas democráticas e racionais diante da nova complexidade social. Grande parte da fragilidade da atuação na área de conflitos, no entanto, está relacionada à falta de políticas específicas que garantam espaços e infraestrutura adequados ao trato dos problemas.

No Brasil, a violência é herdada por sua estrutura e característica de sociedade escravocrata. Jessé de Sousa (2009) É na escravidão que estão os genes de uma

26 TOURAIN, Alain. Podemos viver juntos –iguais e diferentes. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

27 SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente*—contra o desperdício da experiência. São Paulo:- Cortez,2000.

sociedade que humilha e mata os pobres. A mídia, a justiça e a intelectualidade, de maneira quase unânime, estão a serviço dos donos do poder e se irmanam no objetivo de manter o povo em um estado permanente de letargia. A mentalidade escravocrata atravessa classes sociais e atinge o nó górdio da história de nossas sociabilidades que vê o outro como fonte de exploração e dominação.

....Temos uma ínfima elite econômica a qual se une uma classe que podemos chamar de média, detentora do conhecimento tido como legítimo e prestigioso. Ela também compõe a casta de privilegiados. São juízes, jornalistas, professores universitários. O capital econômico e o cultural serão as forças de reprodução do sistema no Brasil. Em outra ponta, temos uma classe trabalhadora precarizada, próxima dos herdeiros da escravidão, secularmente abandonados. Eles se reproduzem aos trancos e barrancos, formam uma espécie de família desestruturada, sem acesso à educação formal. É majoritariamente negra, mas não só. Os negros libertos juntaram-se, mais tarde, os migrantes nordestinos. Essa classe desprotegida herda o ódio e o desprezo antes destinados aos escravos. E pode ser identificada pela carência de acesso a serviços e direitos. Sua função na sociedade é vender a energia muscular, como animais. É, ao mesmo tempo, explorada e odiada (SOUZA, 2009)

É preciso entender mais profundamente que a sociedade brasileira foi forjada à sombra da escravidão, que é característica específica ou especial do Brasil. Somos filhos de um ambiente escravocrata, que cria um tipo de família específico, uma justiça específica, uma economia específica que humilha e condena os mais frágeis ao abandono e à humilhação cotidiana. O ódio aos pobres é tão intenso, que qualquer melhora na miséria gera reação violenta como uma rapina econômica que também reflete o mesmo padrão do escravismo.

É preciso confrontar o passado escravista para compreender o Brasil moderno, quando a insegurança é agravada pela intervenção das forças da ordem: clima de terror para as classes populares; banalização da brutalidade; desconfiança na lei e no poder legal; visíveis problemas da dominação racial; soluções privadas para o problema da insegurança; falta de Estado de Direito (como tal). Prevalece a cultura de escravo tanto nas elites, quanto nas classes que sonham ser elite, e nas classes populares que esperam migalhas das elites. Exacerba-se a violência de pobre contra pobre, mais do que pobres contra ricos. Na sociedade brasileira, houve a disseminação da violência criminal, com uma mudança das formas de delitos e de violência: a) o crescimento da delinquência urbana, em especial dos crimes contra o patrimônio (roubo, extorsão mediante sequestro) e de homicídios dolosos (voluntários); b) a emergência da criminalidade organizada, em particular em torno do tráfico internacional de drogas que modifica os modelos e perfis convencionais da delinquência urbana e propõe problemas novos para o Direito Penal e para o funcionamento da Justiça Criminal; c) graves violações de direitos humanos que comprometem a consolidação da ordem política e democrática (TAVARES, 2002).

Adorno (1998) refere-se à máfia como exemplo para contextualizar a nova realidade

sob a qual o crime e a violência apresentam-se na sociedade atual, por meio de organizações criadas em determinados contextos locais específicos que dificultam sua expansão, mas facilitam a formação de redes de solidariedade criminosa. Estas redes apresentam, em comum, o fato de que sempre contam com a corrupção estatal para estabelecer e manter sua rede de negócios²⁸ e influências.

As saídas relacionadas às modificações nas relações sociais são possíveis com mudanças na constituição psíquica do ser humano, tendo como ponto central a reconstrução de sentimentos e emoções. Mas mudanças nas relações sociais acabaram atropelando a constituição psíquica humana, que sucumbiu diante de novas e contundentes exigências de adaptação. Com isso, houve um visível crescimento das tendências antissociais, do isolamento, do medo coletivo e individual, da intolerância extremada e da alienação dos indivíduos²⁹.

As práticas dos indivíduos são alimentadas por forças nem sempre visíveis. Todos reagem diante de atos violentos e possuem diferentes interpretações deles. Refletimos aqui um pouco sobre as razões pelas quais sujeitos individualizados e/ou grupos envolvem-se em processos de violência e destacamos algumas alternativas feitas nas ciências humanas. Certamente, é um objeto para muitas pesquisas futuras, independente da forma como a violência atinge a visão imediata do investigador.

As propostas de saídas, de indivíduo forte e solidário integrado nos movimentos sociais de Alain Touraine, como a rede de resistências locais e globais, de Boaventura de Sousa Santos, a educação para complexidade, de Edgar Morin, a república democrática com poder compartilhado, de Ana Arendt, a ação comunicativa, de Jurgen Habermas e a visão do indivíduo portador de potência de afeto, de Humberto Maturana são imaginações intelectuais, entre outras, que devem estar nos horizontes das pesquisas colaborativas futuras que se esforçam para a compreensão da violência e dos caminhos para seu controle.

CONCLUSÕES

A violência de hoje é expressão da crise civilizacional pela qual passamos. Ela não é assunto somente daqueles atingidos diretamente por ela, mas de todos os que experienciaram a dor advinda das relações sociais desconstrutoras de sociabilidades e que atinge a capacidade dos indivíduos entenderem e se orientarem diante de seus deveres e direitos. É um fenômeno social que invade as análises científicas, que se embate com valores, ideologias e representações diversas. O cuidado sociológico, no entanto, alerta para a gravidade do fenômeno e das vozes dos segmentos sociais que apontam soluções.

28 ADORNO, Sérgio. Conflitualidade e violência reflexões sobre a nomiana contemporaneidade. *Tempo Social; Rev. Sociologia USP*, São Paulo, 10(1): 19-47, maio 1998.

29 Citado por MINAYO,M.C.deS. A violência social sob a perspectiva da saúde pública. Cadernos de Saúde Pública. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1994

As denúncias e a reflexão científica do problema social são coisas bem diferentes, mas se atingem. Localizar a origem da violência no indivíduo, ou no sistema e não em ambos, por exemplo, pode apontar mais dificuldades que soluções para os contextos das pobrezas, das desigualdades, marginalidades, segregações, classes sociais, etc..

É na lógica do capitalismo de mercado a qual busca, incessantemente, o lucro, a exploração, a dominação, a concorrência e a livre acumulação que encontramos as raízes da violência que está no nosso contexto. Com artimanhas especiais e sorrateiras, esta lógica força a cultura de consumismo a se tornar um ópio que impede o indivíduo de perceber sua dignidade e, por consequência, do outro. Da violência objetiva do sistema é gerada a violência subjetiva que se expressa em mentes aliciadas sem disposições para a vida simples, solidária e igualitária.

A violência é fonte e constrangimento de sociabilidades e, por isso, é um fenômeno que não pode ser banalizado quando é definida como algo que destrói, viola, ameaça a integridade humana. A violência é o ponto final do conflito, é mais do que crime, mais complexa que mera agressão e estranhamento. No interior, ações e falas ela aparece como uma cultura, códigos e normas marcadoras das sociabilidades não pautadas por valores universais, mas atravessadas por inseguranças, ansiedades, medos e confusões com as esperanças. Na era da informação e de complexidade social, a violência fragiliza e fragmenta os laços sociais e distorce a imagem entre um e o outro. O uso das mídias pode levar à banalização, à mistificação e à naturalização da violência e a uma má imagem do mundo social, de si mesmo e do outro; é reduzido à pior espécie que deve ser banida do meio em que se vive: "sem a aceitação e o respeito por si mesmo não se pode aceitar e respeitar o outro e, sem aceitar o outro como legítimo outro na convivência, não há fenômeno social como diz Humberto Maturana (1998).

Se as relações sociais são orientadas por sistemas de normas e valores enquanto representação social de um dado ordenamento do social, é na análise destas mesmas relações que podemos qualificar e quantificar os atos destrutores promovidos pela violência em seus mais variados tipos. Mas a análise de cada tipo é uma tarefa árdua. Fizemos aqui, um esforço e uma tentativa de ampliar as visões sobre o clima histórico em que vivemos. Não nos parece que os seres estão buscando alguém para odiar, para dominar e para explorar. Há forças solidárias que estão adormecidas e sufocadas pela lógica do lucro. Esta solidariedade precisa ter potencialidades pela satisfação das necessidades genuínas dos indivíduos. A humanidade digna precisa de alimento, de moradia, de saúde, de educação, de trabalho e de segurança cidadã. Fruto de discursos e negociações, as leis se impõem como racionalidades para criar configurações reais para garantir direito, justiça e proteger tudo aquilo que é necessário para garantir dignidade a todos e que caminha em direção à emancipação, ao desenvolvimento social e à fortificação dos indivíduos ligados comunicativamente e protegidos institucionalmente para iguais chances de alcançar os objetivos da vida autodeterminada. Esta justiça será o encontro da liberdade de se poder

ter e poder adquirir com a igualdade de chance para todos, encontro entre o gozo de liberdades subjetivas dos sujeitos particulares e a autonomia pública dos cidadãos.

REFERÊNCIAS

ARENTE, Hannah. **Da violência**. Rio de Janeiro: Vozes, 1970.

BOURDIEU, Pierre. **Poder, derecho y classes sociales**. Genève: Droz, 1972.

FLORES, Joaquin Herrera. **Teoria Crítica dos Direitos Humanos**. Os direitos humanos como produtos culturais. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris. 2009

HERITIER, Françoise. **Masculin/féminin. La pensée de la différence**. Paris: Odile Jacob, 1996, p. 28.

MORIN, Edgar. Método 5 – humanidade da humanidade – a identidade terrena. Porto Alegre: Sulinas, 2007.

MATURANA, Humberto. *Uma abordagem da educação atual na perspectiva da biologia do conhecimento*. In: **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 1998. Pág. 7/35.

SANTOS, José Vicente Tavares (Org). **Violência e Cidadania** – Práticas sociológicas e compromissos sociais. Porto Alegre: Sulinas; UFRGS, 2011; p. 14

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo** – para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

TOURAIN, Alain. **Um novo paradigma** – para compreender o mundo de hoje. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

TOURAIN, Alain. **Poderemos Viver Juntos? Iguals e diferentes**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

ŽIŽEK, Slavoj. **Violência**. São Paulo: Boitempo, 2014, p. 17.

CAPÍTULO 2

TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Data de aceite: 01/08/2022

Data de submissão: 08/07/2022

Suelma dos Reis Pereira Alves

IF Goiano Campus Ceres
Ceres-GO

<http://orcid.org/0000-0002-3450-7497>

Leia Adriana da Silva Santiago

IF Goiano Campus Ceres
Ceres-GO

<http://orcid.org/0000-0002-6057-6808>

Marco Antônio de Carvalho

IF Goiano Campus Ceres
Ceres-GO

<http://orcid.org/0000-0002-5127-5886>

Rosita Camilo de Souza

IF Goiano Campus Ceres
Ceres-GO

<https://orcid.org/0000-0001-7074-2833>

RESUMO: O objetivo deste artigo é verificar as influências do sistema capitalista na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e as transformações ocorridas através da expansão e interiorização dos Institutos Federais. A metodologia adotada neste estudo é uma revisão bibliográfica e documental analisando a origem do trabalho e a educação profissional, a formação humana e integral, a expansão e a interiorização dos Institutos Federais como instrumentos de emancipação humana e a possibilidade da superação da dualidade histórica entre o trabalho

manual e o intelectual.

PALAVRAS-CHAVE: Formação humana integral; Educação Profissional e Tecnológica; dualidade histórica.

WORK AND PROFESSIONAL EDUCATION: THE EXPANSION AND INTERNALIZATION OF THE FEDERAL INSTITUTES

ABSTRACT: The goal of this paper is to assess the influences of the capitalist system in Professional and Technological Education (PTE) and the transformations occurred through the expansion and internalization of the Federal Institutes. The methodology adopted in this study is a bibliographic and documentary review analyzing the origins of work and professional education, the human integral formation, and the expansion and internalization of the Federal Institutes as tools of human emancipation and the possibility of overcoming the historical duality between manual and intellectual labor.

KEYWORDS: Human integral formation; Professional and Technological Education; historical duality.

1 | INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) foram criados pela Lei nº. 11.892, em dezembro de 2008, através da capacidade instalada da Rede Federal de Educação Tecnológica, reunindo na época, os Centros Federais de Educação Tecnológica

(CEFETs), as Escolas Técnicas Federais (ETFs), as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e as Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades Federais.

De acordo com a Lei nº. 11.892/08, os IFs devem se constituir em “instituições de educação superior, básica e profissional” e se especializar “na oferta de educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008). Suas finalidades são ousadas, pois, vão desde a oferta de cursos técnicos, tecnológicos e de pós-graduação lato e stricto sensu até a contribuição dos IFs para o desenvolvimento socioeconômico das regiões periféricas do Brasil (SOUZA; SILVA, 2016).

Cria-se uma nova institucionalidade para a educação profissional, com foco no “ensino público gratuito, democrático e de excelência” (PACHECO, 2011, p. 14), um ensino valorizando a inclusão social, o desenvolvimento local, superando a dualidade entre a escola destinada aos ricos e a destinada à classe trabalhadora, o trabalho intelectual e o manual (PACHECO, 2011).

O Ensino Médio Integrado (EMI), articulado ao mundo do trabalho, possibilita um desenvolvimento crítico de como é constituída a sociedade e as relações sociais de que fazemos parte, condição necessária para que sejamos indivíduos emancipados, conscientes e críticos sobre a realidade em que vivemos e com condições para mudar as atitudes sobre as novas bases técnico-científicas do processo produtivo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). O EMI ao Ensino Técnico é uma condição social e histórica necessária para a construção de um ensino politécnico, unitário (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2004).

Os autores que fundamentam essas discussões teóricas são: Frigotto (2009), Manacorda (2007), Marx (1996), Milliorin e da Silva (2021), Moura (2014), Moura, Lima Filho e Silva (2015), Pacheco (2011), Saviani (2007), Silva e Eltez (2019), e outros que dialogam com a temática estudada. O objetivo deste estudo é verificar as influências do sistema capitalista na Educação Profissional e Tecnológica e as transformações ocorridas através da expansão e interiorização dos Institutos Federais.

2 | METODOLOGIA

O presente artigo foi realizado utilizando uma revisão bibliográfica e documental. Para Martins e Theóphilo (2016) a pesquisa bibliográfica é necessária para conduzir uma pesquisa científica, pois, explica um assunto, problema, baseando em referências publicadas em livros, revistas etc. Buscando compreender e explicar um tema visando a construção teórica do estudo.

May (2004) afirma que os documentos não são isolados, necessitam ser situados numa estrutura teórica para que o seu conteúdo seja interpretado de forma correta. É essencial que seja avaliado o contexto histórico da produção do documento, universo político do autor e da classe destinada o documento, seja qual for a época da sua construção

(SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

3 I A ORIGEM DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

No comunismo primitivo, os homens sobreviviam de maneira coletiva, pois eles produziam sua existência submetendo a natureza a eles mesmos. Nesse processo, eles se educavam e educavam as novas gerações (SAVIANI, 2007). Os animais são programados por sua natureza, eles não produzem a sua existência, não a transformam, mas se adaptam e respondem por instinto ao meio, enquanto os seres humanos produzem a sua existência pela ação consciente do trabalho. O homem se diferencia dos animais a partir do momento em que produz as condições materiais para a sua sobrevivência, começa a produzir seus meios de vida e se encontra condicionado a sua organização corporal (MARX; ENGELS, 1974).

O trabalho é uma ação que o homem executa na natureza, regulando e controlando o seu metabolismo com a natureza. O homem explora a matéria natural, com a sua força natural. Usa a sua corporeidade, seus membros para se apropriar da matéria natural, transformando-a numa forma útil a sua própria vida. Ao fazer essa ação externa a ele, transforma também a sua própria natureza (MARX, 1996).

O ato de agir modificando a natureza, transformando-a para atender às necessidades humanas, é o que conhecemos com o nome de trabalho. A essência do homem é o trabalho. Ele não é uma dádiva natural ou divina; a essência humana é produzida pelos próprios homens. É um trabalho que vem sendo ampliado, desenvolvido e se aprofunda ao longo do tempo: é um processo histórico (SAVIANI, 2007).

A divisão das classes sociais, exclusivamente nas formas feudais e escravistas, resultou na separação da educação e do trabalho. Isso aconteceu devido à própria determinação do processo de trabalho. O modo como os homens produzem os meios para sobreviver e organizam o processo de produção fez com que a escola se organizasse num espaço separado da produção. Essa separação resulta numa forma de relação, pois, na sociedade dual, a relação trabalho e educação se manifestam na separação entre a escola e a produção (SAVIANI, 2007).

Os economistas políticos dizem que o trabalho é a fonte de toda a riqueza. O homem trabalha explorando o meio natural que fornece a matéria-prima, transformando-a em riqueza. O trabalho é a primeira condição da existência humana; e, em certo sentido, temos que dizer: ele criou o homem (ENGELS, 1991). Marx afirma que as condições materiais determinam o modo de as pessoas sobreviverem, suas atitudes, sua consciência e o modo de viver a vida. O que o homem é depende das suas condições materiais de produção, no sentido do que ele produz e como produz (MARX; ENGELS, 2007).

Marx (1953), na sua obra *Grundisse*, esclarece a característica histórica e não natural da relação entre o trabalhador e o seu trabalho contendo uma específica determinação

econômica, e ressalta que o objetivo do capital é produzir riquezas criando os elementos materiais. O trabalho não aparece mais como um trabalho e sim como um desenvolvimento da própria atividade, perdendo a característica de natural, porque no lugar da necessidade natural colocou como uma necessidade historicamente desenvolvida.

O capitalismo é um modo de produção que foi sendo implantado, se contrapondo ao modo feudal, se caracterizando pela acumulação da propriedade privada e dos meios de produção. Para que se fortalecesse mais, era preciso acabar com a escravidão, era necessário que os trabalhadores fossem livres: não proprietários dos senhores, nem donos dos meios e instrumentos de produção. Essas duas características os transformaram em proletários, pois, a partir desse momento, era preciso vender o seu tempo de trabalho. E dessa relação se constituem as classes sociais que temos hoje: os proprietários privados dos instrumentos e meios de produção e os não proprietários, os trabalhadores que vendem a sua força de trabalho para produzir a sua existência. Dessa forma, ocorre o trabalho assalariado, trabalho/emprego (FRIGOTTO, 2009).

Para Saviani (2007), no capitalismo, o trabalho, a ciência e a tecnologia deixam de ser a resposta para as necessidades essenciais e vitais de todos os seres humanos transformando-se em valor de troca, com o objetivo de gerar lucro ou mais capital. Segundo Frigotto (2017, p. 3), “Sob o domínio do capital, o trabalho é predominantemente meio de potenciar os processos de exploração e de alienação». E com essas relações sociais produtivas capitalistas, o trabalho foi se reduzindo ao emprego remunerado, o trabalhador passou a ser a classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2009).

Dessa forma, o trabalho, na sua dimensão ontológica da criação do ser social, foi se transformado em emprego – uma quantidade de tempo trocado ou vendido como uma forma de pagamento. Dessa redução ideológica e imposta pelo capital, temos o senso comum, grande parte das pessoas comprehende como não trabalho o cuidar dos filhos, da casa. A ciência e a tecnologia são forças produtivas que se voltam cada vez mais contra a classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2009).

O capitalismo que dita às regras do mercado e do capital não consegue superar as desigualdades sociais, ou seja, a existência das classes sociais. Mas, na medida em que o emprego passa a ser um direito garantido na Constituição como forma de integração ao consumo, à vida e ao futuro, e o mercado privado não consegue oferecer emprego para todos, o Estado tem a obrigação de fazê-lo (SAVIANI, 2007).

A Constituição enfatiza em seu artigo 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, online, n.p.).

O Decreto 5.154/04 aconteceu quando a educação brasileira se encontrava numa profunda crise no Ensino Médio. Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2008, a população matriculada

no Ensino Médio entre 15 e 17 anos correspondia a 62,4% (cerca de 5,2 milhões) dos 8,3 milhões de estudantes matriculados na oferta regular que estavam nessa faixa etária. Nesse mesmo ano, 21 milhões de jovens com mais de 18 anos faziam parte da demanda para o Ensino Médio, e estavam matriculados apenas 1,6 milhões de jovens na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

“A Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seu parágrafo 2, declara que a “educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” e, ainda, seu parágrafo 7 (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) assegura que

[...] os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

Durães (2009) conceitua a Educação Profissional Tecnológica (EPT) relacionando a uma formação ampla, completa, que prioriza formar um cidadão profissionalmente capacitado, com um conhecimento científico sólido, capaz de criar e de comandar novas tecnologias, e que seja um cidadão consciente capaz de se posicionar na sociedade em que vive.

O Ministério da Educação (2020) esclarece que a Educação Profissional e Tecnológica, prevista na Lei nº 9394/1996, colabora para a vida em sociedade, para a inserção e atuação no mundo do trabalho. Quer dizer, na crise de desemprego, a EPT é reconhecida como uma possibilidade para se adquirir uma oportunidade de emprego, manutenção ou recolocação no mercado.

4 I A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Marx, nas Instruções aos Delegados do Conselho Geral Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores, discursa, pela primeira vez, que por ensino entendemos três coisas: o ensino intelectual (mental), a educação física (acontecia nas escolas e nos exercícios militares) e o adestramento tecnológico, que significa transmitir os conhecimentos gerais de todo o processo da produção, introduzindo para a criança e o adolescente a capacidade de manejar os instrumentos de todos os ofícios (MANACORDA, 2007). Ao tratar do ensino, ou seja, a educação intelectual, física e tecnológica, Marx aborda claramente a formação humana integral, omnilateral, que foi incorporada à pedagogia marxiana, passando a ser chamada de politecnia, ou educação politécnica, termo ao qual o próprio Marx fez referência (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015).

Moura (2014), após uma revisão das obras de Marx e Engels e de Gramsci, ao analisar a possibilidade da politecnia no seu sentido total, sinônimo da formação humana integral, compatível com a escola unitária, comprehende que esses autores se referem a essa formação completa na perspectiva do futuro, quando a classe trabalhadora tiver conquistado o poder político (MARX, 1996).

Por outro lado, quando analisam a educação do tempo em que viveram, esses autores destacam ser possível a profissionalização integrando-a à educação intelectual, física e tecnológica, entendendo-a como o germe do futuro. Ele afirma que, na busca pela escola unitária, politécnica, universal, laica, gratuita e pública, é preciso exigir por escolas teóricas e práticas (escolas técnicas) tendo como fundamento o trabalho como um princípio educativo, sendo o germe do ensino, capaz de transformar a educação da classe operária, acima do nível da classe média e superior (MOURA, 2014).

Nosso país é marcado pela imensa desigualdade social. Isso faz com que muitos jovens filhos da classe trabalhadora, antes dos 18 anos de idade, sejam obrigados a se inserir no mundo do trabalho, para complementar a renda familiar, ou se autossustentar, apresentando baixa escolaridade e nenhuma qualificação profissional, aumentando cada vez mais as fileiras do trabalho simples, valorizando cada vez mais o capital. É a nossa realidade rebelde (SAVIANI, 2003).

Nosella (2011) propõe debates sobre a indefinição quanto ao direito profissional, pois existe uma relação dicotômica e injusta entre os filhos da classe dirigente, que cursam o Ensino Médio se preparando para as provas de ingresso às melhores universidades, não necessitando se preocupar com a profissão escolhida, e os filhos dos trabalhadores, que precisam optar por um curso profissionalizante já aos 14 ou 15 anos para adquirir uma profissão e ajudar no sustento da casa. Muitos em situações de extrema pobreza precisam cursar o Ensino Médio à noite para trabalhar durante o dia numa profissão para a qual não foram formados, ou nos subempregos que não teriam escolhido se tivessem tido oportunidade.

Nessa perspectiva, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) discutem sobre a profissionalização no ensino médio brasileiro. Para eles, a formação no EM é uma necessidade da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. O que se busca não é só atender a essa necessidade e sim transformar as condições em que ela se constitui, é uma obrigação política e ética garantir que todos tenham acesso ao EM com uma base unitária para todos. Conclui-se que o EMI ao ensino técnico, sob a base unitária, é a forma necessária para que seja feita a travessia para uma nova realidade.

Ramos (2008) ressalta que a travessia para a formação humana integral ou omnilateral pressupõe romper com a dualidade histórica brasileira entre a classe trabalhadora, que tem a sua formação voltada para o mercado de trabalho, e a elite, que tem a formação intelectual apropriando-se do conhecimento produzido pela humanidade. Na escola unitária, todos terão acesso à ciência e ao conhecimento científico por completo. “Nesse caso, o ensino médio integrado pode ser considerado o germe da formação humana integral, omnilateral ou politécnica” (MOURA, 2014, p. 16).

De acordo com Ramos (2014), para que a formação humana integral se efetive, é necessária a integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, que são: o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho no sentido ontológico (como realização inerente

ao ser), com o sentido histórico (analisado como uma prática econômica associando ao modo de produção); a ciência entendida através dos conhecimentos produzidos pela humanidade impulsionando o avanço das forças produtivas e a cultura, que são os valores éticos e estéticos que orientam as formas de conviver em sociedade.

Na formação integrada, a educação geral e profissional se torna inseparáveis, pois, em todos os sentidos, temos a preparação para o trabalho: tanto nos processos produtivos como nos educativos, abrangendo a formação inicial, o ensino técnico, tecnológico ou superior. O trabalho é visto como um princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual e intelectual, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, dessa forma, os trabalhadores se torna capazes de serem dirigentes e cidadãos (GRAMSCI, 1981).

O EMI possibilita a formação profissional na escola, permitindo vivenciar atividades, conhecimentos técnicos e científicos do campo do conhecimento da formação técnica que se está adquirindo. Por isso, é preciso aprofundar as reflexões em torno da ciência e da tecnologia nos espaços formativos (SANTOS; JUNIOR, 2020).

A escola de Gramsci é a concretização da educação omnilateral proposta por Marx, sendo uma escola ideal que vai ao encontro dos pensamentos de Moura, Lima Filho e Silva (2015), que dizem que a escola unitária é o lugar onde a educação politécnica deve se concretizar. Os autores confirmam que, considerando o modelo de produção capitalista, essa concretização não é possível no presente, mas destacam que o ensino integrado é o modelo da transição para alcançar a escola unitária, considerando que impulsiona a integração do trabalho manual e intelectual, compreendendo o trabalho como um princípio educativo, tendo os princípios do ensino tecnológico, cultural e científico.

5 | A EXPANSÃO E A INTERIORIZAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

O Plano de Expansão da Rede Federal de EPT, iniciado no ano de 2005, teve como prioridade atender aos estados brasileiros que não tinham instituições federais, como Acre, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal, os municípios do interior e as periferias de grandes centros urbanos. Foram consideradas as seguintes dimensões: social, geográfica e de desenvolvimento. No social, foi considerada a universalização do atendimento aos Territórios da Cidadania, programa lançado pelo governo federal em 2008; atendimento aos municípios populosos com mais de 80.000 habitantes e com baixa renda, integrantes do G100; e os municípios com elevada pobreza (ROSA, 2017).

Considerando a posição geográfica, priorizaram-se os municípios com mais de 50.000 habitantes ou as microrregiões não atendidas por escolas federais; a interiorização da oferta pública de educação profissional e superior. Na dimensão do desenvolvimento, o foco foi dado nos municípios com Arranjos Produtivos Locais (APLs) identificados e os que ficam próximos dos grandes investimentos (ROSA, 2017).

Até o ano de 2002, havia 140 unidades de educação profissional. Na 1^a e 2^a fase de expansão, que aconteceu no período de 2003 a 2012, foram construídos 218 campi dos IFs. A 3^a fase de expansão teve previsão de mais 208 campi até o fim de 2014. Serão 426 novos campi dos IFs, totalizando 566 distribuídos pelo Brasil (MEC/SIMEC, 2012).

Silva e Eltez (2019), o processo da expansão significa um processo de inclusão, alcançando regiões do país que não tinham sido alcançadas antes, possibilitando o acesso à educação de qualidade para os que tinham sido excluídos. As políticas de ações afirmativas, do ponto de vista formal, determinam que todos são iguais perante a lei. Elas são um instrumento de combate à desigualdade material. A igualdade material significa acesso e permanência na escola, acesso ao ensino superior, acessibilidade urbana e inclusão.

A Lei nº 13.409/2016, além de estabelecer 50% das vagas aos alunos que estudaram nas escolas públicas nas instituições federais do nível médio, amplia o seu alcance, estabelecendo que as vagas sejam para os autodeclarados negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiências, de acordo com o senso do IBGE, com renda igual ou superior a 1,5 salário mínimo per capita.

Os IFs têm cumprido o seu papel incluindo os grupos que historicamente haviam sido excluídos do direito a uma educação pública de qualidade. Isso tem se efetivado na interiorização e na política da inclusão e ações afirmativas por meio da Lei nº 12.711/2012 e da Lei nº 13.409/2016. Essas políticas são fundadas na Constituição de 1988 e fazem justiça social combatendo a pobreza e as desigualdades sociais (SILVA; ELTZ, 2019).

Romeiro (2020), o IF está presente em todas as regiões brasileiras, possuindo uma organização política, institucional e pedagógica empenhada com a ampliação do conhecimento e a inclusão social. Observando a distribuição pelas regiões do Brasil, a maior expansão entre 2007 e 2017 se deu nas regiões Centro-Oeste (550%), Norte (386%) e Sul (382%). Quanto aos números absolutos, a Região Nordeste contava em 2017 com o maior número de campi (193). Na seqüência, vinha a Região Sudeste (132), Região Sul (106), Região Norte (68) e Região Centro-Oeste (65), segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).

Quando se compara a quantidade da população nas regiões brasileiras, a proporção é diferente apenas nas regiões Nordeste e Sudeste, a segunda é mais populosa que a primeira. Em 2007, a matrícula do EMI nas instituições que se transformariam em unidades dos IF era de 19,7% e, em 2017, passou para 49,5%. Analisando todo o território brasileiro, a expansão de matrículas correspondeu a 613%. No ano de 2007, 57,8% dos campi ofertavam o EMI e, em 2017, aumentou para 83,5%. Na zona rural, a expansão foi de 360% e, na zona urbana, 692%. (MILLIORIN; DA SILVA, 2021).

Milliorin e da Silva (2021) verificam um aumento de 341% de campi considerando o período histórico de 2007 a 2017. Dos campi em atividade em 2017, 90,2% foram construídos fora das capitais dos Estados e dos municípios que foram contemplados com

campi, 35,8% tinham a população com menos de 50.000 habitantes de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Os IFs têm estrutura física adequada, ensino de qualidade e integrado, com atuação de docentes com formação em mestrado e doutorado. Tanto a concepção quanto as condições proporcionam a democratização do acesso, promovendo a interiorização da Rede Federal (MILLIORIN; DA SILVA, 2021).

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação dos IFs marcou a história da EPT brasileira, pois deu inicio a um novo modelo educacional espalhado por todo o território, atendendo às características regionais e locais, com o objetivo da formação emancipatória amparada nos princípios orientadores, que são: formação humana integral, o trabalho como um princípio educativo, envolvendo a ciência, a tecnologia e a cultura. Essa educação é diferente do adestramento, do simples treino para um trabalho manual. É uma formação comprometida com o desenvolvimento em todos os aspectos, considerando todas as dimensões da vida. Os IFs têm feito a diferença na vida da classe trabalhadora, várias políticas públicas foram implantadas para que a população historicamente excluída passasse a ter acesso à formação intelectual, com mestres e doutores.

O trabalho e a educação são dois eixos comprometidos com a educação integrada, ligados às práticas e experiências docentes, envolvendo a comunidade e instituição. O processo de expansão e interiorização democratizou o acesso aos estudantes aos cursos técnicos de nível médio, e esse estudo comprovou o aumento dos acessos por todo o nosso território brasileiro. Os IFs não conseguiram acabar com todas as diferenças sociais, mas eles são a sementinha da formação humana integral. O EMI é a passagem no sistema em que vivemos para a transição da escola unitária, pois ele integra o trabalho manual e o intelectual, tendo a práxis como metodologia de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. *Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/cursos-da-educacao-profissional-tecnica-de-nivel-medio>.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. DOU, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e 39 Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm.

BRASIL. *Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011- 2014/2012/Lei/L12711.htm

BRASIL. *Lei Federal n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016*. Altera a Lei n. 12.711 de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2016.

BRASIL: Ministério de Educação. Sistema de Informação da Educação Profissional e Tecnológica (MEC/SIMEC). *Painel de Controle do MEC - Campus dos Institutos Federais*. 2012. Disponível em: <http://painel.mec.gov.br/academico/mapaSupProf/acao/P>. Acesso em: 20 ago. 2021.

DURAES, Marina Nunes. Educação técnica e educação tecnológica múltiplos significados no contexto da educação profissional. *Revista educação & realidade*. v. 34. n. 03, set./dez.2009.

FRIGOTTO, G. Polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. *Rev. Bras. Educ.*, v. 14, n. 40, 2009.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M; RAMOS, M. (Org.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.) *Ensino Médio integrado: concepção e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GRAMSCI, Antonio. La alternativa pedagógica. Barcelona: Fontamara, 1981.

INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2007-2017*. Brasília: INEP, 2008-2018.

MANACORDA, M. A. *Marx e a Pedagogia Moderna*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARTINS, G. D. A.; THEÓPHILO, Carlos Renato. Metodologia da investigação científica. **São Paulo: Atlas**, p. 143-164, 2009.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1996.

MARX, K. *Grundrisse der Kritik der politischen Oekonomie*. Berlim: 1953.

MARX, K.; ENGELS, F. *La ideología alemana*. Montevideo: Pueblos Unidos; Barcelona: Grijalbo, 1974.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MAY, T. Pesquisa social: questões, métodos e processo. Porto Alegre, Artmed, 2004

MILLIORIN, S. A.; DA SILVA, M. R. Mundo do trabalho, políticas educacionais e o direito à educação: o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais. *Retratos da Escola*, v. 14, n. 30, p. 656–668, 2021.

MOURA, D. H. *Trabalho e formação docente na educação profissional*. 1. ed. Coleção Formação Pedagógica. Volume III. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. *Revista brasileira de educação*, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out - dez. 2015.

NOSELLA, P. Ensino médio. Em busca do princípio pedagógico. *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out.-dez, 2011.

PACHECO, E.; SILVA, C. R. Institutos Federais: um futuro por armar. In.: SILVA, C.J.R. (Org.) *Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões*. Nata: IFRN, 2009.

PACHECO, E. (Org.). *Os Institutos Federais*: uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6695-dcn-paraeducacao-profissional-debate&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192.

RAMOS, M. Concepções de Ensino Médio Integrado. In. ARAÚJO, R. M. L; PORTO, A. M. N de S; TEODORO, E. G. (Org.). *O Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública*. Belém: SEDUC, 2008.

RAMOS, M. N. *História e política da educação profissional*. 1^a edição. Coleção Formação Pedagógica. Volume V. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

ROMEIRO, G. Os Institutos Federais: análise a partir dos eixos política pública, educação e trabalho. *Pensata: Revista dos Alunos do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNIFESP*, v. 9, n. 1, 2020.

ROSA, C. M. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: criação e expansão. *Plures Humanidades*, v. 18, n. 2, 2017.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. DE; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental : pistas teóricas e metodológicas Documentary research : theoretical and methodological clues. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, v. 1, n. 1, p. 1–15, 2009.

SANTOS, J. C. V. dos; SOBRAL JÚNIOR, G. A. Análise de representações dos conceitos de ciência e tecnologia tais como expressos por estudantes da educação profissional e tecnológica. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 12, e6091210908, 2020. (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i12.10908>. Acesso em: 10 set. 2021.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: LDB, limite, trajetória e perspectivas*. 8. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. A relação trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Rev. Bras. Educ.*, 2007, v. 12, n. 34, p. 152-80.

SILVA, A. S. J.; ELTZ, P. T. Os institutos federais e a educação profissional: políticas públicas, ações afirmativas e inclusão social. *Brazilian Journal of Development*, v. 5, n. 12, p. 31779–31787, 2019.

SILVA, L. T. da. *A política de expansão das instituições federais de ensino e seus aspectos locacionais no território brasileiro*. 2016. Disponível em: https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/5-Leonardo-Silva_A-politica-de-expansao-das-instituicoes-federais.pdf.

SOUZA, F.C.S.; SILVA, S.H.S.C. Institutos Federais: expansão, perspectivas e desafios. RECEI - Revista Ensino Interdisciplinar, v. 2, nº. 05, jul. 2016, UERN, Mossoró, RN.

CAPÍTULO 3

AS FORMAÇÕES DOS PROFISSIONAIS DIGITAIS, LIDERANÇA E GESTÃO DE EQUIPES

Data de aceite: 01/08/2022

Débora Valentim dos Santos

Bacharelado em Relações Públicas pela Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Pós- graduação em Marketing e Mídias Digitais pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University

RESUMO: A partir da análise das mudanças que se fizeram necessário aos profissionais da educação para se adequar ao ensino EaD identificam-se as mudanças que tiveram as formações para se adequar a este método de ensino. Os gestores passaram por mudanças no âmbito educacional para se adequar ao assessoramento e mediação quanto ao planejamento, orientação e avaliação nos processos educacionais. Os tutores também sofreram mudanças para se adaptar a essas mudanças, alguns autores os definem como docentes. A tecnologia nesta vertente está vertiginosamente ligada, sendo imprescindível na formação EaD em ascensão nos dias atuais, tal estado de coisas demanda pesquisa sobre os resultados alcançados pelos cursos a distância, sobretudo por aqueles que se destinam à formação destes profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Ead. Gestão. Tutor.

ABSTRACT: From the analysis of the changes that were necessary to the education professionals to adapt to the Teaching Of EaD, the changes that had the training to adapt to the EaD method of teaching are identified. Managers

underwent changes in the educational scope to adapt to advice and mediation regarding planning, guidance and evaluation in educational processes. Tutors have also undergone changes to adapt to these changes, some authors define them as teachers. The technology in this aspect is dizzyingly linked, being indispensable in the ead training on the rise in the present day, such a state of affairs demands research on the results achieved by distance learning courses, especially by those who are intended for the training of these professionals.

KEYWORDS: Ead. Management. Tutor.

1 | INTRODUÇÃO

A educação sempre foi a chave para o sucesso dentro da sociedade, por isso a importância de se escolher um bom curso e uma boa instituição. Essas escolhas costumam assombrar grande parte dos futuros alunos ingressantes, e quando o assunto são as mudanças tecnológicas e as ferramentas digitais a preocupação é dobrada, pelo menos assim era antigamente. As novas tecnologias estão ocasionando transformações rápidas na maneira como vivemos e trabalhamos; na área educacional, isso não é exceção. De fato, durante a década de 1990, novas tecnologias foram sendo criadas e desenvolvidas e a educação se tornou um dos principais alvos para os pesquisadores ávidos que queriam ver se o seu produto poderia transformar a educação como a conhecemos. A democratização do

ensino, o acesso a boas intuições, valores reduzidos, são apenas algumas das inúmeras vantagens de uma educação a distância.

Muito além de fazer uma listagem de pontos positivos da EaD e dos benefícios do “online”, este trabalho visa discutir as principais mudanças que os tutores, profissionais da educação e líderes tiveram que apresentar para se adequar a esse método digital de ensino. Coube aos educadores a tarefa de compor um novo modo de disseminar o conhecimento de modo atrativo, sem perder qualidade e sobretudo facilitando todo o processo que envolve a aprendizagem.

Pensar em educação do agora e do futuro é estar em sintonia com a tecnologia, peça chave para atingir resultados esperados em período pandêmico com distanciamento social.

Para atender a diferentes facetas de um ensino far-se-á necessário algumas estratégias, segundo Roesler,2008:

- Acadêmico (serviços aos estudantes e docentes);
- Pedagógico (processos e metodologias de ensino-aprendizagem que potencializam a formação e a aprendizagem em rede);
- Tecnológico (softwares de apoio e de gestão dos processos e dos serviços);
- Avaliação permanente e integral do sistema.

Contudo, a função de um gestor é tirar o melhor proveito das estruturas tecnológicas, do potencial das pessoas envolvidas, se fazendo necessário ter um bom planejamento, organização,liderança e controle, tarefa desafiadora que os gestores se veem defronte cotidianamente. Conforme Luck (2011):

Entende-se que o trabalho educacional, por sua natureza, demanda um esforço compartilhado, realizado a partir da participação coletiva e integrada dos membros de todos os segmentos das unidades de trabalho envolvidos.

O objetivo central deste artigo é explorar e identificar o novo papel que esses profissionais possuem principalmente na EaD para os alunos. Para isso, serão citados no decorrer do texto vários autores como Souza, Brust Hackmayer e Bohadana, Herbert, Marques e outros que confirmam a ideia de que para que haja qualidade no EaD, deve existir uma ruptura no papel das ações do tutor.

Esse trabalho teve como metodologia a revisão bibliográfica realizada a partir do referencial teórico abordado na disciplina e selecionado de acordo com sua relevância para discussões deste tema.

2 | DESENVOLVIMENTO

O tutor virtual e sua importância na EAD

Mais de três décadas depois da globalização, a novidade da tecnologia educacional ainda precisa ser muito aprimorada. Muitas instituições ainda têm dificuldades em investir, mas mesmo para aquelas escolas com recursos financeiros limitados, tecnologia educacional ainda é uma parte importante da educação. Os profissionais que prestam tutoria a distância precisam não só estarem aptos a utilizar tecnologias atuais, ferramentas facilitadoras com também elaborar novos métodos para transmitir o conteúdo, visando engajar e motivar o aluno nessa jornada.

Para Wanderson Gomes De Souza em seu artigo, *As ambiguidades da figura do tutor virtual na educação a distância: uma análise crítica*,

Existe certa complexidade quando se discorre sobre todos os colaboradores envolvidos na modalidade EAD, pelo fato de que cada instituição tem seu próprio modelo e processo de trabalho. Assim, em muitos casos não existe um designer instrucional ou educacional, já que a IES pode optar por comprar materiais prontos, em vez de desenvolvê-los internamente com a ajuda desse profissional. (2016, p. 45).

Souza (2016) consulta os autores Mill, Alonso, Brust Hackmayer e Bohadana, Sá, entre outros, para criar as definições do tutor virtual no processo de EaD. Souza (2016) então afirma que tais escritores destacam conceitos e perfis e a importância do tutor no processo de EaD, assim como sugerem que o sucesso da EaD está atrelado ao trabalho desse profissional. Alguns autores definem o tutor como docente, outros não. Alguns desses definem como papéis importantes os desses profissionais, e outros o classificam como coadjuvantes no ato de ensino-aprendizagem diante de determinadas práticas.

Ferreira (1995) afirma que “Pelo dicionário Aurélio, tutor é o indivíduo que, legalmente, é responsável por tutelar alguém. Tem ainda o sentido de protetor, defensor” (como citado em Souza, 2016, p. 48). E tendo em vista o significado descrito anteriormente, a tutela na EaD origina do termo ‘cuidar’.

Sá em sua obra *Educação à distância: processo contínuo de inclusão social*, de 1998, comenta que o que se sabe é que a tutoria teria nascido no século XV e que teria nascido na universidade. Lá ela teria sido usada como maneira de estimular nos alunos a fé religiosa e a conduta moral cristã. A tradição de se ter um guia educacional com conotação religiosa teria chegado ao século XIX, no qual o tutor foi considerado como guardião da fé e da moral.

Após muitos anos, esse profissional ganharia um papel mais laico de orientação e acompanhamento dos acadêmicos. Já com esse caráter laico de acompanhamento é que a tutoria foi incorporada nos programas de educação à distância.

Depois desse levantamento das origens da tutoria, faz-se necessário citar a

afirmação de Souza, que diz:

É importante destacar aqui a diferença entre a tutoria e o tutor, pois a primeira representa a atividade principal do segundo, ou seja, a tutoria é o exercício do tutor e é a essência entre aluno e tutor. Sá (1998, p. 45) descreve que o tutor tem duas funções fundamentais na EAD: [...] a) a informativa (provocada pelo esclarecimento das dúvidas levantadas pelos alunos; b) a orientadora (expressa no diagnóstico das dificuldades discentes e na promoção de seu estudo e aprendizagem autônomos). (2016, pp. 48-49).

Um ponto fundamental levantado por Brust Hackmayer e Bohadana (2014) é sobre a relação das competências do tutor de EaD. Esse, mais do que um detentor absoluto do conhecimento, deve promover habilidades de relacionamento interpessoal com o intuito de aprimorar o processo de formação, de modo a torná-la flexível e aberta para o diálogo necessário durante a aprendizagem.

O papel do tutor ganha tanta importância dentro da EaD que, de acordo com Mill (2012), o tutor tem uma relação tão estreita com o ensino-aprendizagem que seus discentes reconhecem nele a própria instituição de ensino, ou seja, a imagem que a instituição passa para os alunos está diretamente ligada à função do tutor e da execução de suas tarefas. Sendo assim, o tutor-virtual é o principal docente do tele trabalho pedagógico.

Cardoso (2012) realizou diversos estudos, leituras e pesquisas empíricas acerca da formação de tutores, e ele afirma que todas as pesquisas apontam que o tutor possui um importante papel na formação do aluno EaD, sendo fundamental para o aprendizado, resultado avaliativo e especialmente no sentimento de pertencimento ao curso e à instituição.

Contudo, nota-se que a qualidade da comunicação é de grande importância no processo ensino-aprendizagem, pois o tutor deve ser um fomentador de laços e vínculos, criando um ambiente confortável e oportuno à aprendizagem. Esses pontos são essenciais para que haja diálogo na trajetória do aluno. Faria citando Paulo Freire, a respeito do tutor, destaca que “a todos esses requisitos, que marcam o papel e a importância do tutor nas práticas de EAD, soma-se o do responsável pela comunicação, pela interação” (Freire, 1983 como citado em Faria, 2010, p. 33).

Na sociedade atual tão marcada pelos benefícios e praticidades da EaD é importante mencionar também a questão da aprendizagem colaborativa.

Marques (2019) explica que a aprendizagem colaborativa é uma metodologia de ensino pautada na colaboração e participação dos alunos em vários contextos. Sua finalidade é promover o aumento de conhecimentos e saberes, uma construção de saberes mútuos.

Seguindo essa teoria, o papel do tutor é de mediar essa comunicação entre alunos, incentivando as participações e mostrando as aplicabilidades reais que os aprendizados dos alunos possuem no dia a dia.

Afinal, com todas as melhorias, aperfeiçoamentos, planejamentos estratégicos e

inovações promovidas pela EaD é primordial ter como resultado um curso 100% dinâmico, onde o aluno esteja engajado e motivado a participar de discussões, atividades e encontros *online* oferecidos pela instituição.

A EaD cada vez mais vem proporcionando aos alunos uma independência acadêmica muito grande portanto, cabe aos tutores a responsabilidade de conduzir os alunos nessa jornada, garantindo que o aprendizado transcorreu da melhor maneira possível e que ao final do curso o aluno se sinta também transmissor do conhecimento encorpado durante esse processo na instituição.

Logo, os tutores são fundamentais para a composição e sucesso nos cursos de EaD.

Porém, não são todas as instituições que enxergam valor nesses profissionais e em suas responsabilidades. Haja vista que, é por isso que a escolha da instituição é um dos passos mais importantes na trajetória do futuro aluno.

Liderança e gestão de equipes

A área educacional sempre foi entendida e notada pela sociedade pelos professores e tutores dos alunos, os quais guiam e acompanham as crianças e jovens para o árduo e competitivo mercado de trabalho. Primordialmente, acaba-se esquecendo ou tomando nota de outros setores que possuem tamanha importância: a liderança e a gestão de equipes na área educacional.

Certificar os melhores resultados em uma instituição de ensino pode ser um desafio. Afinal, lidar e gerir pessoas que pensam e agem de formas distintas direcionando-as para determinada tarefa e, com isso, solucionar e resolver conflitos e outras questões fazem parte do dia a dia de uma boa liderança em gestão escolar.

Sendo assim, entender de fato o que significa liderar, quais os tipos de liderança existentes, bem como, quais os principais desafios que um líder enfrenta em seu dia a dia, é imprescindível para a sua execução na gestão escolar. A liderança vai muito além de apenas ordenar. Significa, na verdade: “dirigir, direcionar”. Atualmente, fazer a gestão de equipes e saber ser um bom líder é essencial para que uma instituição de ensino consiga levar qualidade para seus estudantes.

A liderança no ambiente escolar deve se nortear na formação de equipes (administrativa, de professores, de colaboradores em geral etc.) focadas em resultados melhores para a instituição.

O gestor é líder quando possui uma bagagem de experiências que lhe permite ter uma boa visão do que está ocorrendo no agora e o mantém com os olhos no futuro. Assumir os erros e resolver problemas, é como o verdadeiro líder consegue fortalecer a organização.

Com as mudanças tecnológicas, e principalmente a expansão e crescimento do EaD e das plataformas de educação, as lideranças nas instituições de ensino passaram

por algumas transformações. Os diretores tiveram que mudar e adaptar o seu perfil para se tornarem gestores e líderes que apoiassem e incentivasse os professores e tutores a acreditarem e se especializarem nas ferramentas tecnológicas para que os alunos não sofressem por uma educação defasada.

Esses líderes precisaram elaborar e acompanhar a realização de projetos educacionais que contemplassem e modernizassem professores, colaboradores e até a própria infraestrutura das escolas.

Um líder educacional precisa mostrar aos seus colaboradores a importância do trabalho que estão desenvolvendo. É primordial que o gestor consiga conscientizar os professores e outros funcionários da escola sobre a necessidade de determinadas ações que irão ser implementadas, e como só terão sucesso com a participação de todo o grupo de profissionais.

Assim sendo, é nítido que a liderança e a gestão escolar precisam caminhar juntas. Dessa forma a liderança da instituição conquista resultados positivos com os colaboradores, ao mesmo tempo em que gera melhores oportunidades para os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, além de alcançar o apoio e o respeito de todos, inclusive dos pais e da sociedade.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sucesso da EaD está indissociável do trabalho do tutor, tendo um papel coadjuvante no ato de determinadas práticas no processo ensino aprendizagem, este profissional tem por competências, promover habilidades de relacionamento interpessoal com o intuito de aprimorar o processo de formação de modo a torná-la flexível e aberta para o diálogo necessário durante a aprendizagem se configurando, muitas vezes, pelos discentes como a própria imagem da instituição, contudo, o tutor fomenta bons laços e vínculos na formação do aluno remoto, oportunizando e facilitando à aprendizagem.

Assim, de igual importância, as estruturas gestoras de um curso nesta estrutura online para que sejam analisadas as possibilidades de uma educação autônoma e participativa, visando a qualidade educacional; o desejo de se alcançar os resultados mais assertivos, é indubitavelmente de todas as organizações, inclusive nas de ensino, o gestor tem essa missão, analisar aquilo que é considerado essencial à organização, mas estando sempre alinhada às práticas pedagógicas, centrando sempre o aprendizado do aluno, sendo a ponte, o mediador do processo ensino/aprendizagem.

Este estudo teve por objetivo a reflexão baseada em alguns autores como Souza, Brust Hackmayer e Bohadana, Herbert, Marques e outros que confirmam a ideia de que para que haja qualidade nesta modalidade de ensino, deve existir uma ruptura no papel das ações do tutor em explorar e identificar o novo papel que esses profissionais possuem principalmente na EaD para os alunos.

DEDICATÓRIA

Dedico este capítulo de livro a todos que diretamente e indiretamente me fizeram chegar até onde estou hoje. Principalmente ao meu avô José Valentim e a toda minha família que sempre me apoiaram muito.

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem ele nada faria sentido. A minha família e amigos que sempre me apoiaram e me ajudaram. E também a Editora Atena por acreditar no meu trabalho e me convidar a participar como uma das autoras desse belo livro.

REFERÊNCIAS

- Brust Hackmayer, M.; & Bohadana, E. 2014. Professor ou tutor: uma linha tênue na docência em EAD. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distância, 17(2), 223-240.
- Costa, Maria Luisa F. 2013. Educação a distância no Brasil. Maringá: Eduem.
- Faria, E. V. de. 2010. O tutor na Educação a Distância: A construção de conhecimentos pela interação nos ambientes midiáticos no contexto da educação libertadora. *Scientia Faer*, Olímpia, 2 (1), 2010. Acesso disponível em <<http://www.faer.edu.br/revistafaer/artigos/edicao2/elisio.pdf>>. Acessado em 07 de julho de 2015
- Ferreira, A. B. de H. 1995. Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Luck, Heloisa. 2011. A Gestão Participativa na Escola. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Marques, José Roberto. 2019. O que é aprendizagem Colaborativa? Acesso disponível em <<https://www.ibccoaching.com.br/portal/rh-gestao-pessoas/o-que-e-aprendizagem- colaborativa/>>.
- Mill, D. 2012. Docência virtual: uma visão crítica. Campinas: Papirus.
- Sá, I. M. de A. 1998. Educação à distância: processo contínuo de inclusão social. Coleção Vida e Educação, v. 5. Fortaleza: CEC.
- Souza, W. G. de. 2016. As ambiguidades da figura do tutor virtual na educação à distância: uma análise crítica (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

CAPÍTULO 4

A RECEPÇÃO DA IMAGEM INDÍGENA CONSTRUÍDA A PARTIR DOS LIVROS DIDÁTICOS

Data de aceite: 01/08/2022

Data de submissão: 30/06/2022

HOW ARE INDIGENOUS PEOPLE PERCEIVED IN BRAZIL AND ITS SCHOOL BOOKS

ABSTRACT: The following research aims at thinking about the ways in which we have built the images of native people in Brazil and how we have created a false sensation of homogeneity, by simplifying their religious beliefs and socially marginalizing their importance and existence in our school materials and curriculum. In order to do so, we have analyzed the material and we have proposed an intervention during a couple of 7th grade Arts classes. After said intervention, we have looked into the resulting art students have produced. Their analysis, based upon previously read theoretical works, points out to the fact that some issues are so deeply rooted in our culture that deconstructing and reconstructing them is complicated.

KEYWORDS: Image and identity; folklore, anti-racist education; native people.

RESUMO: A presente pesquisa tem como objeto de estudo a construção das imagens dos indígenas no Brasil a partir da homogeneização das etnias, da simplificação religiosa e da marginalização social e de como reproduzimos essas ideias em nossos materiais e em nossas vivências escolares. Para isso, organizamos nosso trabalho a partir da leitura de textos teóricos que nos guiaram na construção de um quadro conceitual, da análise do material escolar e propusemos uma intervenção sobre o tema em um conjunto de aulas de Artes do 7º ano, que resultaram em produções, cujas análises nos permitiram concluir que algumas questões são tão arraigadas que sua desconstrução e consequente reconstrução são verdadeiramente complicadas.

PALAVRAS-CHAVE: Imagem e identidade; folclore; educação antirracista; indígenas.

1 | INTRODUÇÃO

O principal objetivo da pesquisa de que resulta este artigo foi analisar criticamente como culturas, povos e crenças indígenas vêm sendo retratadas na Educação e na Arte, em específico em materiais didáticos. Espera-se que esta reflexão possa contribuir para o debate sobre a importância de um Ensino de História e Cultura Indígena numa perspectiva não mais colonial, mas sim antirracista, centrada na experiência e na existência indígena. Para tanto, traçamos

três objetivos específicos que funcionaram como guias para o desenvolvimento do trabalho: (1) definir conceitos bases para a discussão; (2) analisar a forma como a questão indígena aparece no material didático eleito e (3) propor um caminho não mais colonial como dito acima.

Temos conhecimento de que na educação existem parâmetros, leis e diretrizes que orientam aquilo que deve ser ensinado em sala de aula, assim como os conteúdos e temáticas a serem tratados. Entretanto, na prática – ao menos no espaço em que se insere esta pesquisa –, nem todas as temáticas são debatidas da mesma forma ou com a mesma intensidade e, algumas delas, quando são, trazem uma perspectiva colonialista e eurocêntrica, fortalecendo a narrativa já construída pelos colonizadores sobre outros povos e seu processo de escravização. Em relação à História e à Cultura Indígena, percebemos que não só ela é pouco abordada, como passa muitas vezes pela chave de leitura do exótico ou do infantil. Esta percepção nos levou à importância de refletir sobre o tema.

O espaço de observação e de experimentação dessa pesquisa foi uma escola particular localizada em uma região de classe média alta da cidade de São Paulo. Este recorte precisa sempre ser levado em consideração, já que informa muitos de nossos resultados e de nossas premissas. Por exemplo, é dentro deste espaço que podemos afirmar que um dos primeiros contatos com temas relacionados ao indígena, para além do Dia do Índio, é através do folclore. No folclore, personagens míticos das culturas indígenas são apresentados com aspectos infantis desde os primeiros ciclos da escolarização. Posteriormente, o debate sobre só é retomado nas aulas de História quando abordamos o tema da escravidão, em uma breve passagem. De forma geral, os povos indígenas não têm identidade na escola e sua leitura é simplista: são retratados como ingênuos, como um grupo que trocou suas terras por espelhos, que não resistiu à escravidão e que procurou, desde sempre, fugir e permanecer nesse refúgio isolado das “evoluções” históricas do Brasil. Esforços para desfazer essa imagem ainda são pontuais e isolados (PINTO, 2019).

Outro ponto significativo para a construção dessas imagens dos indígenas na educação é a desatualização dos materiais didáticos, somada à ausência do debate sobre como propor chaves de leituras históricas centradas nos povos conquistados e não nos conquistadores. As atividades, os livros didáticos e outros materiais comumente utilizados em sala de aula ainda possuem um olhar etnocêntrico em relação aos indígenas que, muitas vezes, reforçam imagens construídas pela historiografia tradicional e que não agregam ou atualizam sobre quem são estas pessoas atualmente. Além disso, mesmo que seja possível encontrar materiais que procuram (des)construir algum diálogo, temos também que destacar a ausência de bagagem do professor para abordar a temática em aula, as dúvidas sobre como tratar do tema e até quando tratar dele, inclusive por conta de questões políticas, dependendo do contexto em que o professor se insere; como é o caso do espaço em questão, cujas características já mencionamos anteriormente.

Tudo isso posto, chegamos ao nosso problema principal: como a identidade

indígena é retratada no material escolar, que imagens sobre ela são construídas e quais as atividades que levam a essa construção? Se ainda estivermos no espaço da infantilização e do etnocentrismo, por que isso acontece e com podemos resolver? Ressaltemos que aqui estamos falando de uma realidade socioeconômica específica e de materiais escolares de um sistema de ensino específico (particular). Contudo, também podemos afirmar que se trata de um sistema de ensino bastante utilizado e de importância significativa para os espaços educacionais de classe média e média alta que optam pelas possibilidades apostiladas do sistema particular de educação e que, por sua vez, formam o grosso das elites intelectuais do país que, por fim, contribuem para a perpetuação dos estereótipos e das limitações.

2 | DISCUSSÕES TEÓRICAS

Atualmente temos fortes debates sobre problemas estruturais e sociais, entretanto, quando chegamos à discussão sobre os indígenas, tendemos a nos esquivar do cerne da questão, que são as consequências da violência da colonização. Por vezes, nas representações que encontramos, sequer enxergamos os indígenas como outro humano dotado das mesmas capacidades e acabamos por nos encontrarmos com imagens que ainda reforçam sua suposta incapacidade de autogoverno ou de participação social e cidadã, mesmo que estejam em território brasileiro. Isso é fruto da imagem colonial dos indígenas existente até hoje, porquanto de forma velada, que os infantiliza, animaliza, coloca sob a tutela dos não indígenas e os congela em um espaço temporal e geográfico de que não podem sair para que suas identidades sejam válidas (CALEFFI, 2003).

Um dos mecanismos para a manutenção dessa imagem é a narrativa folclórica que possui origem na religiosidade e na cultura dos povos nativos. Portanto, para dar continuidade, faz-se necessário a compreensão de termos como “religião”, “mito” e “folclore” e suas dinâmicas de funcionamento. Por religião, podemos entender um sistema de símbolos e representações adotado por determinado grupo de pessoas que faz parte da identidade cultural e social desse determinado grupo, sobretudo em povos não ocidentais, pois para eles é incomum a divisão das práticas religiosas das sociais (DURKHEIM, 2003). Já os mitos podem ser definidos como narrativas, normalmente religiosas, que buscam explicar algum aspecto do mundo ou da realidade. Essas narrativas são tidas como verídicas pelos povos que as utilizam ou as criam, ainda que a origem desse mito seja remota, esquecida. Seguindo os estudos de Durkheim, podemos entender os mitos como representações coletivas que dizem de forma simbólica como se dá o funcionamento social daquele grupo. Por fim temos o folclore, que, de forma simplista, se refere ao conjunto de criações culturais de uma comunidade ou à “sabedoria do provo” (do inglês, *folk* – povo; *lore* – saber).

Dentro do folclore brasileiro encontramos narrativas como Saci-Pererê, Mãe D’água,

Curupira ou Caipora. Essas “lendas” nascem com os povos indígenas, mais precisamente em suas vidas religiosas no formato de mito. Essas figuras são retiradas da sua origem mitológica e descaracterizadas a ponto de perderem suas raízes. Assim, o mito é transformado em lenda e passa a cumprir outro papel social, deixando uma representação coletiva daqueles povos originários para se tornar uma narrativa infantilizada e não mais entendida como verdadeira, mas sim como crença popular e superstição.

Esse movimento de folclorização dos mitos indígenas impacta diretamente nas imagens construídas sobre essas pessoas e suas culturas, uma vez que existe a diminuição de suas representações simbólicas. Por outro lado, quando falamos das crenças indígenas, é quase como se estivéssemos falando de histórias contadas ao redor da fogueira em um acampamento, já que não damos a elas a validade material e narrativa que deveriam ter. Com isso, a imagem do indígena é reafirmada como inferior e permanece limitada ao espaço de incapaz de se autogovernar ou de participar socialmente.

3 I ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO

Para a análise foi escolhido o livro de História utilizado por alunos de 11 a 12 anos e matriculados no 7º ano do Ensino Fundamental II, de um colégio de classe média alta, localizado na zona sul de São Paulo, onde um dos pesquisadores realiza estágio não obrigatório. O material se chama *Araribá Plus*, é organizado e publicado pela Editora Moderna. Esta série é indicada para alunos do 6º ao 9º ano. Atualmente utilizamos sua 5ª edição. No caso do livro do 7º ano, ele possui 264 páginas. Dentro dele temos a Unidade 5, intitulada “Portugueses na América: conquista e colonização”, com 31 páginas. Iniciando na página 136 e acabando na 167, temos 3 Temas (como subunidades) que abordam a história dos indígenas no território brasileiro. O Tema 1 se chama “Os povos que os portugueses encontraram”; o Tema 2, “A conquista e o início da colonização” e o Tema 3, “Escravidão e resistência indígena”. Dentre esses 3 Temas, damos maior enfoque ao primeiro, pois ele contribui de forma mais direta para que possamos compreender quais as imagens construídas dos indígenas.

Iniciando a unidade, há duas páginas (p. 136 e 137), antes do Tema 1, que trazem um texto introdutório nomeado de “O importante é celebrar”. Esse texto aborda os Jogos Mundiais dos Povos Indígenas, explicando seu funcionamento e sua importância. Na página seguinte (p. 138), inicia-se o Tema 1, “Os povos que os portugueses encontraram”, com o texto “Os povos de Pindorama”. Nele, o material aborda a existência dos povos indígenas e sua variedade étnica de forma sucinta, dando enfoque aos Tupis.

Na página 139, ainda dentro do Tema 1, temos o texto “Formas de organização social”. Os Tupis ganham destaque novamente e são usados como referência para a explicação dos costumes e da organização social dos povos indígenas no Brasil. O texto aborda aspectos como alimentação, organização política e guerras entre etnias diferentes.

Como forma de ilustração aparece uma gravura de um ataque Tupinambá a uma aldeia Tupiniquim. Como complemento existe um texto questionando o uso do termo índio. Nele são apresentados dois pontos de vista: um deles defendendo que o termo deixou de ser pejorativo (sem trazer uma referência ou citação teórica) e o outro, apresentado pelo escritor indígena Daniel Munduruku, que sustenta que o termo continue sendo pejorativo e deva, portanto, ser evitado. Por fim, o(a) aluno(a) é questionado(a) sobre o ponto de vista do indígena citado, se ele(a) concorda com o que foi dito e por qual motivo.

A página 140 traz mais dois textos, “Trabalho e religiosidade” e “A guerra e o ritual antropofágico”. O primeiro aborda a divisão sexual de trabalho e a religiosidade indígena de forma rasa, finalizando com um áudio de um cântico Guarani, que pode ser acessado via QRCode, link de acesso (para quem utiliza o livro físico) ou diretamente no arquivo (para quem utiliza o livro digital). O tópico seguinte aborda as guerras indígenas e foca grandemente sobre o ritual antropofágico, explicando seus procedimentos desde a levada do prisioneiro à aldeia até o consumo da carne humana em si, bem como seus motivos. O ritual é ilustrado por uma gravura. Em seguida, temos uma questão (um tanto quanto descontextualizada) sobre a importância de conhecer como música indígena é feita.

Na página seguinte (p. 141), está o texto “O contato com o ‘outro’”. Aqui, o primeiro contato de indígenas e portugueses é retratado através de trechos da carta de Pero Vaz de Caminha e da Relação do Piloto Anônimo, um diário não oficial da expedição cabralina. O que encontramos é o relato de uma relação harmoniosa que começa a ser construída. Entre esses textos, existe uma charge da cartunista Laerte (que, de alguma forma levanta questionamentos) e, ao fim, a indicação do site “Povos Indígenas no Brasil Mirim” como leitura complementar para conhecer mais sobre os povos indígenas.

Na página 142, temos o texto “Do estranhamento à negação”, que aborda de forma resumida os conflitos e choques culturais, dando enfoque ao eurocentrismo e ao etnocentrismo, mas sem citá-lo diretamente. A pintura *A Primeira Missa do Brasil* (1948), de Cândido Portinari (1903 – 1962) encerra o argumento principal e vem seguida de um box de curiosidade sobre a grafia dos nomes dos povos indígenas e questões para os(as) alunos(as). Nas questões nada se fala sobre os conflitos da colonização. A última página do Tema 1 (p. 143) contém o texto “Terras indígenas” que, por sua vez, traz uma exposição de como os povos nativos se relacionavam com o território pré-colonização e aborda a demarcação de terras na atualidade, como meio de garantir a subsistência dos indígenas e a preservação da sua cultura. No final, encontramos questões sobre o território indígena.

Os demais temas (“A conquista e o início da colonização” e “Escravidão e resistência indígena”) da Unidade 5 abordam a colonização dos indígenas e a forma como eles se revoltaram contra seus colonizadores. Como estamos trabalhando a construção das imagens dos indígenas, observamos que estes temas, no geral, pouco nos ajudam na análise, com algumas exceções. Na página 145, dentro do Tema 2, é possível encontrar um trecho que aborda o escambo realizado entre portugueses e indígenas para a exportação

de pau-brasil e que, acreditamos, contribui para a manutenção da imagem de um indígena ingênuo ou até mesmo do bom-selvagem dos filósofos iluministas, com atitudes permeadas pela confiança “natural” de quem ainda não foi “corrompido pela sociedade”¹. Os conflitos entre indígenas e portugueses só aparecem três páginas depois, na página 148 (Tema 2) e perpassam as narrativas até a página 153 (Tema 3). Nestas passagens se discutem a escravidão dos indígenas, sua catequização e suas fugas; todavia, não encontramos nenhuma informação que nos pareça relevante para o objeto desse estudo, que diz respeito à imagem construída e reproduzida dos indígenas. Não se discorre, por exemplo, sobre o tema resistência ou sobre a luta pela manutenção da identidade.

O título do Tema 1 da Unidade analisada, “Os povos que os portugueses encontraram”, já apresenta um caráter desprotagonizador do indígena em sua própria história. Aqui o indígena é o “outro”. Nota-se que há pouco espaço para abordar de forma qualitativa as questões indígenas. Seria injusto dizer que não existe de forma alguma uma tentativa de trazer reflexões direta ou indiretamente sobre o termo índio, sobre território indígena, etnocentrismo e sobre a presença dos indígenas na contemporaneidade; contudo, essas pautas aparecem sempre de forma complementar a um texto que por muitas vezes reforça a imagem eurocêntrica da narrativa. Além disso, a própria tentativa de reflexão e de construção crítica é superficial, porque, mesmo nesses *boxes*, o que vemos é a simplificação extrema dos indígenas brasileiros, homogeneizando as etnias e folclorização de sua imagem através de gravuras animalescas, como as de Theodore de Bry (1528 – 1598), que são apresentadas no material e que têm como função reforçar a imagem dos nativos como selvagens e dos europeus como civilizados.

Os textos e as imagens ajudam a reforçar a chave de leitura da passividade da conquista, interrompida apenas por momentos esporádicos da mais pura barbárie. Nas obras trazidas, que são datadas, os indígenas aparecem retratados de forma grotesca e a única imagem em que isso não é verdade, é um quadro modernista que retrata uma missa consideravelmente idealizada. Mais uma vez, ressaltamos que, embora haja tentativas de provocar reflexões sobre a colonização portuguesa, no fim, o material acaba reforçando, mornamente, a imagem eurocêntrica do indígena ao invés de debatê-la. É preciso levar em conta que o material é escolhido pela escola e não distribuído de maneira uniforme, como acontece com instituições da rede pública, por exemplo. Desta forma, não podemos deixar de nos questionar se essa escolha, que mantém as questões sobre a representação no campo da sutileza ao tratar de assuntos polêmicos, não respeita o público a que serve o material: grupo de alunos da classe média alta, majoritariamente branca, e, suas famílias, cuja recepção é levada em conta.

1 A falsa ideia de escambo de terras brasileiras por objetos dá margem a uma imagem de passividade dos indígenas e esconde a letalidade da colonização para esses povos. Contudo, é necessário ressaltar que segundo pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE, 2000), havia cerca de dois milhões de indígenas no Brasil do século XIV e, em 1998, a população indígena chegou a um total de 302.888 (IBGE, 1998), uma diminuição considerável e que aponta o impacto desse contato com o colonizador.

4 | PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Após a reflexão teórica, fez-se necessário uma proposta de intervenção a fim de compreender de modo empírico como o tema é recebido em sala de aula. A intervenção foi pensada para a instituição de ensino privada supracitada, onde, como dissemos, um dos pesquisadores realiza estágio não obrigatório. Cada turma tem em média de 30 alunos e a atividade aconteceu sob supervisão da professora de Artes. Foram elaboradas duas aulas sequenciais de 45 min cada (total de 1h30 por turma), executadas do dia 07/03/2022 ao dia 11/03/2022.

Segundo a proposta do plano de aulas, pretendíamos começar questionando os alunos sobre os conceitos de estereótipo, etnia e raça, com o intuito de realizar sondagem e introdução a alguns conceitos necessários para a discussão. Em sequência, perguntaríamos a eles o que eles entendiam por ser indígena, como um indígena deveria se parecer fisicamente, onde deveriam morar e se faz alguma diferença, para eles, o uso do termo indígena no lugar de “índio”. Para aproximar o tema da realidade das crianças, utilizamos como exemplo o personagem Papa-Capim, que faz parte da *Turma da Mônica*, de Maurício de Souza, de origem amazônica, e as personagens Elsa e Anna do desenho *Frozen*, da Disney de origem northuldra (tribo fictícia inspirada no grupo étnico sámi).

O primeiro debate deveria ser pela busca de semelhanças e diferenças entre os três personagens, o que nos levaria a conversa sobre de indígenas que não fazem parte do estereótipo construído no decorrer da história do Brasil e como existem diversos grupos étnicos diferentes que tornam a identidade indígena algo heterogêneo. Depois do debate, a ideia era uma pequena exposição dialogada sobre os diferentes grupos étnicos indígenas existentes na atualidade que rompem com o estereótipo debatido e que ocupam outros espaços para além das aldeias através da participação de esportes, da política e da arte. Em seguida, mostrariamos produções do artista contemporâneo Denilson Baniwa (1984 -), que aparecem como referência para a atividade prática, por meio de um vídeo narrado por ele mesmo e de algumas de suas principais obras. Procuraríamos explicar para os alunos como o artista busca mesclar suas vivências na sua aldeia de origem com as do meio urbano, pontuando principalmente o rompimento desse estereótipo construído sobre os indígenas e a ideia de estaticidade cultural.

Por fim, tínhamos a proposta de uma atividade prática em que cada mesa coletiva de até três alunos se dividiria da seguinte forma: um aluno desenharia um indígena brasileiro de forma não estereotipada e mesclando elementos incomuns da sua cultura, assim como o artista faz; os demais produziriam um grafismo indígena cada. Após desenhar e colorir, cada mesa escolheria um dos grafismos, colaria o desenho do indígena centralizado na folha e devolveria para avaliação e análise.

5 | EXECUÇÃO DA ATIVIDADE

Na montagem da apresentação da aula, a coordenadora de Artes nos orientou no sentido de retirar da apresentação o questionamento sobre ser ou não correto utilizar o termo indígena. Segundo ela, este questionamento envolve questões de valores. Ela entendeu que o tema poderia ser abordado em sala, mas de forma oral, sem registro escrito, para evitar possíveis problemas com familiares, o que nos faz questionar sobre o tabu existente quando questões raciais são postas no ambiente escolar. Vale também mencionar ainda, nesse tema, que, mesmo após a explicação sobre o uso do termo indígena e a origem do termo índio, a professora que acompanhou a exposição e a atividade continuou utilizando o termo índio, o que pode ser indicativo de uma formação docente que não preparou o(a) professor(a) para debater, refletir e pesquisar sobre questões da atualidade.

Outra constatação importante feita durante a execução da atividade foi a dificuldade que a maioria dos alunos teve em distinguir os conceitos de raça e etnia e, devido a isso, em perceber os indígenas como diversos grupos distintos com singularidades. Acreditamos que isso reforça a ideia inicial do projeto, o fato de que ainda que os termos possam parecer complexos à primeira vista, faz-se necessário trazer o debate para sala de aula para que haja efetivamente uma educação antirracista.

As imagens que os alunos apresentaram dos indígenas se assemelhavam ou era exatamente igual à do personagem Papa-Capim, mostrando o quanto forte é essa concepção do indígena desnudo e infantil no imaginário desses alunos. Além da distinção entre etnia e raça e do constante retorno à referência do Papa-Capim, da nudez e da infantilização, outra dificuldade dos alunos durante a ilustração foi na observação dos traços físicos dos indígenas brasileiros. Muitos dos alunos pintaram a pele ou desenharam traços dos indígenas de forma semelhante à de pessoas negras. Uma possível explicação para isso é a de que a visão de pessoas brancas para com pessoas não-brancas acaba se tornando relativamente homogênea; talvez nesse imaginário de alunos(as) de um colégio de classe média alta de São Paulo, pessoas negras e indígenas sejam não necessariamente idênticas, mas tão parecidas que as diferenças não saltem aos olhos ou sequer façam grande diferença.

Em relação ao folclore, parte dos alunos relatou que a imagem construída do indígena se assemelhava às ilustrações infantilizadas de narrativas folclóricas como, por exemplo, a da Vitória Régia. Nenhum deles tinha conhecimento sobre a origem indígena de personagens folclóricos, o que mostra que, apesar do esperado, a imagem folclórica não é a mais marcante referência dessas crianças. Ainda assim, coletivamente, quando pensam em indígenas, vemos que eles pensam em pessoas que habitam a mata, que estão completamente isolados de outros grupos, com estética infantilizada e que não ocupam espaços urbanos.

6 | ANÁLISE DOS RESULTADOS

Após o recolhimento das atividades para análise, foi realizada uma curadoria para selecionar trabalhos que representassem as tipologias das produções e que pudessem ser instrumentalizadas na análise. Selecionei aqui 3 (três) produções distintas que trazem questões que nos pareceram reveladoras. Todas as produções serão referenciadas de maneira anônima elencando os grupos de alunos(as) por ordem de análise para preservar a identidade das crianças e manter o trabalho dentro das diretrizes legais e éticas da pesquisa. Seguiremos aqui apresentando a imagem e propondo uma leitura e possíveis reflexões.

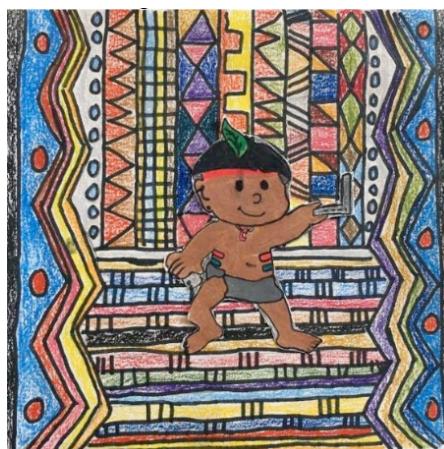


Figura 1: Atividade 1

Fonte: Grupo 1, 2022.

Nesta atividade (Figura 1, Atividade 1), vemos um indígena semelhante ao famoso Papa-Capim, criação de Maurício de Souza, personagem da *Turma da Mônica*. Durante a produção, o grupo foi orientado sobre a imagem infantilizada, contudo, manteve este tipo de representação em suas produções. Ainda que não tenham sido observadas imagens infantilizadas no livro didático, podemos supor, pela persistência da leitura, que alguns(mas) alunos(as), como estes(as) carregam consigo essa imagem de forma enraizada, seja por conta de suas próprias infâncias ou por conta da maneira como eles(as) se relacionam, fora do ambiente escolar, com a identidade de povos indígenas.

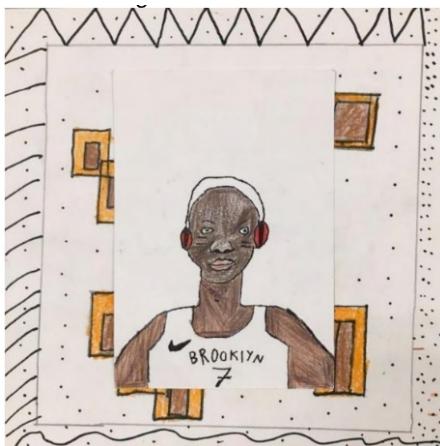


Figura 2: Atividade 2

Fonte: Grupo 2, 2022.

Na Figura 2, Atividade 2, temos a imagem de um indígena careca, utilizando fones de ouvido e uma regata aparentemente esportiva com o nome Brooklyn e o número 7 escrito nela. Notamos imediatamente que a pele e os traços do indígena nesse desenho assemelham-se muito aos de uma pessoa negra e, mais ainda uma pessoa negra de pertença à cultura norte-americana (o que supomos por conta da questão da imagética do basquete, mas que não precisa ser uma realidade absoluta). Apesar da tentativa de quebrar com o estereótipo, o grupo cai de forma inconsciente em outro, colocando pessoas negras e indígenas em uma perspectiva homogênea. Isso nos leva a retomar discussões anteriores, como o pertencimento desses(as) alunos(as) à classe média alta branca, o que nos permite supor que seu círculo social provavelmente não conta com a presença de pessoas negras ou indígenas enquanto iguais sociais. É curioso que o grupo saia de um estereótipo indígena brasileiro e caia em um estereótipo do negro novaiorquino (retinto, fã de basquete e morador do Brooklyn). É possível dizer que existe uma dificuldade na desconstrução de imagens estereotipadas e que essa dificuldade seja reforçada pela falta da representatividade cotidiana.



Figura 3: Atividade 3

Fonte: Grupo 3, 2022.

Na Atividade 3 (Figura 3), temos um indígena representado exatamente como esperado de uma imagem comum ou cotidianamente estereotipada: cocar, colares, e tanga. De fato, nenhuma forma de desconstrução de sua imagem é trazida; vemos um indígena fiel ao que foi apresentado no livro didático, desde as pinturas de Debret até aquilo que mais se vê nas referências do dia a dia. Além disso, chama atenção o fato de que a cor da pele do indígena, novamente, aparece sendo representada como a das pessoas negras. Contudo, não se pode deixar de notar que este indígena estereotipado e amalgamado ao negro como outro distante está representado na pose do Homem Vitruviano, a proposta de Leonardo da Vinci, do final do século XV para as proporções ideias do ser humano. Chamou-nos atenção porque vemos que aqui houve uma mescla de Europa com América e, de alguma forma, temos, apesar de tudo, o indígena colocado como centro do debate. O(a) aluno(a) parece ter percebido a importância do tema e se dedicou em dar protagonismo ao indígena: ele(a) retirou o indígena de um local de não protagonismo que foi visto no material didático, tornando-o referência, mesmo que ele continue sendo o outro distante e com pouca definição de identidade.

7 | CONCLUSÕES

Desde a leitura dos textos até a realização da atividade, percebemos que o tema é complexo e passa pela desconstrução de diversos pressupostos como a questão do folclore e seu *status* frente à religião; a forma como os indígenas aparecem nos livros didáticos e até mesmo os termos usados em sala de aula. A atividade nos trouxe diversos pontos enriquecedores para a análise e reflexão sobre a pauta identitária que é trazida no texto presente.

Nota-se que o debate existe e está se estruturando de alguma forma; entretanto,

ainda estamos distantes do ideal e é possível notar sintomas de uma construção estrutural sobre a imagem do indígena. Talvez os(as) docentes da atualidade não possuam recursos suficientes para tratar da questão, assim como talvez a família acabe tendo papel importante na manutenção dessa estrutura por questões morais e de valor. Além disso, o recorte geográfico e social desses alunos não pode ser deixado de lado, já que marca suas experiências de vida e seu contato com outras etnias e outras histórias de vida. De qualquer modo, consideramos que o projeto nos mostrou que houve certo avanço no debate em relação ao que a literatura nos colocou e que possivelmente haverá daqui para frente, mais espaços para essas conversas, inclusive em círculos sociais brancos de classe média alta.

Por fim, é necessário reconhecer que existem limitações na atual pesquisa como um olhar mais dedicado à presença da mulher indígena nos debates e quem é então o indígena brasileiro real e desvinculado dessas imagens construídas. Pensando nisso, recomendamos ao leitor interessado pelo tema os livros “Índios no Brasil” de Manuela Carneiro da Cunha (2012), “Os índios antes do Brasil” de Carlos Fausto (2012) e “A presença do Indígena na formação do Brasil” de João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire (2010).

REFERÊNCIAS

- BONIN, Iara Tatiana. **Com quais palavras se narra a vida indígena na literatura infanto-juvenil que chega às escolas?** In: SILVEIRA, Rosa Hessel (Org.). Estudos culturais para professor@s. Canoas: Editora da Ulbra, 2008.
- CALEFFI, Paula. “**O que é ser índio hoje? A questão indígena na América Latina/Brasil no início do século XXI**”. Diálogos Latinoamericanos, Aarhus, Dinamarca, n. 7, pp. 20-42, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3bzOUjA>. Acesso em: 11 de outubro de 2021.
- COELHO, Mauro Cezar. **As populações indígenas no livro didático, ou a construção de um agente histórico ausente**. UFPA: Belém, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/39XvMMi>. Acesso em: 16 de abril de 2022.
- COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE. **Carta do Folclore Brasileiro**. Salvador: CNF, 1995.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.
- DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa: O sistema totêmico na Austrália**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- EDITORIA MODERNA (org.). **Aribabá Plus História**. 5ª Edição. São Paulo: Moderna, 2018.
- FAUSTO, Carlos. **Os índios antes do Brasil**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Brasil 1998**. Rio de Janeiro, 1999. v.58, p.1-143-1-152.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil: 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro, 2000.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença do indígena na formação do Brasil**. Brasília: MEC/Unesco, 2006.

PINTO, Danilo César Souza. **A representação dos indígenas num coditiano escolar**. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 60-78, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3OLTBoN>. Acesso em: 19 de abril de 2022.

PIPA. **PIPA 2019 I Denilson Baniwa**. Youtube, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3OSIEDj>. Acesso em: 19 de abril de 2022.

USARSKI, Frank (org.). **O espectro disciplinar da Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas, 2007.

CAPÍTULO 5

A RELAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO, PSICOMOTRICIDADE E NEUROCIÊNCIA: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Data de aceite: 01/08/2022

Data de submissão: 20/06/2022

Eva Margarini Venâncio de Sousa

Universidade Estadual do Ceará
Fortaleza – Ceará

<http://lattes.cnpq.br/0993034810420841>

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo compreender a relação entre a alfabetização, psicomotricidade e a neurociência. Para isso nos propomos a analisar a relação entre a psicogênese da língua escrita e a psicomotricidade a partir de uma abordagem holográfica do processamento da linguagem. Para tanto, utiliza-se como embasamento teórico as contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999), Grossi (2010) e Soares (2017) na área da alfabetização; no que se refere a psicomotricidade utilizamos como referência os princípios e fins estabelecidos pela Associação Brasileira de Psicomotricidade que norteiam e regulam a prática da psicomotricidade no Brasil. No que se refere a neurociência temos como principal referência Pribram (1991, 1995) e sua proposta holográfica de processamento da memória. Como metodologia, a pesquisa tem abordagem qualitativa, se delineando como uma bibliográfica. Trazendo como resultados iniciais, hipóteses sobre o processamento direto e indireto do movimento e da linguagem. E como as emoções poderiam influenciar no alinhamento de diferentes aspectos da linguagem e da psicomotricidade.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização, psicomotricidade, neurociência.

THE RELATIONSHIP BETWEEN LITERACY, PSYCHOMOTORITY AND NEUROSCIENCE: A BIBLIOGRAPHIC RESEARCH

ABSTRACT: This work aims to understand the relationship between literacy, psychomotority and neuroscience. For this, we propose to analyze the relationship between the psychogenesis of written language and psychomotority from a holographic approach to language processing. To this end, the contributions of Ferreiro and Teberosky (1999), Grossi (2010) and Soares (2017) in the area of literacy are used as theoretical basis; with regard to psychomotority, we used as a reference the principles and purposes established by the Brazilian Psychomotricity Association that guide and regulate the practice of psychomotority in Brazil. Regarding neuroscience, we have as main reference Pribram (1991, 1995) and his holographic proposal of memory processing. As a methodology, the research has a qualitative approach, outlining as a bibliography. Bringing as initial results, hypotheses about the direct and indirect processing of movement and language. And how emotions could influence the alignment of different aspects of language and psychomotority.

KEYWORDS: Literacy, psychomotority, neuroscience.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz como tema “A relação entre alfabetização, psicomotricidade e neurociência”. Almeja-se, com isso, compreender como a psicomotricidade pode contribuir para a aquisição das habilidades necessárias para a aprendizagem da língua escrita de crianças em processo de alfabetização, partindo uma abordagem holográfica do processamento da linguagem. Tratando-se de estudo inicial, de ordem exploratória, que visa buscar as bases bibliográficas que permitam em um posterior estudo empírico, no qual possamos por meio da experimentação averiguar as hipótese levantadas nesse estudo e possibilitar a elaboração de proposta pedagógica que agregue as contribuições da psicomotricidade à alfabetização de crianças das camadas populares à luz da neurociência.

O interesse pelo tema surge em 2019, quando me deparei com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental com crianças que, em sua maioria ainda não sabiam ler, o que refletia no desinteresse das crianças em realizar as atividades que lhes eram propostas. Denotando que as crianças tinham problemas no que se refere a construção do conhecimento necessário para aquisição da linguagem escrita. Então, introduzi na rotina das crianças atividades psicomotoras, o que resultou em uma gradativa evolução dos fatores psicomotores como: tonicidade, equilíbrio, noção de corpo, lateralidade, estruturação espaciotemporal, praxia fina e praxia global. Logo a melhoria desses aspectos refletiu em sala de aula. As crianças tornaram-se mais participativas e notou-se através da realização de atividades fonológicas e linguísticas que a apropriação de conhecimentos acerca da linguagem escrita como as relações grafofônicas tornava-se mais simples para a apropriação das crianças. Esta situação possibilitou-me compreender que a psicomotricidade poderia trazer respostas para as dificuldades de aprendizagem das crianças menos abastadas.

A presente pesquisa procura ainda combater discursos que circulam sobre os motivos do atraso dessas crianças. Segundo tais discursos a dificuldade de aprendizagem se deveria a uma “deficiência cultural” reflexo de sua condição social. Nesse ponto de vista, um meio pobre em estímulos, contato com objetos culturais, pobre em interação e comunicação resultaria em deficiências afetivas, cognitivas e linguísticas responsáveis pela incapacidade das crianças das classes populares em aprenderem no ritmo adequado. Segundo Soares (2017a, p. 22):

[...]do ponto de vista das ciências sociais e antropológicas, as noções de “deficiência cultural”, “carência cultural”, “privação cultural” são inaceitáveis. Não há culturas superiores e inferiores, mais complexas e menos complexas, ricas ou pobres. Há culturas diferentes, e qualquer comparação que pretenda atribuir valor positivos ou negativos a essas diferenças é cientificamente infundada.

A partir de todo esse contexto exposto, levou-me a seguinte pergunta: qual a contribuição da psicomotricidade para o processo de alfabetização das crianças das

classes populares?

Nesse sentido, autores como Ester Pillar Grossi (2010) se preocuparam com a inclusão de crianças de classes populares no processo de alfabetização e perceberam o potencial integrativo do movimento no processo de construção do conhecimento, a exemplo do livro “Didática dos níveis pré-silábicos”, no qual relata sua experiência com crianças das classes populares. A autora estabelece quatro instâncias que interagem na construção do conhecimento, são elas: instância lógica, simbólica, corporal e do organismo. É na instância corporal que se nota a interiorização das percepções, dos movimentos e dos afetos para o funcionamento da estrutura lógica e simbólica; a inclusão da percepção como elemento necessário para a inteligência, já é uma inserção do corpo no funcionamento do esquema de pensamento.

Assim, a Psicomotricidade como campo transdisciplinar tem em seu enquadre metodológico o brincar espontâneo como princípio, como forma de proporcionar a expressão corporal das crianças, que podem simbolizar seus medos, desejos e emoções, sem comprometer o real. Nessa perspectiva, a psicomotricidade poderia contribuir com os estudos no campo da alfabetização que vêm cada vez mais compreendendo a aprendizagem da linguagem escrita como processo idiossincrático, que em linhas gerais, permite o planejamento do ensino, mas que será desenvolvida de forma específica em cada criança. Considerando Alfabetização “[...] em seu sentido próprio, específico: como processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. Processo que se desenvolve paralelamente a introdução da criança aos usos da leitura e da escrita nas práticas sociais – Letramento” (SOARES, 2017b, p. 27).

Observando a notoriedade das contribuições de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999) e sua interpretação do processo de aquisição da língua escrita a partir do ponto de vista da criança, que por elas foi nomeado de Psicogênese da língua escrita. As autoras traçam estágios gerais do desenvolvimento da leitura e da escrita, pelos quais os indivíduos necessariamente terão que passar, denotando o surgimento de um conjunto de estruturas, que possibilitariam o surgimento de novas funções, que por sua vez atuariam na resolução de problemas. Seriam eles: Nível Pré-silábico, consiste no período em que as crianças acreditam que escrever é o mesmo que desenhar, até o período em que já utiliza letras para representar a escrita, mas estas não tem valor sonoro; Nível Silábico, quando ao escrever a criança atribuirá para cada sílaba uma letra; Nível Silábico-alfabético, quando oscila entre atribuir uma letra para cada sílaba e escrever a sílaba de forma convencional; e Nível Alfabético, quando escreve convencionalmente ainda sem correção ortográfica. Admite-se, assim, que cada estágio é necessário ao seguinte. Então, o que garante que cada indivíduo siga a mesma ordenação de estágios? A autorregulação? Ou, predisposição biológica? Qual a relação entre a Psicogênese da língua escrita e a psicomotricidade a partir de modelo holográfico de processamento da linguagem? Essas perguntas ajudaram na delimitação dos objetivos da pesquisa, bem como a esboçar a hipótese holográfica do

processamento da linguagem apresentada a seguir.

NEUROCIÊNCIA E ALFABETIZAÇÃO

Utilizamos como base para nosso aporte teórico as pesquisas de Karl H. Pribram (1991) sobre a natureza holográfica da memória humana e como ela se armazena no cérebro. Segundo o pesquisador, “[...] num dos estágios de processamento, o cérebro executa suas análises no domínio das frequências. Os impulsos nervosos são gerados dentro dos neurônios e são usados na propagação dos sinais que constituem as informações ao longo de grandes distâncias, através de extensas fibras nervosas.” (PRIBRAM, 1995, p. 35).

Ou seja, assim como em um holograma a informação não se localiza em um neurônio específico ou em um agrupamento de neurônios, mas em padrões de impulsos nervosos que cruzam o cérebro inteiro. Assim, a memória se processaria no cérebro por meio de um sistema de padrões de difração das ondas oscilantes dentro do córtex. Tais ondas, dentro das redes neurais menores, criam hologramas localizados em áreas de maior funcionamento do cérebro.

Baseando-nos na perspectiva de Pribram, elaboramos um esboço do modelo holográfico do processamento da linguagem, em que, impulsos nervosos dotados de informação advindas de várias vias aferente com diferentes padrões de impulsos ou frequências, essas que por sua vez se cruzariam com impulsos nervosos de frequência semelhante. O que permitiria, por exemplo, a representação tridimensional de letras, sílabas, palavras e frase. A partir do entrelaçamento dos impulsos nervosos visuais do objeto e os auditivos. Aqui, as emoções atuariam aproximando o padrão vibratório dos impulsos nervosos, tornando impulsos com frequências diferentes, semelhantes. Permitindo que diferentes regiões do cérebro atuem no processamento da linguagem. Compreendendo-se, dessa forma, a linguagem como a recepção e expressão de ideias e sentimentos. A ampliação desse conceito permite que se defina linguagem como a capacidade que a espécie humana tem de se comunicar por meio de um código simbólico adquirido que permite transmitir seus pensamentos, ideias e emoções. (GLEASON *apud* PEDROSO; ROTTA, 2016, p. 113).

Nesse preâmbulo, a Psicomotricidade atuaria como espaço privilegiado de expressão das emoções, em que as crianças poderiam expressar e equilibrar suas emoções, elevando o padrão vibratório de seus impulsos nervosos por meio do brincar espontâneo, permitindo a integração espontânea de informações de diferentes partes do cérebro. Segundo a Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP) a Psicomotricidade é definida como:

[...] um campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências, recíprocas e sistêmicas, entre o psiquismo e a motricidade. Baseando-se em uma [...] visão holística do ser humano, a Psicomotricidade, encara de forma integrada as funções cognitivas, sócio-emocionais, simbólicas, psicolinguísticas e motoras, promovendo a capacidade de ser e

agir num contexto psicossocial. (ASSOCIAÇÃO..., [online]).

Assim, apresentaremos brevemente o esboço que elaboramos que busca entrelaçar o modelo holográfico do processamento da linguagem a Psicogênese da língua escrita elaborada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). Partindo de estudos comportamentais e cerebrais acerca da aquisição da linguagem dos bebês apresentados por Kandel (2014), vê-se que os bebês aprendem a linguagem bem antes de produzirem suas primeiras palavras, elas aprendem “padrões sonoros” das unidades fonéticas, as palavras e as estruturas de frases da língua que escutam. Pois a fala, segundo Lent (2010), se diferencia de outras comunicações por serem separadas por inflexões e entonações características da voz, nuances de tons da voz acompanhados de gestos e expressões faciais que dão coloração emocional a fala.

Então, os “padrões sonoros” reconhecidos pelos bebês como linguagem levam em consideração inflexões e entonações com suas nuances emocionais que caracterizam a voz. Assim, tais “padrões sonoros” adquiridos enquanto bebês serão os padrões de frequência utilizados pelo cérebro para reconhecimento de sons como linguagem ou não.

Ao iniciarem o processo de alfabetização, as crianças inicialmente julgam que escrever é o mesmo que desenhar, posteriormente passam a utilizar letras para representar a linguagem. A esse período de aquisição da linguagem escrita Emilia Ferreiro denominou Nível Pré-silábico. Aqui, as letras, silabas, frases e outras unidades linguísticas serão compreendidas como objeto. Assim, seu processamento ocorre no córtex visual, que é constituído do fluxo ventral e dorsal. A via ventral fornece informações sobre a natureza dos objetos apresentados. A via dorsal fornece informações sobre o sistema oculomotor que o motor esquelético utiliza para o movimento. Segundo Kandel *et al.* (2014, p.484), no processamento visual ocorre uma percepção unificada, que é atingida não por um sistema de hierarquias neural, mas por múltiplas áreas encefálicas que recebem sinais de pelo menos duas grandes vias de interação neural.

Posteriormente, a criança passará para o nível silábico, quando ao escrever atribuirá para cada sílaba uma letra. Aqui percebe-se que se inicia a convergência entre os impulsos nervosos visuais do objeto e auditivos, a criança já não atribui as letras condição de objeto, mas de representação do som. Segundo Lent (2010), os fonemas emitidos por uma pessoa podem ser analisados quanto a frequência sonora que os compõem, gerando curvas de onda e espectrogramas típicos de cada voz. Compreendendo que os fonemas são unidades elementares da fala, não tem necessariamente significado, portanto seus mecanismos de expressão podem ser diferentes das palavras.

À medida que os fonemas são associados transformam-se em símbolos de objetos e conceitos. Essas associações em certo momento são reconhecidas pelo cérebro como sons linguísticos e encaminha sua representação para as regiões responsáveis pela compreensão da fala. A psicogênese da língua escrita refere-se a esse período como nível

silábico-alfabético (a criança começa a perceber que cada silaba é constituída de mais de uma letra) e alfabetico (a criança ampliou seu campo fonético e percebe os fonemas que constituem as silabas nas palavras).

Em nossa perspectiva holográfica de processamento da linguagem essa construção simbólica que a criança desenvolve no processo de alfabetização não se realiza de forma localizada no cérebro, mas em uma percepção unificada, em que não há um sistema de hierarquia neural, mas que se realizaria por meio de um sistema de padrões de difração das ondas oscilantes dentro do córtex. Tais ondas dentro das redes neurais menores criam hologramas localizados em áreas de maior funcionamento do cérebro.

Assim, nos permitindo compreender que o esquema desenvolvido por Luria de unidades funcionais não se trata de um sistema hierárquico, mas de um sistema unificado em que as redes neurais menores criam hologramas dentro das áreas de maior funcionamento cerebral. Evidências dessa hipótese podem ser observadas na segunda unidade funcional de Luria, que se relaciona com a recepção, armazenamento e análise de informações e é subdividida em áreas primárias, secundárias e terciárias. Segundo Riesgo (2016, p. 19), as áreas secundárias estão junto das áreas primárias, processam as informações e são responsáveis pelas gnosias. As terciárias são de associação multissensorial, sem localização precisa.

Esse é um breve esboço do processamento holográfico da linguagem que estamos desenvolvendo. O modelo holográfico de processamento da linguagem surge como novo paradigma que abre margem para inúmeras interpretações sobre fenômenos terapêuticos da aprendizagem. Além de apresentar novos rumos para a compreensão sobre a relação entre corpo e mente.

NEUROCIÊNCIA E PSICOMOTRICIDADE

A psicomotricidade como área interdisciplinar tem como uma de suas bases a neurociência, que assim como as outras disciplinas que formam a base epistemológica, busca estabelecer as relações reciprocas entre corpo e mente. Compreendendo a aprendizagem em seu sentido amplo, [...] que envolve o uso e o desenvolvimento de todos os poderes, capacidades, potencialidades do homem, tanto físicas, quanto mentais e afetivas (SOUZA, 2007, p. 73).

Segundo Sousa (2007) a aprendizagem depende de fatores internos de ordem orgânica, mental e afetiva, e de fatores externos de ordem sociocultural, familiares e escolares. Destes, abordaremos os fatores de ordem interna, orgânicos de ordem neurológica. Buscando compreender como a integração sensorial que [...] é elevada ao nível do sistema nervoso central, onde é organizada, armazenada e depois elaborada para originar as respostas e reações motoras. (FONSECA apud SOUSA, 2007, p. 78)

Assim, como outras perspectivas de redes neurais, supõe que [...] que as conexões

sinápticas sejam substrato material das associações mentais. (SEUNG;YUSTE, 2016, p1388) A partir dessa premissa comprehende que a informação nova ao chegar ao encéfalo é codificado em um padrão de atividade neural, ou seja, deixa um traço em forma de conexão neural. Essas modificações nas conexões sinápticas permanecem por longos períodos, podendo ser evocadas em outras situações. Aqui a perspectiva holográfica de Pribram (1991) diferenciaria de outras perspectivas por compreender que a modificação sináptica decorrente de novas informações passa a ser processadas em um padrão neural mais sutil, o potencial de repouso.

O cérebro em estado de potencial de repouso dos neurônios permitiria que os pulsos nervosos em frequências sutis não necessitassem movimentar-se de forma linear, permitindo que a informação dêem saltos, ou mesmo, mude de direção através do movimento de difração, que permite aos pulsos nervosos desviarem de regiões que estejam entre local de saída do pulso nervoso e seu destino.

Tomando como base fundamental a organização cerebral elaborada por Luria, que divide o cérebro em três unidades funcionais que se organizam de forma hierárquica, baseada no movimento evolutivo do cérebro, que à medida que evolui, sobrepõe camadas, e a essas camadas Luria denominou unidades funcionais. De forma geral, segundo Fonseca (1995) cada zona cortical apresentada por Luria organizasse verticalmente da seguinte maneira: a primeira unidade funcional regularia o tônus cortical e a função de vigilância, além de caber-lhe a função de projeção, que consiste em receber e emitir impulsos para a periferia do cérebro; a segunda unidade funcional seria responsável por obter, captar, processar e armazenar informações vindas do mundo exterior, além de projetar-associar, na qual, processa a informação integrada e prepara os programas; terceira unidade funcional caberia programar, regular e verificar a atividade mental, ou seja, a função de sobreposição, organizando formas mais complexas de atividades, exigindo a participação conjunta de muitas áreas corticais.

Realizando-se posteriormente a correspondência entre os sistemas funcionais organizados por Luria e sua correspondência aos fatores psicomotores por Fonseca (1995), ordenadas da seguinte maneira (FONSECA apud SOUSA, 2007, p. 78): a primeira unidade funcional seria responsável pela tonicidade e equilíbrio, ordenando a postura e regulando o tônus, que por sua vez influí na atenção e na integração sensorial, na memória e na emoção; a segunda unidade funcional responsáveis pelos fatores psicomotores que são a lateralização, noção de corpo, estruturação espaciotemporal, regulando o armazenamento, análise, síntese, codificação e decodificação de informação; a terceira unidade funcional seria responsável pela práxis global e práxis fina, [...] responsável por organizar a atividade consciente do ser humano, onde ocorrem a programação, regulação e a verificação da atividade motora (SOUSA, 2007, p. 79).

Os fatores psicomotores foram estabelecidos por Fonseca (1995) como parâmetros a serem observados para avaliação psicomotora de crianças em processo de tratamento

clínico ou educação psicomotora. Auxiliando o trabalho do psicomotricista em identificar atrasos no desenvolvimento psicomotor. Para este trabalho utilizaremos os fatores psicomotores elaborados por Fonseca (1995) como forma de estabelecermos relação entre a abordagem holográfica de processamento neurológico e a psicomotricidade. Utilizando como base para este capítulo os estudos desenvolvidos por Fonseca (1995), Sousa (2007), Oliveira (2015) e Kandel et al. (2014), além de outros autores complementares.

Iniciaremos pela praxia global que diz respeito a coordenação dos movimentos dos grandes músculos. Com o objetivo de alinhar o eixo postural para obter maior equilíbrio. A praxia fina consiste na no avanço das aquisições obtidas pela praxia global, conjugando as ações em um nível superior, mais sofisticado e especializado.

A tonicidade como produto de movimento reflexo de estiramento em que o músculo esquelético tem movimentos voluntários e involuntários. Os músculos estriados esqueléticos do corpo humano oscilam entre estarem contraídos ou relaxados. Ao revezamento em que as fibras intercalam seu estado de contração e relaxamento, esse movimento de revezamento entre as fibras que estão contraídas e as que estão relaxadas constitui o denominamos de tônus.

O tônus enquanto produto de movimentos musculares involuntários, pertencente ao grupo dos reflexos espinais. Para Pearson e Gondon (2014, p. 685) os reflexos são integrados por comandos motores gerados centralmente para a realização de movimentos complexos adaptativos. Ao se realizar um movimento voluntário um serie de reflexos auxiliam e regulam paralelamente este movimento. Tendo como objetivo manter a harmonia entre os músculos agonistas e antagonistas.

Enquanto sistema regulador, o sistema reticular, regula a frequência dos impulsos nervosos que atravessam o tronco encefálico e medula espinal, consequentemente realizando a manutenção do tônus. Outra característica do sistema reticular é que recebe impulsos nervosos de múltiplos estímulos, tornando a formação reticular adaptativa aos diferentes estímulos nervosos que recebe.

Segundo (FONSECA, 1995, p. 62) por sua [...] função inespecífica permiti-lhe assegurar funções vitais abaixo nível energético, poupano e modulando fontes energéticas para outro propósito. Tornando o sistema reticular um sistema integrativo de grande porte.

Assim, o tônus sustenta um estado permanente de baixa tensão, que permite, por exemplo, ao corpo equilíbrio estático. O tônus, em sua tensão sustentada, agruparia movimentos de ordem reflexa. Pois, segundo nossa hipótese sobre o processamento indireto motor, compreendemos que determinados comportamentos como postura, equilíbrio, deslocamento passivo ou ativo, após serem realizados e aprendidos pelo cérebro, passam a exigir menos energia cinética para serem realizados.

O movimento passaria se realizado de forma intuitiva e tendo como modulador as emoções. As emoções regulariam o tônus por elevarem a padrão vibratório dos impulsos nervosos, tornando a tensão nervosa mais sutil, e com isso alinhando diferentes

comportamentos comunicativos. Razão pela qual, crianças com desequilíbrios emocionais refletem na tonicidade, e consequentemente no desenvolvimento motor de forma geral.

Com relação ao processamento motor o cerebelo recebe informações somatossensorial diretamente pelas aferência as primárias originadas na medula. Corrigindo erros nos movimentos pela sua capacidade de comparar comandos motores do córtex com informações somatossensorial. Permitindo que os sistemas de controle motor adaptem seus comandos a condição da musculatura. Segundo (OLSON; COLBY, 2014, p. 355)

No lobo frontal estão os controles do comportamento motor, as áreas frontais são conectadas em série, em uma hierarquia funcional. na extremidade inferior da cadeia está o córtex motor primário (Área 4 de Brodmann), os neurônios estão organizados em um mapa detalhado do corpo. o córtex motor primário tem numerosas sub-regiões que produzem o movimento de diferentes partes do corpo.

A noção de corpo refere-se a capacidade de conscientizar-se em relação ao próprio corpo, criando desse modo uma imagem corporal que permita que nós nos distinguímos do outro. Imagem corporal consistindo para (DOLTO apud SOUSA, 2007, p. 84) é um processo de identificação que possibilita ao sujeito funcionar como um sistema de intercâmbio com a mãe, pai ou simplesmente os outros.

Essa representação interna é possível porque segundo (KANDEL, 2014, p. 330) o ordenamento somatotrópico cria assim um mapa neural da superfície corporal em cada estação sináptica no sistema somatossensorial, a informação vinda de receptores vizinhos na pele é retransmitida para as células vizinhas em cada estação sináptica. Ou seja, a energia mecânica é transformada em sinais neurais que são direcionados para as áreas somatossensoriais no lobo parental. Em cada via existem uma ou duas estações de retransmissão. Nessas estações [...] os oxônios aferentes terminam em um agrupamento de neurônios semelhantes, o arranjo das fibras pré-sinápticas preserva as relações espaciais dos receptores na superfície do corpo. (KANDEL, 2014, p. 330)

Assim, as regiões do cérebro responsáveis por criar imagens corporais do movimento, funcionariam como regiões holográficas de triangulação de várias informações, que possibilitam o armazenamento na memória de movimentos devidamente associados as emoções, posição, equilíbrio, som, profundidade, etc. Todas as referências necessárias para que tais comportamentos tenham sido aprendidos, exijam menos energia para serem realizadas e fazendo uso da região em repouso do cérebro permita associações que permitam associações que se diferenciem dos movimentos aprendidos anteriormente. Percebendo que o fluxo de impulsos nervosos pode realizar modificações de sentido que não são possíveis pela via direta.

A estruturação espaciotemporal consiste na associação das noções de corpo, espaço e tempo. Sendo as relações espaciais desenvolvidas pela observação e comparação

de diferentes objetos em diferentes meios em que vivemos. O tempo, segundo Oliveira (2020) refere-se à sequência de eventos em um determinado tempo. A coordenação das relações temporais como: simultaneidade; ordem e sequência; duração dos intervalos; renovação cíclica de certos períodos; e ritmo. Possibilitam a associação e a representação em nível simbólico.

Essas duas noções têm em sua base o desenvolvimento da imagem corporal, que segundo Oliveira (2020) é definida como uma impressão que se tem de si mesmo, subjetivamente, baseada em percepções internas e externas (exemplo: altura, peso, força muscular) e no confronto de outras pessoas do meio social.

Tanto na estruturação espaciotemporal quanto a imagem corporal são desenvolvidas a partir da relação entre a percepção e a ação motora. Amaral (2014) explica que as informações acerca da forma, da cor e da textura de imagens visuais são recebidas pelo córtex ínfero temporal através da via visual ventral. Informações utilizadas para mediar o reconhecimento de objetos no ambiente. E, através de projeções para o córtex frontal ventral, disparar respostas emocionais adequadas a eles. Já a via visual dorsal tem sido relacionada com varias funções como percepção e estrutura espacial.

Rizzolatti; Kalaska (2014) mencionam pesquisa de Mel Goodale e colaboradores acreditam que não haja uma única representação topográfica organizada no córtex pariental. Para esses pesquisadores a estruturação espaciotemporal é dividida em espaço peripessoal ou junto ao corpo, e espaço extrapessoal além do alcance do indivíduo. Assim, acreditam que as representações topográficas desses dois espaços estariam localizados em áreas diferentes do córtex. As regiões parientais e frontais variam de acordo com a parte do corpo que está sendo controlada. Explicam que não mapas que representação fiel, ponto a ponto, do espaço circundante, mas mapas que podem expandir ou diminuir para atender as necessidades motoras para interação com determinado objeto. (RIZZOLATTI; KALASKA, 2016, p. 754)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas são nossas análises iniciais sobre a relação entre a alfabetização, psicomotricidade e neurociência. A possibilidade de que o cérebro funcione em dois níveis de processamento da informação abre margem para que possamos compreender como a psicomotricidade contribui para aquisição da linguagem escrita. Percebendo que os fatores psicomotores são aspectos fundamentais para que as crianças consigam se apropriar do sistema de escrita.

Nesse sentido o sistema reticular apresenta-se como importante local de encontro de diferentes impulsos oriundos de múltiplos estímulos sensoriais. Acreditamos que ao aprofundarmos os estudos do sistema reticular conseguiremos compreender como os fatores psicomotores evoluem suas capacidades adaptativas e assim como estes auxiliam

no aprendizado da linguagem escrita.

Durante este estudo inicial foi possível perceber que aspectos emocionais relacionados com neurotransmissor acetilcolina, influenciam aspectos como no tônus muscular, aprendizagem e regulação das emoções. Sendo necessário aprofundamento da relação desse neurotransmissor com os dois níveis de processamento que sugerimos que o cérebro realiza (via direta e indireta). Esse foi nosso esforço inicial para compreendermos a contribuição da psicomotricidade para alfabetização em uma abordagem neurocientífica.

REFERÊNCIAS

AMARAL, G. DAVID. A organização funcional da percepção e do movimento. In: **Princípios de neurociência**. 5. Ed. Porto Alegre: AMGH, 2014. p. 315-326.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. O que é Psicomotricidade? Fortaleza, 10 de out, 2021. Disponível em:<<https://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/>>. Acesso em 10 de out. 2021.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONSECA, Vitor. **Manual de observação psicomotora**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FONSECA, Vitor. **Desenvolvimento psicomotor e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática dos níveis pré-silábicos**. 10. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

KANDEL, R. Eric et al. **Princípios de neurociência**. 5. Ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência?**. 2. Ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2010.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. Psicomotricidade: educação e reeducação em um enfoque psicopedagógico. 20 Ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

OLSON, Carl R.; COLBY, Carol R. A organização da cognição. In.: **Princípios de neurociência**. 5. Ed. Porto Alegre: AMGH, 2014. p. 346-362.

PRIBRAM, Karl H. **Brain and perception: holonomy and structure in figural processing**. New York: London. 1991.

PRIBRAM, Karl H. Qual a confusão que está por toda parte?. In.: **O paradigma holográfico e outros paradoxos: uma investigação nas fronteiras da ciência**. 10. Ed. São Paulo: Editora Cultrix, 95, p. 31-37.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão do método**. São Paulo: Contexto, 2017.

PEARSON, Keir G.; Gondon, James E. Reflexos espinais. In.: **Princípios de neurociência**. 5. Ed. Porto Alegre: AMGH, 2014. p. 685- 702.

PEDROSO, Fleming Salvador; ROTTA, Newra Tellechea. Transtorno da linguagem. In.: **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2016, p.112-132.

RIESGO, Rudimar dos Santos. Anatomia da aprendizagem. In.: **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2016, p.9-27.

RIZZOLATTI, John F.; KALASKA, Giacomo. Movimento voluntário: córtex motor primário. In.: **Princípios de neurociência**. 5. Ed. Porto Alegre: AMGH, 2014. p. 724-747.

SEUNG, Sebastian; YUSTE, Rafael. Redes neurais. In.: **Princípios de neurociência**. 5. Ed. Porto Alegre: AMGH, 2014. p. 1378-1394.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Contexto, 2017a.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017b.

SOUZA, Deyse Campos. **Psicomotricidade: integração, pais, crianças e escola**. Fortaleza: Ed. Livro Técnico, 2007.

CAPÍTULO 6

AMPLIFICADORES CULTURAIS ENQUANTO TECNOLOGIAS DE APOIO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL: ASSERÇÕES PSICOLÓGICO-PEDAGÓGICAS A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Data de aceite: 01/08/2022

Clarisse Daminelli Borges Machado

Universidade Regional de Blumenau
Blumenau- SC

<https://orcid.org/0000-0002-3385-8455>

Edson Schroeder

Universidade Regional de Blumenau
Blumenau-SC

<https://orcid.org/0000-0001-8917-2017>

brincadeira, e seu papel no desenvolvimento da unidade imaginação ↔ criatividade das crianças; apresentando os amplificadores culturais como veículos de conhecimento atuando na formação da consciência infantil, evidenciando o conceito de ação mediada, com o conhecimento como mediador, assim como o papel fulcral dos professores, enquanto organizadores da relação entre as crianças e o mundo, em processos de interação.

PALAVRAS-CHAVE: Amplificadores Culturais. Educação Infantil. Teoria Histórico-Cultural. Tecnologias.

RESUMO: A Educação Infantil, voltada às crianças com idade entre 3 e 6 anos, é marcada pelo desenvolvimento do brincar. Ao desempenharem brincadeiras e jogos as crianças alcançam, por meio do contato imaginativo com as mais diversas funções sociais, níveis cada vez mais desenvolvidos de consciência e, consequentemente, de formação humana. O presente artigo versará acerca do uso dos amplificadores culturais na Educação Infantil, enquanto tecnologias de apoio, e suas implicações no desenvolvimento cognitivo das crianças. Por meio de abordagem teórica, empregando os aportes da Teoria Histórico-Cultural, assim como da Teoria da Atividade, essa produção tem como objetivo geral explicitar a importância da brincadeira, enquanto atividade principal das crianças em idade pré-escolar e sua implicação no desenvolvimento cognitivo destas, e como objetivos específicos se propõe a apresentar o conceito teórico de ambiente, enquanto fonte de desenvolvimento; assim como evidenciar o conceito teórico de atividade, sobretudo a

CULTURAL AMPLIFIERS AS SUPPORT TECHNOLOGIES IN THE CHILD DEVELOPMENT PROCESS: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASSUMPTIONS FROM THE HISTORICAL-CULTURAL PERSPECTIVE

ABSTRACT: Early Childhood Education, aimed at children aged between 3 and 6 years old, is marked by the development of playing. By playing games, children reach, through imaginative contact with the most diverse social functions, increasingly developed levels of consciousness and, consequently, of human formation. This article will deal with the use of cultural amplifiers in Early Childhood Education, as support technologies, and their implications for children's cognitive development. Through a theoretical approach, using the contributions of the Historical-Cultural Theory, as well as the Activity Theory, this production has the general objective of explaining the importance of play, as the main activity of preschool children and

its implication in cognitive development. of these, and as specific objectives, it proposes to present the theoretical concept of environment, as a source of development; as well as highlighting the theoretical concept of activity, especially play, and its role in the development of children's imagination ↔ creativity; presenting cultural amplifiers as vehicles of knowledge acting in the formation of children's consciousness, highlighting the concept of mediated action, with knowledge as a mediator, as well as the central role of teachers, as organizers of the relationship between children and the world, in processes of interaction.

KEYWORDS: Cultural Amplifiers. Child education. Historical-Cultural Theory. Technologies.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, concebida como espaço de desenvolvimento físico e psicológico das crianças com idade entre 3 e 6 anos, desempenha papel pedagógico único e fundamental. É nesta faixa etária em que as crianças se desenvolvem enquanto sujeitos inseridos na sociedade, desempenhando e mantendo contato com as mais diversas funções sociais, ampliando suas concepções acerca das relações que mantêm com os outros e com o mundo ao seu redor. Em relação ao surgimento deste movimento, doravante denominado de consciência, nos debruçaremos a compreender sua emergência, assim como a implicação do espaço escolar e dos sujeitos inseridos neste processo. Neste cenário abordaremos a brincadeira, principal atividade desta faixa etária, e seus desdobramentos sobre a criação da unidade imaginação e criatividade.

Para tanto, empregaremos os conceitos da Teoria Histórico-Cultural, campo teórico que tem no psicólogo bielo-russo Lev S. Vigotski (1896-1934) seu maior expoente, assim como da Teoria da Atividade, desenvolvida por Alexei N. Leontiev (1903-1979), reconhecido por sua fundamental contribuição aos pressupostos teóricos vigotskianos. Tais teorias têm como finalidade central conhecer as determinantes sociais do processo de desenvolvimento humano em sua historicidade, ou seja, fornecem subsídios para a compreensão da construção das subjetividades dos sujeitos por meio de suas trajetórias históricas de vida em processos interativos, mediados por instrumentos, tanto de natureza material como psicológica. (VIGOTSKI, 2004; LEONTIEV, 2004).

Assim, a fim de explicitar a importância da Educação Infantil no desenvolvimento das crianças, abordaremos os conceitos de ambiente, de amplificador cultural e de ação mediada amparados por Vigotski (2004; 2017), assim como o conceito de atividade principal (LEONTIEV, 2004). Ao refletirmos sobre a Educação Infantil e seus objetivos, compreendemos que a brincadeira exerce papel direto sobre o desenvolvimento da imaginação e da criação, pelas crianças, possibilitando níveis cada vez mais desenvolvidos de consciência e, consequentemente, de desenvolvimento humano. Assim, o artigo versará acerca dos amplificadores culturais, tecnológicos ou não, inseridos na brincadeira, e seus desdobramentos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

2 I METODOLOGIA

Com o intuito de suscitar um debate teórico acerca dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e suas considerações acerca do desenvolvimento humano, propomos, neste artigo, fazê-lo sob as bases do método teórico-dialético, também utilizado na pesquisa básica, almejando a reconstrução de uma perspectiva teórica, seus pressupostos, conceitos e ideias. O método teórico-dialético incorpora as teses do materialismo dialético, ou seja, comprehende a atividade prática mediada, em sua historicidade, analisando as relações entre a natureza psicológica e os aspectos sociais implicados no processo de desenvolvimento histórico da humanidade. (MACHADO; SCHROEDER, 2021).

Elaborar uma produção de caráter teórico, em contextos do materialismo dialético é, portanto, assumir que o comportamento humano é diretamente influenciado por circunstâncias socioculturais em que ocorrem (BOGDAN; BIKLEN, 1999). Partindo desta compreensão, a Teoria Histórico-Cultural e da Atividade apresentam-se como importantes bases teóricas para o desenvolvimento de nossas argumentações, tanto metodológicas, quanto de análises. Para Vigotski (1995, p. 47) “A busca de um método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação. O método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação”.

Neste artigo aprofundamos o debate acerca do desenvolvimento infantil e sua intrínseca relação com o conhecimento e os amplificadores culturais disponíveis. Nossas abordagens organizam-se em torno dos conceitos teóricos de ambiente, ensino e atividade e têm como objetivo geral explicitar a importância da aplicação de amplificadores culturais no ambiente, considerando-o como fonte de desenvolvimento das crianças, por meio de sua atividade principal (a brincadeira). Além disto, pretendemos evidenciar o conceito teórico de atividade, sobretudo a brincadeira, e seu papel no desenvolvimento cognitivo das crianças, além do papel dos amplificadores culturais como elementos importantes para o acesso das crianças à cultura e sua consequência sobre a formação da consciência infantil. Assim, esta produção tem cunho teórico e buscará nas bases da Teoria Histórico-Cultural e da Atividade os aportes necessários para as nossas reflexões.

3 I REVISÃO BIBLIOGRÁFICA/APORTES TEÓRICOS

A Teoria Histórico-Cultural se assenta na prerrogativa da internalização do externo, ou seja, que o ser humano não se constitui humano considerando-se unicamente a sua dimensão biológica, inata. O processo de constituição de subjetividades se dá, sobretudo, com o processo de internalização da cultura, como pensamento social historicamente elaborado. É por meio deste movimento de internalização das experiências de outros, na forma de conhecimento e também da atividade prática (LEONTIEV, 2004), que o sujeito se constitui como humano. Vigotski (1998) preocupa-se em estudar o desenvolvimento do que denomina de funções mentais superiores, aquelas que não são produto do desenvolvimento

biológico, mas sim, que surgem pelo compartilhamento de consciências - na relação entre sujeitos- relação esta que não é direta, mas sempre mediada por instrumentos (VIGOTSKI, 2001). Em nossos contextos de discussão, estaremos sempre nos referindo à mediação simbólica como aquela que se dá por intermédio de instrumentos psicológicos (na forma de conceitos, por exemplo):

Originalmente, Vigotski introduz e utiliza o termo ferramentas psicológicas para designar os dispositivos utilizados para o domínio de processos mentais. Apresenta como exemplos, a linguagem, os sistemas de contagem, as obras de arte, diagramas, mapas, os sinais, etc. As ferramentas psicológicas são, para Vigotski, dispositivos que os sujeitos utilizam para influenciar suas mentes e seus comportamentos, bem como as mentes e comportamentos de outros sujeitos - são meios que possibilitam a interação entre o sujeito e o objeto. (SCHROEDER, FERRARI, MAESTRELLI, 2010, p. 9).

Por desenvolvimento humano, ou seja, o processo de constituir-se humano, compreendemos as transformações dos sujeitos, partindo de suas características biológicas, determinadas pela condição humana, enquanto espécie, denominadas de funções psicológicas elementares, inatas, portanto, em direção àquelas características tipicamente humanas, como funções psicológicas superiores, adquiridas nas interações sociais. Então, é por meio das interações mediadas com o outro que o sujeito, ao incorporar a cultura que o cerca, tem acesso aos sistemas historicamente elaborados (VIGOTSKI, 1998; LEONTIEV, 1978). Acerca desta ideia, afirma Vigotski (2018, p. 91):

As funções psicológicas superiores, as características superiores específicas do homem, surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo na criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança.

Partindo dessa compreensão, percebemos que o desenvolvimento psíquico das crianças se dá, sobretudo, por meio da apropriação da cultura historicamente produzida pela humanidade, pelas interações que mantêm com os sujeitos que as cercam. Depreende-se desta asserção, a concepção da Educação Infantil como primordial ao desenvolvimento pleno das crianças na faixa etária dos 3 aos 6 anos. Portanto, faz-se imperioso que, durante esta etapa de desenvolvimento, as crianças tenham acesso às mais diversas formas de cultura tendo, assim, a possibilidade de, desde cedo, vivenciarem aquelas experiências histórico-culturais, fundamentais ao seu processo de formação.

O espaço escolar atua, portanto, como o ambiente em que as crianças acessarão a cultura historicamente acumulada. O ambiente assume, então, papel fundamental no desenvolvimento psíquico das crianças, atuando não apenas como pano de fundo para o desenrolar das atividades, mas, sim, como a própria fonte de desenvolvimento:

[...] o ambiente exerce o papel de fonte no desenvolvimento das propriedades específicas superiores do homem e de suas formas de atividade, ou seja, que a interação com o ambiente é justamente a fonte por meio da qual as propriedades humanas constituem-se. E se a interação com o ambiente é

interrompida, essas propriedades humanas não surgirão caso a única fonte de desenvolvimento sejam os instintos hereditários [...]. (VIGOTSKI, 2017, p. 35, grifos do autor).

Ou seja, o ambiente, enquanto espaço para ensinar, vivenciar, aprender e se desenvolver (sala de aula, jardins, museus, biblioteca, etc.) precisa ser devidamente pensado e organizado com vistas ao aprendizado e o desenvolvimento das crianças, sobretudo na Educação Infantil. Nestes ambientes, devidamente organizados, ocorrem os processos interativos mediados pelos conceitos, ainda que introdutórios, e que serão ensinados às crianças. Tal afirmação carrega consigo, de forma imperativa, a necessidade de uma atividade docente consciente, ou seja, que o professor desperte nas crianças, de forma intencional, a curiosidade, o desejo e o prazer em aprender e, consequentemente, se desenvolver, ou seja, se constituir como pessoa que se relaciona com ela mesma, com o outro e também com um mundo complexo e, ao mesmo tempo, vibrante.

É partindo deste princípio norteador da teoria vigotskiana, a ação mediada, compreendida como a relação entre as crianças e o mundo, relação mediada pelo conhecimento, que os amplificadores culturais, enquanto recursos que viabilizam os processos interativos, recebem especial atenção. Compreendidos também no contexto das estratégias pedagógicas, desempenham o papel importante entre o docente e a criança, numa relação direta entre quem ensina e quem aprende. (VIGOTSKI, 2003). Diante do exposto cabe aos professores, portanto, empregar de forma criativa e intencional os amplificadores culturais no cotidiano com as crianças, variando desde os mais simples e conhecidos, como livros, músicas, desenhos ou mais complexos, como jogos e atividades digitais.

Entretanto, a organização do ensino com o uso dos amplificadores culturais não se encerra na seleção e aplicação destes, sendo fundamental que as crianças se sintam motivadas a interagir com tais recursos. Assim, faz-se necessário que se retome, aqui, o princípio da atividade principal, proposto por Leontiev (2004). O autor parte do princípio de que toda a atividade se origina, sempre, de uma necessidade específica, sendo essa relacionada a um período de desenvolvimento, associado à determinada faixa etária. A Educação Infantil trata, portanto, da importância do brincar, atividade principal desta faixa de idade, como formadora de consciência. Conforme afirma Davidov (1986, p. 41) “a atividade principal é a atividade que ocasiona as mudanças mais marcantes nas diferentes características psicológicas da criança, em um determinado período do desenvolvimento”. É por meio desta atividade que a aprendizagem deve ser conduzida.

Então, o que significa a brincadeira para a criança na faixa etária compreendida entre os 3 e 6 anos? Sucintamente, significa dizer que as mudanças na natureza psicológica destas crianças, ou seja, seu desenvolvimento, acontece, principalmente, por meio desta atividade. Significa dizer, portanto, que a criança deixa de se relacionar de maneira imediata com os objetos e sujeitos que a cercam e passa a ter sua atividade dirigida a outra

esfera cognitiva: a da imaginação. Acerca da emergência da brincadeira como atividade principal, Vigotski (2018), estabelece relação direta entre o surgimento desta e de desejos (e necessidades) não imediatamente alcançáveis. Assevera o autor:

É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta “por que a criança brinca?”. A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância [...]. A essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, não de desejos isolados, mas de afetos generalizados [...]. (VIGOTSKI, 2021, pp. 213-214).

A brincadeira, ou o jogo, figuram, então, como a atividade propulsora do desenvolvimento psicológico das crianças situadas nesta faixa etária. Ocorre, então, que a percepção imediata, atividade principal da primeira infância (de 0 a 3 anos), desdobra-se em uma nova atividade, alterando a atividade da consciência como um todo. “Graças a uma função que se destacou, a consciência em sua totalidade adquire uma estrutura nova, um novo tipo de atividade, uma vez que aquela função começa a predominar” (VIGOTSKI, 2018, p. 102). E continua:

Os processos que são considerados linhas centrais do desenvolvimento do indivíduo em uma determinada idade, passam a ser linhas periféricas de desenvolvimento da próxima faixa etária e vice-versa, as linhas de desenvolvimento que são periféricas em uma determinada faixa etária, passam para o primeiro plano e se tornam linhas centrais de outra faixa etária, pois a significância e peso relativo na estrutura geral do desenvolvimento mudam, assim como a relação destas crianças com a nova formação central. (VIGOTSKI, *apud* DAVIDOV, 1986, p. 41).

Portanto, numa etapa posterior, a brincadeira, como atividade principal, não se torna irrelevante ao longo do desenvolvimento de uma criança, tanto biológico como psíquico. Ela, apenas, cede lugar a outras atividades que assumem uma importância maior, como o estudo, na criança mais velha.

Ainda, em relação à brincadeira como atividade propulsora de desenvolvimento e sua relação com a educação formal, evidencia-se, também, a importância desta como fonte de imaginação. Davidov (1986) afirma que é neste período em que as crianças tendem a imitar as atividades dos adultos - incluindo atividades profissionais e do dia a dia. É neste fazer imaginativo, como imitação daquilo que os adultos fazem, sem necessariamente buscar alcançar os mesmos resultados, que a criança se desenvolve. Davidov (1986, p. 46) esclarece esta questão:

Uma brincadeira muito comum neste período é o uso do cabo de vassoura que substitui o cavalo, permitindo que ela o “cavalegue” - mais uma vez, o importante para ela é andar a cavalo e não chegar à um destino final. Na brincadeira onde a criança “dirige um carro” sentando em uma cadeira e girando um objeto circular que substitui a função do volante do carro, o que é importante para ela é dirigir aquele “carro”.

É possível afirmar, portanto, que é durante a brincadeira que a criança tem contato

e até mesmo executa algumas das funções relacionadas ao trabalho e à vida social, o que implica dizer que, ao imaginar determinadas situações, a criança desenvolve, ainda que sem perceber, a sua consciência. Na Educação Infantil o uso de amplificadores culturais, levando-se em consideração os ambientes de ensinar, vivenciar, aprender e se desenvolver se torna, por esta razão, tão relevante e imprescindível. Da mesma forma, a atuação dirigida e intencional dos professores ao escolherem quais materiais serão empregados.

Os amplificadores culturais, enquanto tecnologias de apoio, representam, portanto, papel crucial no desenvolvimento infantil. A criança em idade pré-escolar, durante a realização de sua atividade principal – a brincadeira, e sua relação com os objetos que utiliza e direciona sua ação, desenvolve funções cognitivas cada vez mais complexas, evoluindo da percepção direta que estabelecia com os objetos, para uma relação repleta de imaginação (e de conhecimentos). É nesse contexto de imaginação (levando à criatividade) que o brinquedo, exerce sua função de amplificador cultural.

Considerando a relação entre imaginação e criatividade, e compreendendo a importância do brincar como potencializador do desenvolvimento infantil, asseveramos a necessidade de que o brincar seja conscientemente orientado pelo professor, na medida em que este atua como organizador da relação entre a criança e o conhecimento. Compreendemos, portanto, que os amplificadores culturais atuam como potenciais veículos do conhecimento, desde que sejam, necessariamente, organizados para tal fim. Depreende-se desta afirmação a necessária atuação do professor como regulador da ação mediada, pelo conhecimento, entre a criança e o brincar. Ou seja, não basta que a criança tenha acesso aos mais diversos tipos de amplificadores culturais, sejam eles livros, lápis ou jogos eletrônicos, mas, sim, que ao interagirem com estes objetos suas ações estejam intencionalmente planejadas, objetivando o contato com a cultura.

Entendemos, portanto, que, ao orientar as crianças em direção ao conhecimento, o professor contribui, de forma direta, com o desenvolvimento da criatividade das crianças, o que significa dizer que abre caminhos para o surgimento do “novo”. Ou seja, é por meio do binômio imaginação ↔ criação, que a criança se torna, cada vez mais, capaz de compreender e propor alternativas para os desafios impostos tanto pela vida escolar, quanto pela vida cotidiana. Neste sentido, a Educação Infantil se transforma em ambiente, tornando-se imprescindível ao desenvolvimento das crianças pois, é neste cenário que a relação entre a criança e o mundo se concretiza, mediada pelo conhecimento, potencializada pelo amplificador cultural e organizada pelo professor.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil configura-se, na maioria das vezes, como o primeiro contato formal da criança com a cultura erudita que, notadamente, desempenha papel crucial para o seu desenvolvimento. Tal compreensão, tem como base a ação mediada que se alicerça

no princípio norteador das relações entre os sujeitos e estes com o mundo. Há, portanto, a presença imperativa de instrumentos mediadores (com destaque para os conhecimentos). Na ação mediada pelos conhecimentos, os amplificadores culturais, enquanto tecnologias assumem papel fundamental: contribuir para que as crianças, ao desempenharem sua atividade principal (a brincadeira), desenvolvam importantes funções tipicamente humanas, com destaque para a imaginação e a criação.

Consideramos, portanto, que a Educação Infantil, enquanto ambiente fonte de desenvolvimento precisa ser compreendida como tal, fortalecendo a compreensão de que o ato pedagógico com intencionalidade, voltado ao desenvolvimento das crianças, seja organizado com vistas à apropriação cultural por parte destes, tendo os amplificadores culturais papel importantíssimo enquanto possibilidade de estreitamento da relação entre as crianças e o conhecimento.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1999.

DAVIDOV, V. V. **Problemas do ensino desenvolvimental**: a experiência da pesquisa teórica e experimental na Psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. [S. l.: s. n.], [1986]. Disponível em: [https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUEwiqq8LUpL7gAhXJt1kKHRUfDKEQFjAAegQIChAC&url=http%3A%2F%2Fprofessor.pucgoias.edu.br%2FSiteDocente%2Fadmin%2FarquivosUpload%2F5146%2Fmaterial%2FDAVYDOV%2520TRADU%25C3%2587%25C3%2583O%2520PROBLEMS%2520OF%2520DEVELOPME NTAL%2520TEACHING%2520\(Livro\).doc&usg=A0vVaw0OD-LyfoGf8YQJNl4px669](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUEwiqq8LUpL7gAhXJt1kKHRUfDKEQFjAAegQIChAC&url=http%3A%2F%2Fprofessor.pucgoias.edu.br%2FSiteDocente%2Fadmin%2FarquivosUpload%2F5146%2Fmaterial%2FDAVYDOV%2520TRADU%25C3%2587%25C3%2583O%2520PROBLEMS%2520OF%2520DEVELOPME NTAL%2520TEACHING%2520(Livro).doc&usg=A0vVaw0OD-LyfoGf8YQJNl4px669). Acesso em: 10 fev. 2020.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed, São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência e personalidade**. The Marxists Internet Archive. 1978.

SCHROEDER, E.; FERRARI, N.; MAESTRELLI, S. R. P. A Construção dos Conceitos Científicos em Aulas de Ciências: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento como referencial para análise de um processo de ensino sobre sexualidade humana. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.3, n.1, p.21-49. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/38014/29014>. Acesso em: 21 jun 2021.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. O problema do ambiente na pedologia. In.: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. **Ensino desenvolvimental**: antologia. Uberlândia: EDUFU, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas - vol. 3. **Problemas del desarollo de la psique**. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO 7

UMA CONTRIBUIÇÃO LITERÁRIA SOBRE A TEMÁTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Data de aceite: 01/08/2022

Maria Cecília Ribeiro Alves

Professora de Linguagens do IFMT, campus Avançado Diamantino

RESUMO: A temática que envolve a formação de docentes é extremamente relevante, pois não somente envolve a área da educação, mas sim todos os campos que precisam de profissionais para desempenhar qualquer tipo de atividade ou a simplesmente se comportar na sociedade que seja necessário um mínimo de compreensão, pois, por trás de alguém que aprende uma nova atividade, existe quem tenha ensinado a função. Não é de hoje que há preocupações envolvendo melhor qualificação da formação de professores e suas condições de exercício profissional. No entanto, atualmente, aumentam-se essas preocupações ante o quadro agudo de desigualdades sócioculturais que vivemos e perante os desafios que o futuro próximo parece nos colocar. Torna-se mister não apenas criar meios de incentivos para a formação docente, mas sim meios que proporcione ao professor trabalho digno, salários justos, ambientes de trabalho seguros e com o mínimo de decência, a fim de tornar essa classe de trabalhadores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Educação. Professor.

ABSTRACT: The issue that involves the training of teachers is extremely important, not only because it involves the area of education, but

all professional fields that need to perform any kind of activity or simply behave in society that need a minimum understanding therefore behind someone who learns a new activity, there are those who have taught the function. Not today's best qualification concerns involving the training of teachers and their conditions of professional practice. However, currently, increase up these concerns before the acute socio-cultural inequalities which we live and the future challenges that the future seems in place. mister makes it not only means creating incentives for teacher training, but means that the teacher provides decent work, fair wages, safe working environments and with minimal decency in order to make this class of workers.

KEYWORDS: Teacher training. Education. Teacher.

INTRODUÇÃO

A formação docente é um tema bastante discutido pelos grandes educadores, pois envolve não só a formação de um profissional, como também está direta ou indiretamente ligado ao sucesso do processo ensino-aprendizado, ou em outras palavras, da educação. Paulo Freire já se referiu à formação como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. Decerto que a formação não se dá por mera acumulação de conhecimentos, mas constitui uma conquista tecida com muitas ajudas: dos livros, mestres, das aulas, das conversas entre professores, da internet, dentre outros. Além do mais depende

sempre de um trabalho de teor pessoal. Parodiando Freire, ninguém forma ninguém, cada um forma-se a si mesmo (BANDEIRA, 2012).

O reconhecimento de uma sociedade cada vez mais globalizada, e as rápidas mudanças em todas as áreas do conhecimento, o contexto da sociedade do conhecimento deve ser acompanhado da conscientização da necessidade de incluir nos currículos escolares as habilidade e competências para lidar com os novos saberes. Nesse sentido, não há como esconder a necessidade de haver uma formação docente qualificada, que possibilite o fortalecimento do ensino no país e se enquadre dentro das novas exigências (MERCADO, 2002).

Vivemos uma época de muitas transformações, momentos de muitas incertezas. Assiste-se a uma valorização da produtividade, da competitividade nos diversos segmentos da vida humana, inclusive na educação. Neste contexto está incluída a figura do educador e os saberes que servem de base para a sua prática educativa. Saber este que não pode ser desvinculado das outras dimensões do ensino, de sua profissionalidade, de sua formação e de sua epistemologia da prática (BANDEIRA, 2012).

É sempre bom ressaltar a importância do esforço coletivo para superar os obstáculos que dificultam a construção do ensino de qualidade que contemporaneamente é discutido e, tanto se deseja. Neste sentido, as mobilizações que almejam, dentre outros pontos, por uma formação docente comprometida com a transformação social devem, necessariamente, deixar explícito o perfil e conhecimentos desejáveis deste profissional para uma intervenção conscientizada na realidade escolar, no processo de formação continuada do educador e na problematização dos fins educacionais (LIMA; BARRETO; LIMA, 2007).

Comprovando a ideia de que o futuro dos países em desenvolvimento depende da educação, e que a mesma deve ser competência do Estado, por envolver soberania nacional, qualidade de vida e liberdade de escolha dos indivíduos, então o Brasil precisa colocar o pé no acelerador das mudanças radicais, impulsionar o processo educacional, investir na formação escolar de seus cidadãos em todos os níveis, e, principalmente, aplicar na formação dos educadores que irão conduzir o processo, legitimando a democracia (MELO; LUZ, 2005).

A temática que envolve a formação de docentes é extremamente relevante, pois não somente envolve a área da educação, mas sim todos os campos que precisam de profissionais para desempenhar qualquer tipo de atividade ou a simplesmente se comportar na sociedade que seja necessário um mínimo de compreensão, pois, por trás de alguém que aprende uma nova atividade, existe quem tenha ensinado a função.

HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE

No século XVII já se preconizava a necessidade da formação docente, principalmente por Comenius. O primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores

recebeu o nome de Seminário dos Mestres, que foi instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims – localizada na França. Porém, é importante salientar que a questão da formação de professores somente exigiu uma resposta institucional durante o século XIX, quando foi colocado o problema da instrução popular, logo após a Revolução Francesa. Nesse contexto, dar-se início ao processo de criação de Escolas Normais, que eram como instituições encarregadas de preparar professores (SAVIANI, 2009).

Para Tanuri (2000), a criação das escolas designadas ao pregar específico dos professores com finalidade do exercício de suas funções está relacionada à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população.

No limiar do século XIX no Brasil, a transição da Família Real portuguesa foi responsável pela criação dos primeiros cursos superiores nas áreas de Engenharia, Medicina e Jurídica, sendo que todos tinham a mesma característica: eram escolas isoladas. No entanto, somente no século XX é que ocorre o aparecimento da Universidade brasileira, mais exato em 1912, quando foi criada a universidade do Paraná – que não foi reconhecida pelo governo federal por não estar localizada em uma cidade com mais de 100 mil habitantes, que era um dos requisitos básicos da legislação que estava em vigor – entretanto, ela não deixou de funcionar e em 1946 obteve seu reconhecimento (MELO, LUZ, 2005).

Segundo Vieira e Gomide (2008), os estudos sobre a história da educação do Brasil, em particular sobre a formação de professores, referem, com frequência, a influência estrangeira que a permeou. Dessa forma, para eles, a formação de docentes no país contou com a participação de outros países a partir de seus movimentos, seja literários, revolucionários ou oriundos de suas culturas, como: iluminismo, positivismo, neoliberalismo e religião. Esse último ficou evidente pelo princípios cristãos que cultivados em Portugal e foram impregnados em cada momento na educação no Brasil.

De acordo com Melo e Luz (2005), somente a partir da Reforma Maximiliano, em meados de 1915, que as escolas isoladas, localizadas no Rio de Janeiro se aglutinaram em torno de um órgão de administração central, surgindo assim, em 1920, a primeira universidade brasileira, ou seja, a universidade do Rio de Janeiro, instituída pelo decreto nº 14.343, de 07/09/1920, sendo agrupadas a Faculdade de Medicina, a escola Politécnica do Rio de Janeiro, e a Faculdade Livre de Direito. Esta conjugação veio mais tarde a se denominar “Universidade do Brasil”.

No momento que deram os primeiros passos para publicação da educação, os movimentos da Reforma e Contra-Reforma, também apoiaram iniciativas referentes à formação de professores. Porém, foi a partir da Revolução Francesa que estabeleceu-se a ideia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos – tal ideia encontrou condições favoráveis no século XIX quando percebeu-se a multiplicação

das escolas normais, paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino (TANURI, 2000).

PROBLEMAS QUANTO À FORMAÇÃO DOCENTE

Segundo Gatti (2009), não é de hoje que há preocupações envolvendo melhor qualificação da formação de professores e suas condições de exercício profissional. No entanto, atualmente, aumentam-se essas preocupações ante o quadro agudo de desigualdades sócioculturais que vivemos e perante os desafios que o futuro próximo parece nos colocar.

Tardif (2000) defende a ideia de que mesmo com avanços a partir de programas desenvolvidos em anos anteriores em relação à questão da formação dos professores, essa temática tem sido vista como um grande desafio para as políticas governamentais, e um desafio que se encontra também nas práticas formativas das instituições que os formam. De modo geral, o cenário das condições de formação dos professores nas instituições formadoras, não é animador pelos resultados obtidos em inúmeros estudos e pelo próprio desempenho dos sistemas e níveis de ensino, revelado por vários processos de avaliação ampla ou de pesquisas regionais ou locais.

De acordo com Gatti (2000), o processo de reversão de um quadro de formação inadequada não é algo fácil que acontece em dias ou alguns meses, mas sim em décadas. O autor defende a ideia de que mesmo com toda a tecnologia disponível, não é possível fazer “milagres” com a formação humana, pois é impossível implantar um chip de sabedoria no homem e, que isto precisa ser desenvolvido em longo processo de maturação.

Para Paini, Greco e Amblard (2004 p. 2), mesmo que a literatura a “apresente algumas características específicas, de modo geral, demonstra que os problemas, as propostas e os desafios complementam-se e adicionam-se uns aos outros”. No ponto de vista da formação de professores, eles destacaram alguns problemas quanto a esse processo:

- Polêmica sobre o papel da educação no cenário nacional, em função das mudanças no âmbito social, pela força a da comunicação e da informação, bem como as alterações na organização do trabalho e nas formas de relações sociais, levando o educador a se questionar: educar quem e para que?;
- Ausência de uma política estatal de valorização social, em função da precariedade de planos de carreira, da falta de condições dignas de trabalho e dos baixos salários;
- Desintegração intra e interinstitucional nos programas de formação de educadores;
- Desarticulação ao entre ensino superior, fundamental e médio;
- Desprestígio dos cursos de licenciatura, considerados menos relevantes ou secundários, fato que implica na degradação da profissão docente, principalmente

- por seu baixo status social;
- Escassez de verbas e/ou má destinação de verbas para programas de formação de educadores;
 - Desqualificação dos cursos de formação profissional de docente, apontada pela complexa estrutura curricular, pela desintegração interdisciplinar, pela desarticulação entre teoria e prática, entre conteúdo e método de ensino, pela predominância da dimensão técnica em detrimento da humana e política;
 - Falta de um projeto político-pedagógico;
 - Ausência de pesquisa e mau uso dela;
 - Falha na implementação na organização e no acompanhamento dos programas de educação continuada.

Para ter uma noção da real situação que se encontra a formação de professores no país é necessário se fazer uma contextualização do quadro nacional. Há muito tempo no Brasil, a prática docente vem enfrentando uma crise e, mesmo que evidente, ainda é timidamente enfrentada. É impossível esconder que se enfrentou uma crise no sistema superior de educação, pois estas instituições estão dando sinais de alerta e, se encontram com sérios problemas devido ao preparo inadequado de seus estudantes para o mercado de trabalho, além do interesse de organizações internacionais como o “BIRD” e o “Banco Mundial” que direcionam as reformas para questões sem muita relevância (SILVA, 2012).

POLÍTICAS E INCENTIVOS NA FORMAÇÃO DE DOCENTES

Devido aos problemas que o Brasil enfrenta na formação e na carreira de professores em todos os níveis de ensino, do básico ao superior, torna-se fundamental o incentivo à docência no país. Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC), criou o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), que é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino (BRASIL, 2012).

Para a formação dos profissionais da educação, foi necessária uma reforma de ensino, pois é uma área estratégica para as mudanças almejadas, assim, no cenário brasileiro propõe-se a introduzir uma nova compreensão do professor e da sua formação, determinando para isto, entre outras medidas, a criação de novas instâncias para a formação como o Instituto Superior de Educação e o Curso Normal Superior e, o desenvolvimento de competências profissionais como conteúdo (SCHEIBE, 2005).

Visando o incentivo à docência, o Ministério da Saúde também desenvolveu o Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, que

tem por objetivo cadastrar instituições de ensino superior para realização de cursos de formação continuada de professores em exercício nas redes públicas estaduais de educação (BRASIL, 2012).

Segundo Scheibe (2005 p.11),

a valorização dos professores supõe formação continuada, condições de trabalho dignas e adequadas e um plano de carreira responsável e motivador, dimensões indissociadas do trabalho docente e da profissionalização do professor. Uma avaliação que não se insira nesses eixos ou que desconsidere a realidade concreta na qual se insere o professor e o funcionamento da instituição escolar tende a ser inócuo.

O investimento na formação do professor e a criação de mecanismos de incentivo para que os jovens sejam atraídos para a carreira docente, é extremamente necessário nas políticas públicas do país, pois isto é algo fundamental para melhorar a qualidade da educação no país. Muitos querem seguir essa carreira, mas ao se depararem com uma sociedade como a nossa, que não respeita ou não dá o real valor a profissionais, acabam desistindo e partindo para outros caminhos.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A Formação Continuada tem entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e consequentemente da educação. É certo que conhecer novas teorias, faz parte do processo de construção profissional, mas não bastam, se estas não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia-a-dia (PERRENOUD, 2000).

Com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos, em 2004, o Ministério da Educação criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, oferecendo suporte técnico e financeiro. Os professores de educação básica dos sistemas públicos de educação são o público-alvo prioritário da rede. As instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais integrantes da rede, confeccionam materiais de orientação para cursos à distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas. As áreas de formação são: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física (BRASIL, 2012).

Segundo Davis (2011), o misto de preocupação referente à qualidade da escolarização dos alunos e o desenvolvimento profissional dos docentes, é que a formação continuada de professores, se torna alvo de interesse, substanciando a necessidade de aprofundar a discussão sobre como, e mediante quais circunstâncias, ela tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes e o aprimoramento da educação no país.

De acordo com Pretto e Riccio (2010), quando tratamos da temática da formação

continuada de professores, num momento que se observa uma verdadeira explosão do uso da educação à distância no país, termina-se, na maioria das vezes, confundindo muitas expressões ligadas ao tema e misturando, em última análise, formação continuada, a educação à distância e online, o uso das tecnologias contemporâneas digitais e a própria noção de rede. Um dos aspectos primordiais da temática e que, na maioria das vezes, termina sendo deixada de lado – a discussão sobre educação propriamente dita – em muitas destas abordagens, é o que menos se vê.

CONCLUSÃO

A formação docente é algo que se discute há algum tempo, por ser uma ferramenta fundamental para se conseguir qualidade na educação. Apesar dos esforços do Ministério da Educação, e outros órgãos ligados à questão do ensino no país, nota-se que muita coisa ainda precisa melhorar, que vão desde as instituições que formarão os profissionais aos locais que estes atuarão futuramente e, isso sem falar do fraco reconhecimento que os professores têm diante do poder público, principalmente na questão que envolve remuneração.

É importante ressaltar que mesmo que exista um consenso nacional quanto as reformas no Brasil necessitarem de investimentos na educação, o que se ver na prática é um descaso com essa área – o que fica evidente na pouca valorização do profissional que é um dos maiores responsáveis pela construção e transmissão do conhecimento, e base para formação de qualquer outro profissional: o professor.

Deste modo, conclui-se então, que torna se mister não apenas criar meios de incentivos para a formação docente, mas sim meios que proporcione ao professor trabalho digno, salários justos, ambientes de trabalho seguros e com o mínimo de decência, a fim de tornar essa classe de trabalhadores.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, H. M. M. **Formação de professores e prática reflexiva.** UFPI. Piauí, 2012. Disponível em:< http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_13_2006.PDF> Acesso em: 01 Dez. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência –PIBID.** Portal MEC. 2012. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com_content&view=article> Acesso em: 02 Dez. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação de Professores.** Portal MEC. 2012. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=457&id=231&option=com_content&view=article> Acesso em: 03 Dez. 2012.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira et al. **Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo-SP, 2011. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-1574201100300010>.> Acesso em: 03 Dez. 2012.

GATTI, B. A. **Formação de professores: condições e problemas atuais.** RBFP. Cristalina-GO, 2009. Disponível em:< <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/view/20/65>>. Acesso em: 02 Dez. 2012.

LIMA, P. G.; BARRETO, E. M. G.; LIMA, R. R. **Formação docente: uma reflexão necessária.** Revista de Educação. Cascavel-PR, 2007.

MELO, P. A.; LUZ, R. J. P. **A formação docente no Brasil.** IESALC. Florianópolis-SC, 2005.

MERCADO, L. P. L. **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática.** EDUFAL. Maceió-AL, 2002.

PAINI, L. D.; GRECO, E. A.; AMBLARD, V. M. L. B. **A formação de professores no Brasil: problemas e perspectivas.** Revista Eletrônica de Ciência da Educação. Campo Largo-PR, 2004. Disponível em:<<http://revistas.facecla.com.br/index.php/reped/about/contact>> Acesso em: 02 Dez. 2012.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar.** Editora Artes Médicas Sul LTDA. Porto Alegre-RS, 2000.

PRETTO, Nelson De Luca; RICCIO, Nicia Cristina Rocha. **A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais.** Educar em Revista. Curitiba-PR, 2010. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000200010>> Acesso em: 03 Dez. 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação.** Cortez. São Paulo-SP, 2001.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação. Campinas-SP, 2009. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> > Acesso em: 02 Dez. 2012.

SCHEIBE, L. **Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas.** Florianópolis-SC, 2005.

SILVA, F. S. **O problema da formação de professores no Brasil.** Jornal Aribé. Aracajú-SE, 2012. Disponível em:< <http://www.jornalaribenoticias.com/noticias.aspx?id=179>> Acesso em: 02 Dez. 2012.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério.** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro-RJ, 2000.

TANURI, L. M. **História da formação de professores.** Revista Brasileira de Educação. São Paulo-SP, 2000. Disponível em:< http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_06_leonor_maria_tanuri.pdf> Acesso em: 02 Dez. 2012.

VIEIRA, A. M. D. P.; GOMIDE, A. G. V. **História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas.** PUC – PR. Paraná, 2008. Disponível em:< http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93_159.pdf> Acesso em: 02 Dez. 2012.

CAPÍTULO 8

REVISÃO HISTÓRICA DO CINEMA DE RUA EM NATAL– RN E AS POSSIBILIDADES DO STREAMING

Data de aceite: 01/08/2022

Alessandro da Silva Maia

Licenciado em Filosofia pela UFSM/RS, Pedagogia pela UNINASAU/PE e Tecnológico em Análise e Desenvolvimento de Sistemas da Universidade Potiguar – UNP/RN, Professor da Escola Estadual de Tempo Integral Augusto Xavier de Gois -EETIAXG, Praia de Muriú, Ceará-Mirim, RN, atualmente é Professor Regente do Laboratório de Informática (Médio Integral)
<http://lattes.cnpq.br/0004939465235473>

Mary Land de Brito Silva

Mestre em Multimeios pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, atualmente é professora de ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, Campus Cidade Alta, Natal, RN atuando nos cursos de Multimídia (técnico) e Produção Cultural (superior)
<http://lattes.cnpq.br/0758042406091442>

Paulo Guilherme Muniz Cavalcanti da Cruz

Mestre em Inovação em Tecnologias Educacionais no Instituto Metrópole Digital - UFRN, atualmente é professor de ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, Campus Cidade Alta, Natal, RN, atuando nos cursos de Multimídia (técnico) e Produção Cultural (superior)
<http://lattes.cnpq.br/1733708144704287>

RESUMO: A pesquisa bibliográfica sobre a revisão histórica do cinema de rua em Natal/RN, faz parte do contexto da Cinemateca Potiguar, sediada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, Campus Cidade Alta, Natal/RN. Realizou-se a análise quantitativa e qualitativa da história dos cinemas potiguares de rua pela revisão bibliográfica do trabalho com duas obras referenciais, “Écran Natalense, Capítulos da História do Cinema em Natal” e o “Claquete Potiguar: do Rio Grande do Norte”, onde encontra-se o capítulo “Iconografia dos cinemas do Norte-rio-grandense: resgate histórico das salas de cinema de Natal”. As obras contam a história do nascimento do cinema de rua natalense desde o ano de 1898 até o seu fim, em 2014, e seus impactos na distribuição e público. E ainda buscar compreender as possibilidades do cinema potiguar em um contexto da revolução das Tecnologias da Informação e Comunicação, e utilizando o Sistema Gerenciador de Conteúdo – CMS, Wordpress para disponibilizar vídeo por demanda.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema, Cinemateca Potiguar, Cinema de Rua, CMS Wordpress, Streaming.

HISTORICAL REVIEW OF STREET CINEMA IN NATAL / RN AND THE POSSIBILITIES OF STREAMING

ABSTRACT: The bibliographic research on the historical review of street cinema in Natal/RN is part of the context of Cinemathech Potiguar, based at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte

– IFRN, Campus Cidade Alta, Natal/RN. A quantitative and qualitative analysis of the history of potiguar street cinemas was carried out through the bibliographic review of the work with two reference works, “Écran Natalense, Chapters of the History of Cinema in Natal” and “Claquete Potiguar: from Rio Grande do Norte”, where you can find the chapter “Iconography of the cinemas of Rio Grande do Norte: historical rescue of the cinemas of Natal”. The works tell the story of the birth of street cinema in Natal from 1898 to its end in 2014, and its impacts on distribution and audience. And still seek to understand the possibilities of potiguar cinema in a context of the revolution of Information and Communication Technologies, and using the Content Management System - CMS, Wordpress to provide video on demand.

KEYWORDS: Cinema, Cinemathech Potiguar, Street Cinema, CMS Wordpress, Streaming.

1 | INTRODUÇÃO

O objetivo principal da pesquisa é entender a história dos cinemas de rua¹, com a finalidade de dar condições de termos um desenho da realidade histórica do cinema em Natal, cujo referencial teórico possibilite compreender a história, como também subsidiar as perspectivas do cinema na era das novas Tecnologias da Informação e Comunicação, no que tange a preservação, publicação e visualização de audiovisuais potiguares, com sua realidade identitária, em rede mundial de computadores.

A revisão bibliográfica da história dos cinemas de rua em Natal – RN, aborda desde aquele abril de 1898, quando ocorreu a primeira exibição com um cinematógrafo² na cidade, a chegada e expansão dos cinemas de rua, a decadência e encerramento das atividades dos cinemas de rua até a shoppingnização dos cinemas.

Nesse novo cenário de cinemas em shopping center, é inusitada a oportunidade de exibição de filme da identidade, produção e iconografia potiguar, realidade que põe em risco a distribuição e exibição de filmes. Contexto histórico em que a Cinemateca Potiguar sediada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, Campus Cidade Alta, Natal/RN, pode vir a gerar novas formas de pós-produção e incentivo a produção audiovisual não comercial e independente.

Nessa perspectiva apresentada é preciso lembrar do protagonismo da Cinemateca Potiguar que, como projeto de extensão do IFRN Campus Natal - Cidade Alta “reafirma o compromisso do campus com a classe artística da cidade de Natal” sendo mais um espaço para a difusão da cultura local surgindo “como lugar de contribuição na perspectiva da circulação do material audiovisual potiguar e nacional” (TRIGUEIRO & BRITO, 2016, p. 101).

Existe a função social e educativa que podem ser atingidas segundo Trigueiro & Brito afirmando, quando:

1 Os cinemas de rua nesse artigo são considerados todas as exibições e exibidores constantes no referencial bibliográfico.

2 Segundo o dicionário Michaelis, é o aparelho fotográfico e de projeção em tela, numa sequência rápida, cenas ou objetos em movimento, inventado no final do século XIX; animatógrafo. Em 27/08/2020 no endereço <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=cinematografo>

"além do viés de difusão e de busca pelo fortalecimento do cinema no Rio Grande do Norte, destaca-se também o compromisso da cinemateca com a educação por meio do apoio à produção cinematográfica, principalmente vinculado aos alunos do IFRN Cidade Alta, bem como pelo incentivo à democratização do acesso ao cinema pela comunidade externa. O contato das comunidades internas e externas do Instituto com a linguagem cinematográfica propicia o acionamento da função social e educativa do audiovisual com benefícios refletidos em diversas esferas." (TRIGUEIRO & BRITTO 2016, p.101-102)

Outro fator é que a Cinemateca Potiguar desde que criada “passa a atuar como elo entre os que querem mostrar seus filmes e aqueles que queremvê-los”, (TRIGUEIRO & BRITTO, 2016, p. 103).

Para alcançar os objetivos propostos, realizou-se a revisão bibliográfica buscando um levantamento histórico dos cinemas de rua, utilizando diferentes autores. No entanto, o livro de Anchieta Fernandes, *Écran natalense: capítulos da história do cinema de Natal/RN* e o livro organizado por Adriano Charles da Silva Cruz, Dênia de Fátima Cruz Skaff & Ruy Alkmim, *Claquete Potiguar: Experiências audiovisuais no Rio Grande do Norte*, principalmente no capítulo escrito por Nelson Marques, intitulado “Iconografia dos cinemas do Rio Grande do Norte: resgate histórico das salas de cinema de Natal,” foram priorizados, com os quais se traçou um caminho possível das exibições de cinema e do cinema de rua na história de Natal, sua cronologia e resgate de dados e fatos históricos mencionados pelos autores supracitados.

Tendo em vista o surgimento da Internet e o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação, entende-se necessário buscar alternativas para democratização do acesso aos produtos culturais potiguares utilizando *streaming*³ em tempos de Netflix, YouTube, entre diversos outros.

2 | METODOLOGIA

As metodologias utilizadas foram análise qualitativa e quantitativa da revisão bibliográfica das obras de FERNANDES (2016) e MARQUES (2007), apresentando coincidências, divergências e complementaridade. Além do estudo das possibilidades do futuro do cinema norte-rio-grandense na perspectiva das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação. Ao mesmo tempo que foi realizada uma pesquisa experimental prática com a instalação de um Sistema de Gerenciamento de Conteúdos Wordpress em uma estação de trabalho offline planejada.

3 Streaming se opõe a descarga de dados, o download, quando dividimos o conteúdo em diversos pacotes que informam o estado da chegada se correto ou errado, quando solicita o reenvio. O Streaming as informações são transmitidas em um fluxo que não verifica a chegada nem a condição de chegada das partes do arquivo, sendo um fluxo que não retorna se faltar um pedaço, gerando os conhecidos travamentos e ruídos das chamadas de Skype, WhatsApp e Messenger por exemplo.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa bibliográfica mapeou um total de quarenta cinemas de rua existentes em Natal desde 1898 até o ano de 2014, dos quais Marques (2016, p. 55 - 99) cita trinta e nove espaços de exibição, e Fernandes (2007, 209 p.) cita vinte e três. Destes, vinte e dois espaços são os mesmos citados pelos dois autores, sendo que o Cine Teatro Carlos Gomes não consta da lista de MARQUES (2016), ao mesmo tempo MARQUES (2016) cita dezessete salas de exibição não citadas por FERNANDES (2007), conforme nome e ano de inauguração, citados a seguir: Alecrim Cinema (1918), Cinema Rio Branco (07 de outubro de 1923), Cinema Rex (18 de julho de 1936), Cinema Rival 1937), Cinema São João (década de 1950), Cine Potengi (até a década de 1950), Cine Poti (1960), Cine Panorama (1967), CineBar (1981), Cine SESC (1981), Cinema 180 (1982, Cine Espacial (17de outubro de 1981), Cine Moderno (sem data), Cine Popular (sem data), Cine São José (sem data), Cine Potiguar (sem data), Cine Carlitos (sem data).

A história desses cinemas não serão tratadas, o trabalho dá preferência para os vinte e dois cinemas citados por ambos, e o Cine Teatro Carlos Gomes que foi tratado apenas por FERNANDES (2007, p. 46 - 71), que tem relevância na história, pela sua permanência como espaço de cultura até a atualidade.

As salas de exibição citadas, encontravam-se em suas devidas épocas, majoritariamente na Ribeira, totalizando onze, e as demais se encontravam em diferentes bairros de Natal. Desses, oito se localizavam no Alecrim, sete na Cidade Alta. Também se encontrava uma sala de exibição em cada uma dessas localidades: Quintas, Rocas, Tirol, Cadelaria, Lagoa Seca, Petrópolis, Lagoa Nova, estrada de Ponta Negra e o Cinema do Pátio da Feira que ficava no Passo da Pátria entre a Cidade Alta, Ribeira e o estuário Potengi/Jundiaí.

Ainda existiram mais quatro cinemas cujas localizações não são citadas por nenhum dos autores. Como se observa, o complexo urbano Ribeira, Alecrim e Cidade Alta são para Natal o que a Cinelândia é para o Rio de Janeiro, o berço do Cinema em Natal, pois 62,5% dos cinemas de rua natalenses encontravam-se nesses bairros.

A primeira exibição cinematográfica dos irmãos Auguste e Louis Lumière ocorreu em Paris no Grand Café em 28 de dezembro de 1895. Logo após sete meses da exibição em Paris chega ao Rio de Janeiro o primeiro cinematógrafo no Brasil (BESSA et al, 2011, p. 4). Já em Natal, e provavelmente no RN, dois anos e quatro meses depois de Paris, foi a primeira apresentação, segundo Fernandes (2007, p. 27-28). Esta apresentação tem origem em um sábado da primavera no dia 16 de abril de 1898, quando Nicolau Maria Parente exibiu filmes em seu cinematógrafo lumiériano, em um depósito de açúcar na rua do comércio, atualmente conhecida como Rua Chile⁴.

4 A novidade do cinema era tão inusitada que segundo FERNANDES, em determinado evento “no momento em que o operador preparava as fitas no projetor, (...) todo mundo sentou-se nas cadeiras de frente para o projetor esperando o começo do espetáculo. Foi preciso o operador explicar que as cenas seriam vistas não no próprio aparelho e sim na

Este encerrou sua temporada em atal no mês seguinte, em 8 de maio, fazendo na ocasião apresentação especial de encerramento com novos filmes (2007, p.34). Complementa Marques (2016, p. 57) que em 30 de abril de 1898, o jornal A República, em comemoração ao evento, lança uma coluna de cinema cujo nome é “Cinematógrafo”.

Conforme SOUZA & RIBEIRO (2010, p. 824-825):

“Os primórdios do cinema trazem os vaudevilles como forma predominante de exibição, sobretudo entre 1895 e 1900, mas não podemos deixar de ressaltar a importante ação dos exibidores itinerantes”⁵ (...) “Como ainda estava longe de ter uma forma definida, o cinema do início do século XX acabava por modelar-se as velhas e já estratificadas configurações de espetáculo. E vai permanecer oscilando entre as fronteiras do entretenimento, da arte e da técnica desde então”.

Em 1904 foi inaugurado a saga do que hoje se chama Teatro Alberto Maranhão, com o nome de Teatro Carlos Gomes. Em 14 abril de 1906, inclui em suas atividades a projeção de imagens em movimento utilizando o Bioscópio⁶, tendo em 25 de novembro do mesmo ano, inaugurado o Cinematógrafo Falante. Já em 21 de agosto de 1909, aparece na literatura como Cinema Natal, onde vários produtores apresentaram suas obras. Em 13 de outubro de 1928, recebe o nome de “Cine Teatro Carlos Gomes” (FERNANDES, p. 46–67). MARQUES (2016, p. 57) afirma que a maioria das apresentações, do hoje Teatro Alberto Maranhão, “ocorriam em geral, ao ar livre, ou recintos semifechados totalmente improvisados”.

Fernandes (2007, p. 73) nos relata que a primeira casa exibidora de cinema pertenceu a Felinto Manso, na avenida Ulisses Caldas, depois existiu outro cinema de Antônio Fontes, e ainda mais um no “pátio da feira”, ambos no ano de 1911, concomitantemente com o surgimento da energia elétrica e a circulação dos primeiros bondes elétricos.

parede em frente” (27- 28).

5 “Nestes inícios do Cine Alecrim” inaugurado em 1947 “foram apresentados em seus salões, além de filmes, shows com cantores, mágicos” e recitais da cultura local. (FERNANDES, 2007, p. 100)

6 Nome original Bioskop, inventado por Maximilian Skaladanowski, tinha função de colocar imagens em movimento como o cinematógrafo, porém as imagens eram tiradas individualmente e depois montadas em um filme (FERNANDES, p. 46 – 47, 2007).



Figura 1 – Cinema Natal que depois foi chamado de Cinema Carlos Gomes primeira sala adaptada para o cinema em Natal, hoje Teatro Alberto Maranhão

Fonte: Pagina do Tok História

Disponível em: <https://tokdehistoria.files.wordpress.com/2011/05/teatro-e-bonde-41.jpg> acesso em 04 jun. 2022

O primeiro prédio que foi construído para ser utilizado especificamente como cinema, segundo Fernandes, (2007, p. 74 - 75) foi o “Polytheama⁷”, cujo nome foi resultado de um concurso entre os leitores do Jornal a República, a pedido de “Gurgel & Paiva”, donos da nova casa de cinema, concedendo ao ganhador do concurso, um mês de entrada gráts no cinema. Esse foi inaugurando numa sexta-feira, final do outono em 08 de dezembro de 1911, (FERNANDES,2007, p. 77-80). MARQUES (2016, p. 61) diz que o Polytheama “pode ser considerado o primeiro cinema “realmente” verdadeiro” (...) “que inovou” (...) “a usar o Kinetofone” mistura de projeção cinematográfica e equipamento sonoro.

⁷ O polytheama “dispõe de 3 salões, sumptuosamente ornamentados, salientando-se o salão de bilhares cuja decoração é de magnífico efeito, spetáculos tem boas apresentações com frisas e camarotes” (p. 82)



Figura 2 - Primeira sala de exibição criada especificamente para reprodução cinematográfica

Fonte: Página Típico Local

Disponível em: <https://tipicolocal.com.br/noticia/como-era-comer-fora-em-natal-a-partir-de-1900> acesso em 03 jun. 2022

Seguindo as referências, em “1913 foram inaugurados dois cinemas em Natal, “o Phaté Cinema de propriedade de Antônio Serrano, (...) na Av. Tavares de Lira, inaugurado numa quarta-feira, 19 de fevereiro de 1913; e o sempre lembrado Royal Cinema de propriedade da firma Paiva & Irmão”, o primeiro cinema da Cidade Alta, ficando na esquina das ruas Vigário Bartolomeu e a Ulisses Caldas, inaugurado “numa segunda-feira 13 de outubro de 1913” (FERNANDES, p. 85-88).

O autor recorda um incêndio na cabine do Cinema Royal em 1936, momento em que declara que “durante muitos anos os dois cinemas – Polytheama - Royal – monopolizaram a exibição dos melhores filmes vindos das distribuidoras”, a curiosidade é que a maioria das vezes vinha uma única cópia do filme que era utilizada pelos dois cinemas, havia um menino responsável por levar a cópia do filme entre um cinema e outro, para que ocorressem as devidas sessões (FERNANDES, p. 88-89). Segundo MARQUES (2016, p. 60) o Cinema Royal funcionou até 1957 se tornando o então Armazém Vitória.



Figura 3 - Royal Cinema foi primeiro cinema da Cidade Alta

Fonte: Página brechando

Disponível em: <https://brechando.com/2017/05/26/historia-do-royal-cinema-de-tonheca-dantas> acesso em 03 jun. 2022

Coube ao Cine-Teatro São Pedro, localizado na rua Amaro Barreto, Alecrim, a primeira exibição do cinema falado de Natal, no dia “08 de abril de 1931, uma quarta-feira”. A “casa de espetáculo era considerada na época o maior e mais confortável cinema do Rio Grande do Norte. (...) inaugurada na noite de natal de 1930. (...) tinha 700 lugares. Era propriedade da Empresa Medeiros & Cia., de Louro Medeiros” (FERNANDES, 2007, p. 97).



Figura 4 – Cine Theatro São Pedro no Alecrim considerado o mais confortável da época

Fonte: Página do Blog Natal das Antigas

Disponível em: <https://www.nataldasantigas.com.br/blog/os-cinemas-do-alecrim> acesso em 03 jun. 2022

Antes do Cine-Teatro São Pedro, em 07 de outubro de 1923 foi inaugurado o Cine-José Augusto no Alecrim. Pouco mais de uma década depois da inauguração do Cine-Teatro São Pedro, foi a vez do Cinema São Luiz “que foi chamado “Palácio Encantado” do Alecrim, inaugurado no dia 26 de outubro de 1946”. Encerrou suas atividades no dia 07 de março de 1974, tendo o prédio sido vendido para o Banco do Brasil (FERNANDES, 2007, p. 99).



Imagen 5 – Cinema São Luiz

Fonte: Página do Blog Natal das Antigas

Disponível em: <https://www.nataldasantigas.com.br/blog/os-cinemas-do-alecrim> acesso em 03 jun. 2022

O Cine Alecrim foi criado em 13 de setembro de 1947, um sábado, possuía 400 lugares e estava instalado na Praça Gentil Ferreira, tinha como proprietário o Sr. Cristóvão Bezerra (FERNANDES, 2007, p. 100).

A 20 de dezembro de 1958, inaugura-se o “Cine Nordeste da Cireda”, sendo o primeiro cinema a utilizar a tecnologia de “ar condicionado” (FERNANDES, 2007, p. 119). O autor ainda cita que Palmyra Wanderley⁸ informa a existência de um cinema tradicional que se chama São Sebastião, e o Cinema Paroquial, sendo que desse último derivou o “Cinema Olde que foi inaugurado no sábado de 17 de janeiro de 1970,” atualmente o Teatro Jesiel Figueiredo (FERNANDES, 2007, p. 101).

8 Palmira Guimarães Wanderley (1894-1978) tem origem em uma família de intelectuais, sendo ela escritora, jornalista, educadora, feminista seus artigos tratam principalmente da condição e educação da mulher, <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14259> visitado em 27 de agosto de 2020.

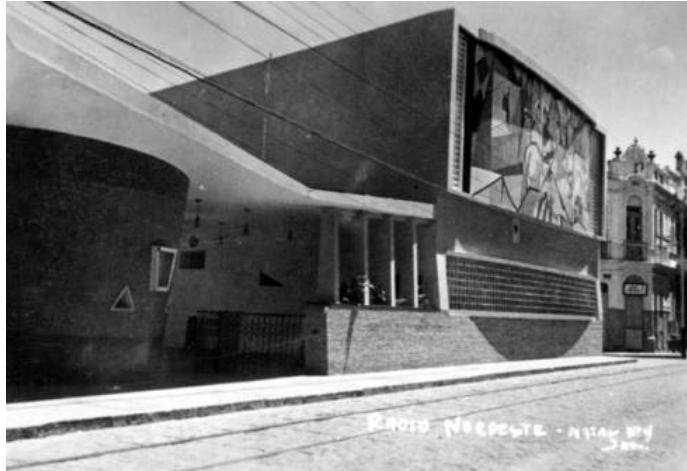


Imagen 6 - Antiga fachada do Cine Nordeste

Fonte: Página Brechando

Disponível em: <https://brechando.com/2015/09/12/cinemas-antigos-do-centro-de-natal/#jp-carousel-1185> acessado em 03 jun. 2022

Em 11 de fevereiro de 1949, surge o Cinema Rio Grande com o “Bispo Diocesano D. Marcolino Dantas” benzendo o cinema com inauguração oficial as 21 horas, com a presença de autoridades, jornalistas e radialistas e pessoas da sociedade natalense. O cinema utilizava “máquinas de projeção (equipamento RCA) para a sessão” (FERNANDES, 2007, p. 111).



Imagen 7 - Cine Rio Grande – se transforma em duas salas de cinema: Rio Verde I e Rio Verde II.
Com seus fechamento passou a funcionar uma igreja protestante

Fonte: Página do Blog Cronicas Taipuenses

Disponível em: <https://cronicastaipuenses.blogspot.com/2019/06/o-cine-rio-grande.html> acesso em 04 jun. 2022

Para o autor, “O cinema Rio Grande teve uma certa tradição de pioneirismo. Foi o cinema que introduziu filmes de terceira dimensão para o nosso público”, isso tudo realizado nos anos de 1950, sendo completamente novo não só na perspectiva de “ver filmes como se estivéssemos dentro da ação”, como pela utilização de alta tecnologia com o “uso obrigatório de óculos de lentes bicolores” (FERNANDES, 2007, p. 112-113).

Segundo Marques (2016, p. 67-68) o Rio Grande chegou a “realizar festivais e lançar filmes norte-rio-grandense. Em 1981, a EMBRAFILME considerou este cinema como “sala especial”, classificação que permitia a exibição de “filmes difíceis ou eróticos”.

O cinema de rua ocupou um espaço crescente na vida das cidades até a década de 1970, como afirma RAMOS & SILVA (2014, p. 9), dos simples aos mais luxuosos, o cinema de rua era espaço de encontro de pessoas que assistiam filme e movimentavam as calçadas frontais. Nestes “cinemas eram um verdadeiro acontecimento: o pipoca no entradas, as enormes filas, a aglomeração na calçada. Coisas que os cinemas hoje não promovem”.

Em Natal, FERNANDES (2007, p. 90), destaca que Cine São Pedro “foi ponto de encontro de gerações”, e ao passar a exibir matinês, sua calçada se transformou em um mercado de troca de revistas em quadrinho, que segundo ele, foi precursor dos sebos natalenses. CARVALHO apud MARQUES (2016, p. 61) apresenta o “Poly” nome dado ao picolé vendido no Polytheama que “fez a alegria dos natalenses até a década de 1930”.

Aos poucos a movimentação nos cinemas de rua foram diminuindo, o hábito e a satisfação de encontrar com amigos para uma conversa e assistir a um filme foi se modificando com as transformações ocorridas na sociedade. RAMOS & SILVA (2015, p. 9 – 11) considera que a introdução do consumo da programação televisiva, o videocassete, o DVD, locadoras, celular e a internet são alguns dos motivos do esvaziamento do cinema de rua.

De acordo com dados da Embrafilme, no ano de 1974, “quando as pessoas ocupavam as salas de cinema 201.291.000 vezes” (...) “Em 1980, o total de expectadores era 164.744.000, mas em 1984 não ultrapassaram 89.939.000” (RAMOS & SILVA, 2015. p. 11), isso significa uma queda entre 1974 e 1984, de 55,32% e entre 1980 e 1984 de 45,42%, sendo que a maior redução de público da década, se deu nos primeiros quatro anos da década de 1980.

Em Natal do final da década de 1980, com a maioria dos cinemas de rua fechados, “o Rio Grande entrou em processo de decadência, fazendo com que o empresário Moacyr Maia tivesse a iniciativa de construir duas pequenas salas cinematográficas, o Rio Verde 1 e o Rio Verde 2”, salas construídas no espaço do Cinema Rio Grande, com confortáveis cadeiras para aproximadamente 200 pessoas cada, utilizavam alta tecnologia para a época com som stereo, ar condicionado, reprodução utilizando lâmpadas de chenon (FERNANDES, 2007, p. 115). Afirmativa que corrobora MARQUES (2016, P. 68).

MARQUES (2016, p. 96) nos diz que o início da decadência do cinema de rua em

Natal se dá a partir do ano de 1993, com a inauguração de salas de cinema no shopping. Note-se que são muitos os fatores que contribuem para a decadência do cinema. Segundo RAMOS & SILVA (2014, p. 46) dentre eles estão:

- 1) A Embrafilme extinta em 16 de março de 1990, retirando os filmes nacionais do circuito do cinema brasileiro, excluindo uma grande parcela do público popular que tinha interesse por esse gênero cinematográfico pátrio;
- 2) Em 1995 o Plano Real que ocasionou o aumento do preço do ingresso e por conseguinte, provocou a elitização do expectador de cinema;
- 3) A americanização do circuito exibidor, que instala salas multiplex que “é uma resposta da indústria do cinema à força do entretenimento caseiro”.

Na contemporaneidade o acesso ao audiovisual se modificou radicalmente, seja pela obsolescência das mídias, pela individualização dos processos de audiovisualização ou pelo processo de shoppingnização dos cinemas, “acabou excluindo grande parcela da população que foi ficando cada vez mais distante do audiovisual em virtude de entraves geográficos, econômicos e culturais”. (NUDELIMAN apud TRIGUEIRO & BRITO, 2016 p. 105-106).

O avanço das novas Tecnologias da Informação e Comunicação, a crescente popularização da internet a partir da década de 2000, foi relevante para transformação da forma de se ver filmes. Agora para assistir filme não se necessita mais, obrigatoriamente, da compra de uma mídia física ou ingresso. Os servidores de *streaming* enviam áudio e vídeo sincronizados em um fluxo contínuo que, permitem a quem acessa em rede mundial de computadores, utilizar um Sistema de Gerenciamento de Conteúdos para assistir filmes gratuitamente ou mediante assinatura.

A realidade aponta para uma situação desafiadora e instigante quanto a produção, pós-produção e guarda do patrimônio audiovisual potiguar, para assegurar que os produtos filmicos da cultura potiguar, seja coletado e disponibilizado na Internet, possibilitando buscas e exibição. Para manter a guarda de um acervo em segurança, é possível pesquisar a utilização de vários serviços como: YouTube, Vimeo e armazenamento em nuvens, de preferência em forma simultânea em mais de uma rede, não dispensando a cópia de segurança em meio físico.

Existem vários Sistemas de Gerenciamento de Conteúdos que permitem criar portais de visualização de filmes via *streaming*. O wordpress possui *plugins* gratuitos e pagos, que servem perfeitamente para construir um site para a distribuição de filmes no formato de *streaming* que podem ser utilizados para várias finalidades, por exemplo, a criação de um portal livre de filmes potiguares que podem ter a seleção e liberação dos direitos autorais, pelos produtores via Edital, para o armazenamento e visualização gratuita cumprindo assim, um importante papel social de acesso a bens culturais locais.

Através do *streaming* é possível disponibilizar plataformas gratuitas ou pagas de

vídeos, como exemplos temos: a Libreflix, que reúne vídeos independentes, com acesso gratuito; a Afroflix que disponibiliza vídeos que sejam assinados por pessoas negras pelo menos em uma área técnica/artística; Indioflix que é mantida pela ONG Índios nas Aldeias, disponibiliza vídeos produzidos por indígenas. A ONG ainda promove cursos de formação em produção de cinema para indígenas.

Nesse sentido, o wordpress foi testado utilizando um *plugin* demonstrativo pago, em um sistema de produção para Internet *offline* através de uma instalação LAMP, que utiliza programas livres de código aberto. No caso, utilizou-se LINUX como sistema operacional; APACHE como servidor web, MariaDB como gerenciador de banco de dados; e PHP como linguagem de programação, sendo a configuração do nosso sistema de produção e controlado.

Em seguida instalamos o Wordpress e o *plugin* pago de demonstração configurado na sua forma mais simplificada, e obteve-se sucesso em replicar no Wordpress um servidor de *streaming* utilizando filmes previamente escolhidos já armazenados no YouTube, lincando-os com o sistema criado que permitiu utilizar várias funções com os filmes, como ordená-los, criar favoritos, pesquisar filmes e obviamente exibi-los como se armazenados no sistema estivessem. Ressaltamos a possibilidade do uso da plataforma para fins de pesquisa sobre as obras audiovisuais, as pessoas atuantes na cena audiovisual potiguar, mediante cadastro na plataforma, indicando qual função exerce quais obras que já participou.

Na inclusão dos filmes no Sistema de Gerenciamento de Dados do Wordpress possibilita a inserção de imagens para vária finalidades, por exemplo a pré-visualização, galeria de imagens, bem como a inclusão de diversos textos informando direção, atores, equipe técnica, sinopse, descrição, entre outras.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cinema de rua em Natal, tem praticamente a mesma idade da primeira exibição dos irmãos Lumière, pois o cinematógrafo se encontrava em Natal exibindo imagens pouco mais de dois anos após sua primeira apresentação no Grand Café em Paris, em 1895.

Com o seu surgimento, clímax e decadência, o cinema de rua acabou na sua forma original, existindo ainda em salas multiplex de Shopping Centers, que nada lembram o cinema de rua como ponto frequente de encontro de amigos e pessoas nas calçadas.

Os cinemas de rua chegaram a apresentar e difundir os produtores locais, mas acabou preterido pelo circuito internacional de cinema, sendo rara a oportunidade de visualização do cinema nacional e potiguar, tanto nos tempos de cinema de rua, quando eram organizados alguns festivais, e mais difícil ainda, atualmente assistir filmes potiguares nas salas multiplex.

O avanço da Internet, do sistema de *streaming*, juntamente o Sistema de Gerenciamento de Conteúdos pode ser considerado como um renascimento do cinema

de rua nas infovias, com a devida readequação social devido a sua capacidade de ser acessado em Rede Mundial de Computadores, com as mídias digitais de sua preferência, seja *smartphone*, *tablet*, televisão e computadores, todos acessando o mesmo cinema na rede, com sua diversidade de público e de interesses, com possibilidades de interação e comentários sobre as obras e até com “entrada franca” como o YouTube e Vídeo além de diversas outras plataformas de caráter local e regional.

Os testes que foram realizados em ambiente controlado, permitiram criar um sistema que serve para divulgação e publicação de streaming de áudio e vídeo, possibilitando a criação de novos portais de filmes, inclusive podendo ser utilizado para a divulgação da produção local e outros tipos de produções audiovisuais referentes à prática do fazer audiovisual.

Por fim salientamos que o fenômeno da utilização da internet torna o filme num bem cultural móvel, sendo provavelmente a principal característica da utilização da internet para ver filmes, propiciando a democratização do acesso, pois a visualização pode se dar nos mais diversos tipos de equipamentos, desde *smartphone*, até a televisão digital de casa, com diversos recursos, podendo, de certa forma pausar o filme em um equipamento e dar continuidade em outro.

REFERÊNCIAS

BESSA, M. FILHO, W. O. RIBEIRO, L. **Cinema, passagem a céu aberto: Novos ambientes patrimonializando o cinema.** Encontro Anual da ANPOCS. GT19 - Memória social, museus e patrimônios: novas construções de sentidos e experiências de transdisciplinaridade. MG, outubro, 2011. P. 31.

FERNANDES, A. **Écran natalense: Capítulos da história do cinema em Natal.** Natal: Editora Sebo Vermelho, 209 p. 2007.

IFRN. **Cinemateca Potiguar.** Natal: 2020. Disponível em: <<https://cinematecapotiguar.org/>> Acesso em: 17 de maio de 2020

MARQUES, N. **Iconografia dos cinemas do Rio Grande do Norte: resgate histórico das salas de cinema de Natal.** In: CRUZ, Adriano Charles da Silva; SKAFF, Dênia de Fátima Cruz; ROCHA FILHO, Ruy Alkmim (Org.). Claque Potiguar: Experiências audiovisuais no Rio Grande do Norte. Natal: Máquina, 2016. p. 55 – 77.

AZEVEDO, F. F. de; QUEIROZ, T. A. N.. **As feiras livres e suas (contra)racionalidades: periodização e tendências a partir de Natal-RN-Brasil.** Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 15 de enero de 2013, Vol. XVIII, nº 1009. <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-1009.htm>>

RAMOS, L. M. & SILVA N. I. **Cinema de rua no rio de janeiro: chegando ao fim?** PESQUISA & EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2015, p. 58. Disponível em: <<http://www.revista.universo.edu.br/>> Acesso em: 17 Ago. 2020.

SOUZA M.; RIBEIRO, L.. **Nas ruas do cinema: por uma cartografia dos vestígios cinematográficos no espaço urbano do Rio de Janeiro.** Revista Extraprensa, v. 3, n. 3, p. 823-833, 2 dez. 2010.

TRIGUEIRO, V. Paula; BRITO, Mary Land. **Cinemateca potiguar e sua contribuição para formação de plateia.** In: CRUZ, Adriano Charles da Silva; SKAFF, Dênia de Fátima Cruz; ROCHA FILHO, Ruy Alkmim (Org.). Claque Potiguar: Experiências audiovisuais no Rio Grande do Norte. Natal: Máquina, 2016. P. 101-111.

CAPÍTULO 9

ECOSISTEMAS DE INVESTIGACIÓN, DESARROLLO E INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO DE PROYECTOS DE APRENDIZAJE POR SERVICIO SOSTENIBLES

Data de aceite: 01/08/2022

Emilio Álvarez Arregui

Universidad de Oviedo
España

Covadonga Rodríguez-Fernández

Universidad de Oviedo
España

Sara de la Fuente González

Universidad de Oviedo
España

Alejandro Rodríguez-Martín

Universidad de Oviedo
España

RESUMEN: Las relaciones entre la Sociedad y la Educación se van reinterpretando por los condicionantes económicos, sociales, estructurales, tecnológicos, políticos y funcionales concurrentes y/o emergentes en cada momento histórico concreto. En este contexto compartimos con Morín, Maturana, Varela, Aiscow, Booth, Bronfenbrenner o Tonucci la necesidad de interpretar sistémica, situacional y de manera rigurosa el impacto de la Educación en base a las decisiones que adoptan los administradores de lo educativo. En nuestro caso venimos avanzando en los últimos años, desde la teoría y la práctica, en el desarrollo de un Ecosistema de Formación y Aprendizaje Creativo, Emprendedor y Sostenible (ECOFACES) desde el que gestionamos el conocimiento y las redes de instituciones, de profesionales y de personas

con las que trabajamos en distintos proyectos para dar respuestas a demandas y necesidades de las comunidades con las que interactuamos desde un aprendizaje por servicio (Aps). Nos parece importante plantear en este capítulo los fundamentos de nuestro modelo porque lleva implícito nuestra cosmovisión, así el *aprendizaje* tiene una intencionalidad educativa explícita, vinculada a la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores; el *servicio* moviliza el interés de sus protagonistas hacia la comunidad asociando el aprendizaje con una ciudadanía activa y, por último, la colaboración favorece la sostenibilidad y la inclusión lo que permite orientar el desarrollo personal y profesional de las personas físicas y jurídicas implicadas caso de la Universidad de Oviedo, el Instituto Asturiano Alfonso Posada, la Asociación de Empresas de Economía Social (ASATA) centros educativos de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias, asociaciones y fundaciones.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje por servicio, inclusión, sostenibilidad, colaboración, ecosistema.

ECOSSISTEMAS DE INVESTIGAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E INOVAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE PROJECTOS DE APRENDIZAGEM DE SERVIÇOS SUSTENTÁVEIS

RESUMO: As relações entre a Sociedade e a Educação são gradualmente reinterpretadas pelos factores condicionantes económicos, sociais, estruturais, tecnológicos, políticos e funcionais que são concomitantes e/ou

emergentes em cada momento histórico específico. Neste contexto, partilhamos com Morín, Maturana, Varela, Aiscow, Booth, Bronfrenbrenner e Tonucci a necessidade de interpretar sistematica, situacional e rigorosamente o impacto da educação com base nas decisões tomadas pelos administradores educacionais. No nosso caso, temos vindo a progredir nos últimos anos, a partir da teoria e da prática, no desenvolvimento de um Ecossistema de Formação e Aprendizagem Empresarial (ECOFAE) a partir do qual gerimos conhecimentos e redes de instituições, profissionais e pessoas com as quais trabalhamos em diferentes projectos para responder às exigências e necessidades das comunidades com as quais interagimos através da Service-Learning (SL). Consideramos importante estabelecer os fundamentos do nosso modelo neste capítulo porque implica a nossa visão do mundo, para que a aprendizagem tenha uma intencionalidade educativa explícita, ligada à aquisição de conhecimentos, competências, atitudes e valores; O serviço mobiliza o interesse dos seus protagonistas para com a comunidade, associando a aprendizagem à cidadania activa e, finalmente, a colaboração favorece a sustentabilidade e a inclusão, o que nos permite orientar o desenvolvimento pessoal e profissional das pessoas singulares e colectivas envolvidas, tais como a Universidade de Oviedo, o Instituto Alfonso Posada Asturiano, a Associação de Empresas de Economia Social (ASATA), centros educativos da Comunidade Autónoma do Principado das Astúrias, associações e fundações.

PALAVRAS-CHAVE: Service-learning, inclusão, sustentabilidade, colaboração, ecossistema.

ECOSYSTEMS OF EDUCATIONAL RESEARCH, DEVELOPMENT AND INNOVATION FOR THE DEVELOPMENT OF SUSTAINABLE SERVICE-LEARNING PROJECTS

ABSTRACT: The relations between Society and Education are reinterpreted by the economic, social, structural, technological, political and functional conditioning factors that are concurrent and/or emerging at each specific historical moment. In this context, we share with Morín, Maturana, Varela, Aiscow, Booth, Bronfrenbrenner and Tonucci the need to interpret systemically, situationally and rigorously the impact of education on the basis of the decisions taken by educational administrators. In our case, we have been making progress in recent years, from theory and practice, in the development of a Creative, Entrepreneurial and Sustainable Training and Learning Ecosystem (ECOFACES) from which we manage knowledge and networks of institutions, professionals and people with whom we work on different projects to respond to the demands and needs of the communities with which we interact through service-learning (SL). We feel it is important to set out the foundations of our model in this chapter because it implies our worldview, so that learning has an explicit educational intentionality, linked to the acquisition of knowledge, skills, attitudes and values; service mobilises the interest of its protagonists towards the community, associating learning with active citizenship and, finally, collaboration favours sustainability and inclusion, which enables the personal and professional development of the individuals and legal entities involved to be oriented, as in the case of the University of Oviedo, the Alfonso Posada Asturian Institute, the Association of Social Economy Enterprises (ASATA), educational centres in the Autonomous Community of the Principality of Asturias, associations and foundations.

KEYWORDS: Service-learning, inclusion, sustainability, collaboration, ecosystem.

CONTEXTO GENERAL

Una sociedad de la información interconectada y dinámica que aspire a convertirse en una sociedad del conocimiento sostenible y responsable requiere una constante innovación que va asociada necesariamente a un aprendizaje continuado que se extiende a lo largo de toda la vida (Álvarez-Arregui, 2021). Este proceso de cambio debe transitarse convirtiendo las ideas en proyectos en los que las personas (físicas y jurídicas), la comunidad glocal y el medio ambiente se beneficie lo que se traducirá en marca de calidad y de éxito. Esta visión se hace realidad cuando las personas colaboran en la planificación, la estrategia y la implementación compartiendo talento, conocimiento, motivación y aprendizaje. Estas argumentaciones justifican el desarrollo de visiones y estrategias sistémicas e interdisciplinarias en las que participen el ámbito político, académico, empresarial y social si se quieren poner en marcha proyectos alineados con las problemáticas emergentes (Álvarez-Arregui, 2017; Álvarez-Arregui y otros, 2021). La tarea no será fácil ya que supone un cambio cultural que va más allá de las meras reformas estructurales y funcionales que se despliegan actualmente desde las reformas educativas. Además, el currículo, entendido en sentido amplio, no puede ser pensado independientemente del ecosistema al que se dirige porque su población, sus elementos organizativos, sus sistemas de relaciones, su tecnología y su medioambiente requiere un tratamiento diferenciado.

Si ampliamos el enfoque a nivel planetario puede argumentarse que todas las personas convivimos en un ecosistema que se caracteriza por un entorno físico, con recursos físicos limitados cerrado (a la excepción de la energía que nos viene del sol o del cosmos), un entorno ecológico con su biodiversidad y con sus recursos renovables y cíclicos, y establecemos unos marcos legales, políticos, económicos y sociales para convivir. Es por ello por lo que estamos de acuerdo con aquellos autores (Arreguit y Hugues, 2019; Álvarez-Arregui y Arreguit, 2019) que manifiestan que vivimos en una sociedad de organizaciones (ecosistemas) de ahí que comprender la complejidad significa que todo es un sistema de sistemas (ver figura 1).



Figura 1. Vivimos en un sistema de sistemas. Adaptado de Arreguit y Hugues, 2019.

En este espacio, cada persona (jefe de un gobierno, de una empresa, de un organismo, pero también cualquier ciudadano) tiene influencia en la totalidad o en una parte del sistema en el que vive (cambio climático). Atendiendo a esta argumentación se hace necesario integrar el enfoque sistémico ya que esta visión nos permitirá tomar decisiones más comprometidas, empáticas y corresponsables para establecer unos objetivos deseables, suficientes y alcanzables que conjuguen lo personal, lo situacional y lo global (Álvarez-Arregui y Arreguit, 2019).

Estas argumentaciones justifican el desarrollo de visiones y estrategias sistémicas e interdisciplinares en las que participen el ámbito político, académico, empresarial y social si se quieren poner en marcha proyectos compartidos alineados con las problemáticas emergentes (Álvarez-Arregui, 2017; Álvarez-Arregui y otros, 2021).

ECOSISTEMAS DE FORMACIÓN Y APRENDIZAJE CREATIVOS, EMPRENDEDORES Y SOSTENIBLES (ECOFACES): PRINCIPIOS Y ESTRUCTURA

En la última década venimos trabajando en el desarrollo de ecosistemas que integren las culturas políticas, académicas y empresariales en diferentes proyectos (Álvarez-Arregui, 2010; Álvarez-Arregui y Rodríguez-Martín, 2012, 2013, 2015; Álvarez-Arregui y otros, 2017; Álvarez-Arregui y Arreguit, 2019, 2020; Rodríguez-Martín y otros, 2020; Álvarez-Arregui y otros, 2021). El planteamiento sostenible, abierto, flexible, transdisciplinar e inclusivo que desarrollamos está atento a las necesidades, expectativas y demandas de las personas físicas y jurídicas, así como del entorno. Un objetivo latente en todas las iniciativas que promovemos es la de superar las limitaciones que plantean sistemas

más rígidos, reduccionistas y burocráticos. Además, ante los peligros que se detectan en algunos ecosistemas que se acaban desviando en exceso hacia e-learning (Uden y otros, 2007), hemos preferido situarnos en una posición intermedia para aprovechar las potencialidades que nos brinda la presencialidad, la semipresencialidad y la virtualidad. De este modo podemos generar espacios de aprendizaje híbridos que integren a los colectivos concurrentes, cubriendo todas las posibilidades posibles (de arriba-abajo, de abajo-arriba, lateralmente y transversalmente), incorporando sistemas (de tutorización, de asesoramiento, de autogestión del aprendizaje, de gestión de datos, información, conocimiento y saberes...), utilizando recursos propios y ajenos (formación dual), donde aprendemos a hacer, aprendemos a innovar, aprendemos a aprender, aprendemos a transferir y aprendemos a ser compartiendo acciones y valores (Álvarez-Arregui, 2017, 2019).

Un ECOFACES se puede diseñar en base a los componentes, elementos y recursos que se incorporen si bien los principios fundamentales que vienen guiando proyectos (Álvarez-Arregui y Rodríguez-Martín, 2015, 2016; Álvarez-Arregui y otros, 2017; Álvarez-Arregui y Arreguit 2019) son los siguientes:

- Una visión y unos valores compartidos.
- Un liderazgo distribuido.
- Un aprendizaje individual, colectivo, organizativo y abierto.
- Una orientación de los procesos hacia el desarrollo sostenible.
- Una promoción de la confianza, el respeto, la negociación y el apoyo mutuo como base de los sistemas de relaciones.
- Una proyección exterior a través de redes y alianzas interinstitucionales para compartir e intercambiar información y conocimientos.
- Un compromiso y una responsabilidad social con el entorno.
- La colaboración como pilar organizativo, funcional, de desarrollo profesional y de aprendizaje de valores...

Con la intención de conocer la efectividad y el impacto de los ecosistemas se hacen investigaciones periódicas utilizando metodologías cuantitativas y cualitativas en relación con el diseño del entorno de trabajo híbrido (Álvarez Arregui y Rodríguez Martín, 2010), en los estilos de aprendizaje (Álvarez Arregui y Rodríguez Martín, 2011), en el desarrollo profesional de los participantes (Rodríguez Martín y Álvarez Arregui 2013), en la utilización de los recursos, en la construcción de proyectos interinstitucionales (Álvarez Arregui y otros, 2011), en el desarrollo del espíritu emprendedor, en la gestión institucional (Álvarez Arregui y Rodríguez Martín, 2012) o en la formación dual (Álvarez-Arregui, 2019, 2021; Álvarez-Arregui y Arreguit, 2019).

En último término, un EAECES se perfecciona constantemente en sus diferentes

fases (ver figura), a través del co-diagnóstico, la co-cre-acción, la co-planificación, la co-implementación, la co-evaluación, la co-transferencia y la co-investigación sobre el impacto. En ese proceso, el ecosistema es capaz de descubrir nuevas ideas, de integrarlas y de transformarlas orientándolas hacia sus objetivos. Por tanto, tiene capacidad de aprender y enseñar a aprender, de aprender y enseñar a mejorar, de aprender y enseñar a adaptarse y de aprender y enseñar a crecer de manera sostenible. En cualquier caso, el punto de partida se fundamenta en un diagnóstico de los recursos disponibles en cuanto a los elementos físicos (instalaciones, herramientas, conocimiento, saber hacer...), los elementos humanos (perfiles de profesores, de estudiantes, de profesionales, de asesores, de usuarios...), la financiación, los recursos disponibles, las visiones, las estrategias, las expectativas de los promotores y las actitudes de confianza y colaboración necesarias para integrar las distintas culturas, ver figura 2.

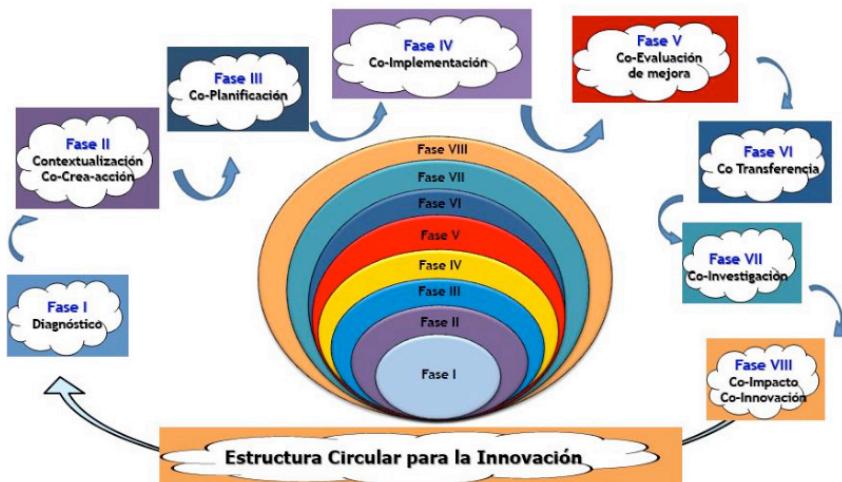


Figura 2. Estructura del Proceso de Innovación. Adaptado de Álvarez-Arregui, 2017.

La misión, la planificación estratégica, la colaboración y la evaluación continua son garantes de la transparencia de los procesos. Las acciones que se promueven van generando valor añadido a las personas (usuarios, profesionales y comunidad), a las metodologías, a las herramientas, a los protocolos, a las tecnologías, a los sistemas y a las instituciones.

El objetivo es generar innovación educativa real que se integre en la cultura organizativa y en las personas usuarias, si bien somos conscientes que esta se puede producir en cada una de las acciones, de manera combinada o de manera global. Por tanto, no se plantea una relación lineal causa-efecto entre las acciones, sino que el proceso de cambio se entiende como circular, sistémico y atemporal, donde se interpreta el aprendizaje

y la enseñanza como un continuo en el que tienen que participar las partes interesadas, a saber, académicas, políticas, sociales, laborales y empresariales (Álvarez-Arregui y Arreguit, 2020).

A continuación, se presenta una visión integrada de un ECOFAES donde los componentes básicos y sus elementos se configuran en función de los proyectos, objetivos y prioridades que se planteen (figura 3). La población estará integrada por las personas físicas y jurídicas que concurren en un entorno cultural y espacial, los sistemas de interacción irán determinando la estructura funcional. Como es lógico, las relaciones no van a ser simbióticas (colaboración) en todos los casos, sino que interactúan con sistemas de intereses por lo que emergirán conflictos que se superarán desde la negociación y que se presentarán como aprendizajes. Los ecosistemas necesitan energía para sobrevivir, por lo que deben dotarse de herramientas pertinentes para captarla y transformarla. En la imagen pueden verse algunos proyectos habituales asociados a la tecnología en entornos socioeducativos, si bien estos cambiarán en base a la población y a los objetivos. En este último, distinguimos entre las estructuras tangibles, las intangibles, las simbólicas y las políticas, que vienen determinadas por los sistemas de liderazgo que se establecen en distintos niveles. En la parte central se recogen los principios y valores que guían el desarrollo de los proyectos, así se integran, entre otros, los principios de las ciudades educadoras, los Objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible o la Economía Circular. El currículum se articulará teniendo en cuenta los principios que guían el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), será pluridisciplinar y favorecerá el aprendizaje de todas las personas, a cualquier edad y en cualquier lugar. El reto al que nos enfrentamos no es fácil, pero estamos convencidos de que los ecosistemas de aprendizaje y enseñanza creativos y emprendedores son una buena herramienta para promover una I+D+i educativa con capacidad de mejorar la calidad de vida de todas las personas que adquiere mayor potencial cuando se plantea orientarlos los proyectos hacia el Aprendizaje por Servicio ApS de ahí que hagamos algunas clarificaciones al respecto.

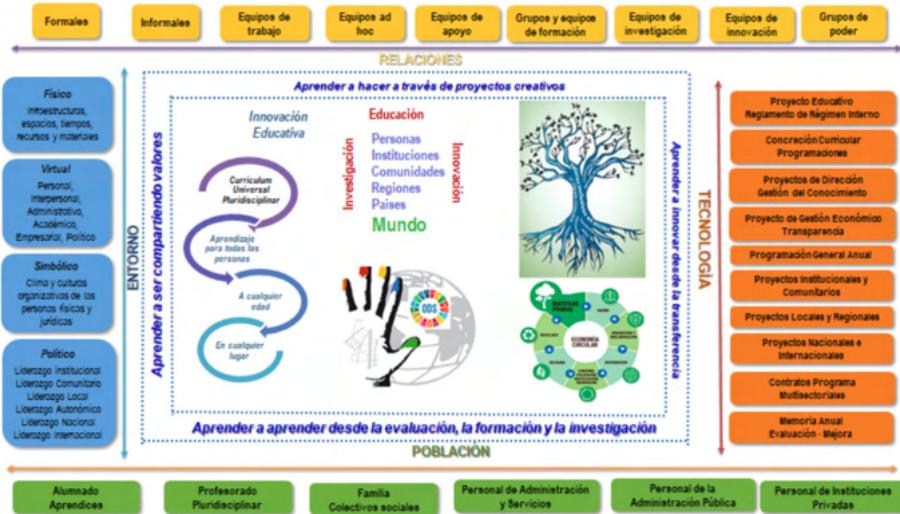


Figura 3. Componentes básicos de un ECOFAES. Adaptado de Álvarez-Arregui, 2017.

APRENDIZAJE POR SERVICIO: ALGUNAS CLARIFICACIONES

El “Service-Learning” o Aprendizaje-Servicio (ApS) es un concepto acuñado hace ya décadas en Estados Unidos y en cuyos fundamentos se encuentran los trabajos de Jane Addams y John Dewey o las corrientes del constructivismo social. El impulso del ApS a nivel internacional se realiza, fundamentalmente, desde The National Service-Learning Clearinghouse (NSLC). En nuestro contexto son importantes las aportaciones que se realizan desde la Red Española de Aprendizaje por Servicio (<http://www.aprendizajeservicio.net>), el “Centro Promotor de Aprendizaje de Servicio” en Cataluña y “Zerbikas” el Centro Promotor del Aprendizaje y Servicio Solidario en Euskadi.

El ApS es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Jacoby, 1996, 2009; Tapia, 2002, 2006; Puig y Palos, 2006; Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007; Einfeld y Collins, 2008; Martínez, 2008). Se trata de una propuesta innovadora, pero, a la vez, con componentes familiares tales como: el servicio voluntario a la comunidad y el aprendizaje de conocimientos, habilidades y valores que desarrollan la escuela y las instituciones educativas sociales. Es un método apropiado para la educación formal (pivotando en una o varias materias, actividades extraescolares...) y no formal (colonias, campamentos, campos de trabajo...), válido para todas las edades y en todas las etapas educativas.

En el APS se funden intencionalidad pedagógica e intencionalidad solidaria. Hemos de destacar que difiere del voluntariado, una práctica de alto contenido de servicio a la

comunidad pero que no supone necesariamente aprendizajes explícitos y sistematizados, aun cuando podría ser un buen punto de partida. Un ejemplo que resume tal clarificación en palabras de Puig y Palos (2006: 61) es el siguiente “*Cuando un grupo clase decide limpiar un solar próximo a la escuela y acondicionarlo para jugar, los alumnos y alumnas desempeñan una labor clásica de servicio voluntario de un valor indiscutible para la colectividad. Si además de sanear el terreno, investigan el tipo de residuos que encuentran, el lugar donde convendría depositarlos, la cantidad de desechos que produce el barrio, las posibles formas de reciclarlos, y como consecuencia se ponen en contacto con el ayuntamiento para pedir mejoras e inician una campaña de sensibilización ciudadana, nos encontramos ante una conocida actividad de aprendizaje basado en la experiencia y luego ante un ejemplo típico de participación ciudadana. No sólo se trata de producir un aprendizaje informal relacionado con las tareas de servicio, que siempre se lleva a cabo, sino de desarrollar un trabajo explícito de aprendizaje*”.

En la medida de lo posible, es interesante vincular los proyectos de APS a aprendizajes curriculares. Pero quizás lo más relevante del APS es que sus aprendizajes permiten el desarrollo de competencias, integrando capacidades, habilidades, conocimientos y valores que se movilizan para resolver situaciones reales de manera eficaz sin hacer referencia a actividades solidarias o educativas puntuales (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011: 53). Se trata de acciones complejas que requieren la sistematización de objetivos y tareas tanto de servicio como de aprendizaje, que se engranan en un proyecto bien articulado que se ejecuta en diferentes fases (diagnóstico de la realidad, desarrollo de un plan de acción, ejecución de la propuesta y obtención de resultados evaluables) desde la que se fomenta una mirada crítica y reflexiva respecto a retos socioculturales y medioambientales con la finalidad de mejorarlos a través de la participación y el compromiso cívico.

PROYECTO APRENDIZAJE POR SERVICIO: UNIVERSIDAD Y CENTROS EDUCATIVOS

El desarrollo de este proyecto ha tenido como objetivo general profundizar en el ApS como herramienta de trabajo interinstitucional y como metodología activa que permitirá combinar necesidades, problemas, situaciones, inquietudes...de los Centros Educativos participantes y las posibilidades de acción que desde la universidad pueda desplegar el alumnado como parte de su proceso formativo. Los objetivos específicos que orientan el desarrollo del proyecto desde el año 2015 y que se van cumpliendo y reorientando en función de las necesidades, expectativas y demandas son los siguientes:

1. Dar a conocer el Aprendizaje-Servicio como propuesta educativa para el desarrollo personal, profesional e institucional desde las experiencias desarrolladas en diferentes contextos en colaboración con la Universidad.
2. Establecer redes de colaboración entre la Universidad y los centros educativos reflexionando, actuando y aprendiendo conjuntamente.

3. Aprender a diseñar, implementar y evaluar iniciativas de ApS.
4. Facilitar el acercamiento entre personas, agentes e instituciones interesadas en el ApS para promover la colaboración y las
5. Difundir las experiencias de ApS derivadas de este proyecto.
6. Diseñar materiales didácticos y de evaluación vinculados al ApS.
7. Promover la reflexión sobre la transferencia del ApS a las diferentes realidades educativas.

Desde este planteamiento se han propuesto procesos de enseñanza-aprendizaje en los que estén presentes experiencias que conlleven simultáneamente un aprendizaje y un servicio; un aprendizaje para el profesorado participante, para los estudiantes universitarios y un servicio a la comunidad. Las experiencias prácticas se vienen realizando en diversos centros educativos, si bien, queremos destacar aquí que, especialmente al alumnado del Grado de Magisterio ha tenido una vinculación más estrecha y proactiva en la realización de talleres *in situ*, así como en la adaptación de materiales para los centros específicos de Educación Especial. Se quiere reseñar a este respecto que la propuesta desarrollada implica en todo momento el trabajo colaborativo entre las instituciones participantes con la finalidad de incorporar el ApS como herramienta para el desarrollo personal, profesional e institucional. A este respecto queremos reseñar:

- Conexiones curriculares: El alumnado aprende y se desarrolla, integrar el aprendizaje en un proyecto de servicio es clave para el éxito del ApS desde las materias universitarias y en conexión con el currículo escolar y la comunidad.
- Participación del alumnado: Además de estar activamente implicados en el propio proyecto, el alumnado universitario participante ha tenido la oportunidad de seleccionar, diseñar, poner en práctica y evaluar su actividad de servicio.
- Participación de alumnado y profesionales: Especialmente destacar los tres talleres en los que ha participado el alumnado universitario con el alumnado y profesorado del centro educativa y que abarca buena parte de las etapas educativas del centro:
 - Taller de teatro con el alumnado de Educación Infantil
 - Taller de lectura funcional con el alumnado de EBO 1
 - Taller de Estética con el alumnado de EBO 2
- Elaboración y difusión de materiales didácticos y de formación: El desarrollo de experiencias de ApS ha permitido la realización de materiales que favorezcan la mejora de la propia acción y su posible transferencia. De esta forma se han diseñado, por ejemplo, una quincena de cuentos adaptados que mostramos a continuación. Ejemplos de cuentos adaptados



Figura 3. Acciones y materiales del proyecto de ApS entre estudiantes de la Universidad, profesionales de los centros y alumnado de las instituciones educativas.

La adecuada implantación del APS en el contexto educativo desde la colaboración de Universidad-Centros educativos-Comunidad exige la implicación e impulso de la Administración apoyando esta red de trabajo colaborativo; la difusión de ideas, la presentación de las propuestas que han tenido éxito y la ayuda a la coordinación entre instituciones. El éxito en la implantación y el desarrollo del APS parece inseparable del trabajo en equipo emprendido entre diferentes instituciones (Rodríguez-Martín, Álvarez-Arregui y Ordiales Iglesias, 2020).

Con esta iniciativa se pretende mejorar la calidad del aprendizaje académico de los estudiantes universitarios -su formación integral como personas socialmente responsables- el desarrollo personal-profesional del profesorado participante; el establecimiento de redes de colaboración, conocimiento y solidaridad y la mejora de las situaciones objeto del ApS en los centros educativos o en sus respectivas comunidades. Finalmente, cabe recordar una vez más que, desde una visión integrada, el ApS promueve el aprendizaje de habilidades que facilitan a las personas el enfrentarse desde la realidad a las exigencias y desafíos de una sociedad cambiante; reorienta su mirada al mundo; facilita experiencias de confianza interpersonal; desarrolla la capacidad asociativa, fomenta la conciencia cívica y promueve el emprendimiento social.

PROYECTO DE APRENDIZAJE POR SERVICIO: DESPERTANDO VOCACIONES



Figura 4. Acciones y materiales del proyecto de ApS desarrollado por ASATA, Universidad de Oviedo, centros educativos y profesionales de empresas (locales, nacionales e internacionales) y centros de Formación Profesional.

Ante los rápidos y disruptivos cambios que se están produciendo en nuestra sociedad se demandan nuevas competencias para nuevos empleos (FUNDAE 2017, Agenda de Capacidades Europea, 2020, Cedefop 2020,), y ante entornos sociales impregnados de múltiples brechas en el acceso a ciertas profesiones; género, sociales, económicas, entre otras (Universidad Camilo José Cela, 2018), vislumbramos disrupciones en los entornos profesionales y en el entorno educativo porque surgen nuevas cualificaciones; se tiende a una formación en competencias, conectándose los aprendizajes formales y no formales, a través de la Formación Profesional o accediendo a través de la Universidad (MECU, 2021). Si a todo ello le sumamos las elevadas tasas de desempleo juvenil que existe en nuestro país - 39,9% (Eurostat, primer trimestre 2021), nos animan a continuar investigando en cómo desarrollar acciones de orientación coordinadas en nuestro entorno (Fundación Bertelsmann, 2015).

Atendiendo a estos referentes se abrió una línea de investigación para alinearse con las nuevas demandas emergentes en el entorno sociolaboral. El proyecto “Despertando vocaciones emprendedoras, científico tecnológicas” es el referente. El objetivo principal tiene como objeto un generar un ecosistema de orientación y formación sostenible, emprendedor, flexible y multidisciplinar que promueva la orientación del alumnado hacia el desarrollo de carrera. Los objetivos específicos concretarán estas intenciones en el currículo de los últimos cursos de Educación Primaria, para ello se establecerán contenidos y metodologías, recursos y sistemas de evaluación apropiados para la orientación personal, educativa y profesional para adaptarse a un entorno dinámico. Para hacer realidad estos objetivos se hace necesario integrar las culturas, políticas, académicas, sociales y empresariales para

que las iniciativas que se despliegan sean sostenibles en el tiempo.

En este contexto donde se considera que la orientación educativa, personal y profesional es un componente clave en las organizaciones educativas, hemos decidido profundizar en este tema desde un proyecto de investigación longitudinal que se inició en el Principado de Asturias en el curso 2017-2018 y se ha seguido trabajando en ello a nivel nacional con apoyo internacional desde 2019. En concreto, se ha desarrollado a través de ASATA y la Universidad de Oviedo a través de 10 proyectos piloto en los que han participado docentes, familias, alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria, así como profesionales del entorno global y local. El curso académico 2022-23 colaborará el alumnado de la Facultad de Educación, en concreto del Grado de Pedagogía y de Educación Primaria, como actividad extracurricular y aprendizaje basado en servicios puesto que se combina el proceso de aprendizaje para el alumnado, profesorado y de servicio a la comunidad educativa de Educación Primaria que tiene que afrontar retos y desafíos ante un mundo que cambia a ritmos exponenciales. En este proyecto todos los participantes son aprendices, cada uno a su nivel, todos los actores aprenden unos de otros a la vez que se trabaja en las necesidades reales descritas.

En la “I Jornada de Orientación Profesional” que se realizó en el Instituto Pérez de Ayala de Oviedo, en Asturias, 2017, ya se puso de manifiesto la necesidad de trasladar al alumnado, al profesorado y a las familias las oportunidades que emergen en el entorno laboral. El clima percibido en este escenario reflejaba la existencia de carencias en el ámbito de la orientación profesional y educativa por parte de los asistentes que se tradujeron en diferentes demandas, necesidades y expectativas. Para dar respuesta a estas cuestiones se planificó desde ASATA, para el curso académico 2019-2020, un proyecto de innovación en el área de Orientación Educativa y Profesional en centros de Educación Secundaria, en concreto, los centros participantes fueron: Colegio Principado de Avilés (Asturias), CODEMA de Gijón (Asturias) e Instituto Pérez de Ayala de Oviedo (Asturias) donde se trabajó de manera integral con alumnado, familia y profesorado. Se trabajó a tres niveles, pero de forma integral: con todo el alumnado, familias y profesorado de 6 de Primaria. En esta línea se siguió trabajando en el curso académico 2020-2021 a través de un proyecto educativo innovador de mayor alcance ya que en este caso se fue integrando a más agentes de la comunidad educativa (familias, profesorado, alumnado, dirección, instituciones locales y administración educativa, redes intercentros, etc.). El centro educativo piloto que se eligió fue el Colegio Cooperativo de Luarca, situado en el Principado de Asturias.

La buena acogida de esta iniciativa nos permitió reorientar nuestra estrategia de intervención hacia el último ciclo de Educación Primaria (10-12 años), al considerarse que los estereotipos sociales ya estaban demasiado influenciados en este nivel educativo de secundaria (12-16 años) por los pares (alumnado y amigos) y las familias. Ante esta situación se decidió intervenir en el currículo en edades más tempranas. En el año 2021 se desarrolló de forma simultánea en varios centros educativos españoles, pero con una

mirada local, comunitaria e internacional. Esta propuesta incorpora las competencias STEAM, Economía Circular, Agenda 2030, profesionales internacionales que trabajan en empresas de reconocido prestigio, personal docente e investigador de la Universidad y Centros Integrados de Formación Profesional.

Las vocaciones científico-tecnológicas se despertaron desde múltiples ecosistemas de formación multidisciplinar. Como ejemplo de ello cabe destacar la creación de un repositorio de historias inspiradoras de vida, juegos y recursos didácticos para desarrollar las competencias transversales, que están alojadas en abierto en la web creada para este proyecto (www.despertandovocaciones.es). Se desarrollaron videoconferencias con diferentes organizaciones de distintas regiones del mundo, que tenían como peculiaridad que tenían que estar gestionadas por mujeres. Estas y otras iniciativas difundidas en streaming permitieron dar acceso de forma simultánea y en diferido a los centros educativos integrados en el proyecto. Cabe destacar el interés suscitado por los juegos en red desarrollados específicamente para el proyecto tal y como quedó reflejado en los diferentes estudios realizados.

Entre otras conclusiones nos parece importante reseñar que muchos participantes indicaron que la Economía Circular y las competencias STEAM deberían de estar integradas en todos los ámbitos curriculares. Este enfoque requiere generar un cambio cultural en las organizaciones educativas dado que afecta a las metodologías de trabajo y a los recursos que se utilizan habitualmente y que estamos queriendo potenciar en las próximas ediciones. A este respecto, también se necesita promocionar la Formación Profesional y la formación dual, lo que requiere formar a los cuadros intermedios de las organizaciones empresariales, educativas y sociales por su capacidad de influencia hacia abajo, hacia arriba y a nivel horizontal. La metaevaluación realizada puso de manifiesto que es necesario profundizar en el desarrollo de alianzas institucionales para compartir datos, información y conocimiento y buscar apoyos tecnológicos y financieros para desarrollar herramientas que trabajen las competencias STEAM y favorecer la orientación-comunicación y formación.

En definitiva, los resultados muestran la importancia de incorporar la orientación educativa y profesional en el currículo y entender las instituciones educativas como ecosistemas formativos abiertos a la comunidad y al entorno emergente. La discusión se ha centrado en los indicadores más negativos, como la intensificación del trabajo por la burocracia, la alta ratio, la dificultad de adaptación a las continuas reformas educativas, el escaso reconocimiento social de la docencia o la ausencia de una carrera profesional, que ratifica los resultados obtenidos en otros estudios empíricos. La mejora está ligada a la formación, coordinación, orientación, trabajo multidisciplinar y alfabetización en competencias transversales y sistémicas.

PROYECTO: LA CIUDAD COMO ECOSISTEMA DE APRENDIZAJE POR SERVICIO Y DE SERVICIOS

Como cierre centramos la atención en este apartado en un nuevo modelo de ciudad que se está desarrollando en Gijón ya que en los últimos años se ha apostado decididamente por la utilización intensiva de las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones en la gestión interna del Ayuntamiento, en la gestión de los servicios públicos y en el desarrollo inteligente de la ciudad para mejorar la calidad de vida y el bienestar social de sus habitantes.

El proyecto conlleva un proceso de reestructuración y reculturización que hace necesaria la participación de todos los actores con responsabilidad social que tendrá un mayor impacto si se movilizan las competencias de la ciudadanía ya que su objetivo es consolidar el modelo de gestión inteligente de Gijón mediante el desarrollo de actuaciones complementarias e integradas que aprovechen el potencial de los avances tecnológicos. Se trata de avanzar en la transición desde un modelo de gestión integrada municipal hacia el nuevo modelo de gestión inteligente de ciudad, construyendo sobre el camino ya recorrido, con el fin de reutilizar, optimizar y ampliar los servicios existentes para dar respuesta a los nuevos retos de las administraciones locales en términos de gestión: apertura de datos, transparencia y apertura del modelo a la ciudad.

En definitiva, este modelo lleva incorporado el APS cuando concibe a la ciudadanía como motor de cambio y tiene como fin último la calidad de vida de las personas y la mejora del entorno. Este contexto de acceso generalizado a la tecnología y a la información desde herramientas y servicios generalizados conlleva innovaciones sistémicas que afectan a las competencias de las personas (saber, saber ser y saber hacer) sean físicas o jurídicas. Tampoco puede olvidarse que el uso de plataformas intensivas, accesibles, versátiles y de bajo coste van adquiriendo progresivamente mayor relevancia por el valor añadido que generan a los procesos por lo que deben de ser pensadas global, local y situacionalmente. Es por ello por lo que además de colaborar con esta iniciativa en nuestra comunidad autónoma estamos ampliando el foco de atención a otros países de ahí que participemos en eventos con otras plataformas de aceleración de la innovación en Europa como Innobridge (Suiza).

Así, estamos trabajando con responsables de esta compañía en estas temáticas para dotar de una orientación ecosistémica al Currículo lo que conlleva una revisión profunda de la Didáctica, la Tecnología, la Orientación y la Formación lo que supone revisar la actual Organización y Gestión de las Instituciones Educativas con una nueva mirada. Así, estamos haciendo un seguimiento en los últimos años de los eventos “Smart City Day” que se desarrollan todos los años y en los que se comparte conocimiento, experiencia y últimos avances. A manera de ejemplo destacar que las temáticas del año pasado (2021) se abordaron temáticas asociadas a la eficiencia energética, el cambio de hábitos en la ciudadanía para lograr los objetivos de sostenibilidad en la ciudad, el Internet de los lugares,

la vinculación de lo digital a lo físico para conocer mejor los lugares donde vive y participa en la vida del barrio o del pueblo, la evolución de las asociaciones público privadas, la co-cre-acción y el cofinanciamiento de modelos para alinear metas y prioridades de los diferentes actores y, desde la movilidad del mañana, se debate sobre cuáles son los datos son los datos relevantes y cuál es el uso que se les debe dar para mejorar la experiencia de aquellas personas que se desplazan y de los habitantes en general.



Figura 5. Smart City Day 2022

En septiembre de este año en Biel (Suiza) se plantearán retos que buscan abordar problemas y dar soluciones conjuntas para construir un futuro más sostenible, eficiente y humano que más allá de las ciudades y se abordará la realidad de los territorios conectados. En nuestra opinión, aunque son muchos los avances que están emergiendo en todos los campos si bien consideramos que el éxito será constatable cuando hallemos el equilibrio adecuado entre desarrollo científico-tecnológico, talento, conexión humana, calidad y equidad para lo que es fundamental potenciar y favorecer una Educación a lo largo de la vida toda más sistémica y dual.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las crisis que estamos atravesando en los últimos años debemos de convertirlas en para movilizar para movilizar los ecosistemas organizativos, a nivel nacional, autonómico y local, para impulsar alianzas entre la ciudadanía, los actores sociales, las empresas, las universidades, los centros de investigación y las instituciones de la sociedad civil, alrededor de visiones compartidas orientadas a la mejora de la Educación para que tenga repercusiones positivas en la Convivencia, el Empleo y el Medio Ambiente. Somos conscientes que el desafío es enorme, pero inaplazable y urgente, lo que requiere asumir compromisos públicos por parte de los administradores de la I+D+ie ante las múltiples manifestaciones de pobreza, desigualdades, desempleo y degradación de nuestro medio natural que están emergiendo, por lo que todos los actores deben de estar implicados sin excepción.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible avala un compromiso internacional de los gobiernos estableciendo un calendario desde el que hacer frente a los retos sociales, económicos y medioambientales de la globalización, poniendo como objeto de atención a las personas, el planeta, la prosperidad y la paz, bajo el lema de “no dejar a nadie atrás”. Si la Universidad lidera estos proyectos desde un enfoque multidisciplinar y con una estrategia clara puede salir reforzada, pero para ello tendrá que abogar por la plena realización de los derechos humanos, por la paz, por el ejercicio responsable de la ciudadanía local y global, por la igualdad de género, por el desarrollo sostenible y por la salud desde la I+D+i (Álvarez-Arregui y Arreguit, 2019). La visión sistémica debe impregnar todos los proyectos para alinearse con los principios y acciones que guían la Agenda 2030 lo que facilitará incorporar objetivos, contenidos, metodologías, recursos y evaluaciones coherentes más si se contemplan integradas competencias cognitivas, procedimentales, actitudinales y valores tal y como planteamos en los principios que guían los EAECES. Como es lógico deberemos articular un Sistema Universidad de Aprendizaje donde las personas tengan acceso a un currículo al que se pueda acceder de manera abierta en cualquier momento, en cualquier edad y en cualquier lugar. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible y los Contenidos Asociados a la Economía Circular, la Protección del Medio Ambiente, la Transparencia, la Igualdad de Género y la Consolidación de los Valores Democráticos deberán servir de guía. Este enfoque dotará a las personas de las competencias básicas para comprender, manejar y tomar decisiones en la ecología de saberes existente desde una crítica constructiva orientada por valores compartidos.

Las instituciones educativas, en general, y la Universidad en particular, no pueden seguir manteniendo sus estructuras organizativas actuales ya que la docencia, la investigación y la transferencia deben estar alineados con los problemas comunes que nos afectan como especie. Estas instituciones deben de revisar sus sistemas organizativos, funcionales y normativos ya que como venimos denunciando sistemáticamente (Álvarez-Arregui, 2006, 2007, 2021; Álvarez-Arregui, Rodríguez-Martín y Ribeiro, 2011; Álvarez-Arregui y Rodríguez-Martín, 2015) los entornos laborales van intensificando el tiempo de trabajo como consecuencia del desarrollo tecnológico, la burocratización y la competitividad ya que este enfoque se aleja de los principios que guían los ECOFAES. Si las personas responsables de administrar lo educativo no cambian sus estrategias se seguirán dando razones al profesorado y a las organizaciones para seguir transmitiendo contenidos encapsulados en disciplinas, validados en base a criterios corporativos o individuales y con un control externo pactado que están completamente desfasados. El sistema de certificación burocrática de competencias a través de evaluaciones periódicas pactadas y estandarizadas no mejoran el sistema porque son muchos los intereses y los interesados por lo que se prefiere mantener los desequilibrios entre lo que se dice que se hace, lo que se dice que hay que hacer, lo que se hace realmente y los resultados que se obtienen en términos de Educación, Formación, Empleo y Convivencia Ciudadana. La no intervención

o la actualización descontextualizada ya no es una opción, pero la construcción de la excelencia en Educación demanda una corresponsabilidad social donde participen todas las personas y organizaciones lo que requiere crear y fortalecer vínculos entre el entorno natural, social, empresarial, político, tecnológico y académico (Álvarez-Arregui y Arreguit, 2019, 2020).

El paradigma socio ecológico por el que abogamos se basa en la complejidad organizada, en la paradoja y la incertidumbre. También aboga por una nueva solidaridad donde se enfatiza la colaboración a la vez que respalda la descentralización y/o la autonomía cuando se orienta a la mejora. El desarrollo lo interpretamos como «progreso» y como «retro progreso», lo que favorece el desarrollo de una evolución sostenible hacia lo nuevo sin perder de vista los orígenes; y respalda una visión integradora de las ciencias sociales y naturales para abordar las situaciones problemáticas al tener en cuenta los ecosistemas de mayor amplitud en los que se enmarca, lo que conlleva una nueva concepción ética donde el desarrollo científico-tecnológico se orienta hacia un crecimiento ecológico sostenible (Álvarez-Arregui, 2021).

No queremos finalizar sin retomar el valor del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), ya que este enfoque apoya y mejora el aprendizaje para todas las personas a partir de una adecuación del currículo. Este planteamiento conlleva desde el Center for Applied Special Technology (CAST, 2013: 3) diseñarlo desde el principio «para atender a las necesidades de todos los estudiantes, haciendo que los cambios posteriores, así como el coste y tiempo vinculados a los mismos sean innecesarios. El DUA estimula la creación de diseños flexibles desde el principio presentando itinerarios personalizados para el alumnado que les permitan progresar desde donde ellos están y no desde donde nosotros imaginamos que están. En este capítulo se han dado múltiples referencias y argumentaciones que abren caminos para adaptarnos, mejorar y avanzar hacia una coexistencia humana que garantice un futuro durable y deseable a las generaciones actuales y futuras preservando nuestro ecosistema vital.

REFERENCIAS

- Álvarez-Arregui, E. (2006). La evaluación de los centros desde una perspectiva de cambio: barreras y vías para la intervención. *Aula Abierta*, 88 1-2, 3-36.
- Álvarez-Arregui, E. (2007). Mosaicos culturales para la acción directiva. Influencia del liderazgo en los centros educativos. *Revista Española de Pedagogía, Bordón*, 59 (1), 177-214.
- Álvarez-Arregui, E. (2019). The Evolution of the University in the Learning and Teaching Society. The value of skills in professional and personal development. *Aula Abierta*, 48, (4) 349-373. <https://bit.ly/3EAGpiC>
- Álvarez-Arregui, E. (2021). El valor de los ecosistemas de formación para el desarrollo de una educación inclusiva sostenible. En N.H. Mondragón, M.D. Santamaría, O. Leonet Sieso y M. Belasko Txertudi (coords.), *¡Hablemos de inclusión! Buenas prácticas comunicativas en educación*. 9-38. Graó.

Álvarez-Arregui, E. y Arreguit, X. (2019). El Futuro de la universidad y la universidad del futura: Ecosistemas de formación continua para una sociedad de aprendizaje y enseñanza sostenible y responsable. *Aula Abierta*, 48, 447- 480

Álvarez-Arregui, E. y Arreguit, X. (2020). Un mundo globalizado y en cambio acelerado. Hacia donde orientar la Educación. En E. Álvarez-Arregui, *Universidad, Investigación y Conocimiento: El valor de la I+D+i para evolucionar hacia una Sociedad Sostenible y Responsable*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo. 13-34.

Álvarez-Arregui, E. y Rodríguez-Martín, A. (2015). *Aprender a mirar las organizaciones desde una visión inclusiva. Avanzando desde la práctica hacia un modelo ecosistémico de formación y gestión*. Ediuno

Álvarez-Arregui, E.; Rodríguez-Martín, A. y Ribeiro Gonçalves, F. (2011). Ecosistemas de Formación Blended-Learning para emprender y colaborar en la Universidad. Valoración de los estudiantes. *TESI*, 12 (4), 7-24.

Álvarez-Arregui, E. Arreguit, X. François Hugues; J.; Arreguit O'Neill, S. y Rodríguez-Martín, A. (2021). Ecosistemas de formación continua y dual en competencias transdisciplinares y sistémicas para evolucionar en un mundo complejo. En M. C. Domínguez Garrido.; E. López-Gómez, E. y M.L. Cacheiro-González, *Investigación e internacionalización en la formación basada en competencias*. Dykinson. 43-69

Amor Bravo, E. (2022). *Sectores y cualificaciones del futuro: ¿dónde está el empleo?* AFEMCUAL <https://bit.ly/3EwsaL>

Arreguit, X. and Hugues, J.F. (2019). Competencias y educación para los trabajos y los desafíos del mañana. La perspectiva de una empresa. *Aula Abierta*, 48, 373-392

Beaussart, M. (1995). *Su evaluación profesional. Conozca sus propias capacidades*. Granica.

Cacho, L.I. (2015). *La educación del ser*. Fundación Promete. <https://bit.ly/3tQSDyx>

Cedefop (2010). *La orientación permanente: la clave para una mejor formación y mejores oportunidades profesionales en Europa*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://bit.ly/3AqBTau>

CEO (Ed.) (2017). *La Educación Importa. El libro blanco de los empresarios españoles*. <https://bit.ly/3kmMrei> 8.

Commission European (2016). *Council Recommendation of 19 December 2016 on Up-skilling Pathways: New Opportunities for adults*. Commission European. <https://bit.ly/2Zgljop>

Commission European (2020). *The future of vocational education and training post*. Comisión Europea ediciones. <https://bit.ly/3dh18db>

Consejo económico y social España (2018). *Informe 03/2018. El futuro del trabajo*. Departamento de publicaciones Consejo económico y social de España. <https://bit.ly/3dsqgOg>

Consejo Europeo (2018). Competencias clave para el aprendizaje permanente. Comisión europea. <https://bit.ly/2Y29pvd>

Einfeld, A. y Collins, D. (2008). The relationships between service-learning, social justice, multicultural competence and civic engagement. *Journal of College Student Development*, 49(2), 95-109.

Fundación Bankia (2020). *Observatorio sobre la FP en España* Departamento de publicaciones de la Fundación Berstelman. <https://bit.ly/39kIfXm>

Fundación Bersteleman (2020). *Orientación coordinada profesional de calidad - Guía de Orientación Profesional* (2ª edición) Departamento de publicaciones de la Fundación Berstelman. <https://bit.ly/2VSArYG>

García Molina, J.L. (2011). Los Marcos de Cualificación, clave de futuro en la modernización de los sistemas de educación y formación profesional. *Revista del Instituto de Estudios Económicos*, 3 y 4. <https://bit.ly/2XzflQ6>

González, C. (2018). *La educación científica en las Comunidades Autónomas. Conocimientos y Competencias a la luz de PISA* (2015). Universidad Camilo José Cela. <https://bit.ly/3CG7n6H>

González-Pérez, S. (2020). Girls in STEM: Is It a Female Role-Model Thing? Universidad CEU San Pablo. <https://bit.ly/2XE0uUo>

Jacoby, B. (1996). *Service-learning in Higher education*. Jossey-Bass.

Jacoby, B. (2009) (Ed.). *Civic engagement in Higher education. Concepts and practices*. Jossey-Bass.

LOMLOE: Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (2020).

López, F. (2020). Cátedra de políticas educativas. Universidad Camilo José Cela. <https://bit.ly/3Ez7v9K>

Martínez, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. Martínez (Ed.). Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades. Octaedro. 11-26.

Nuñez B. (2010). Los incentivos que motivan a los jóvenes a estudiar FP Cómo mejorar su horizonte educativo con el marketing. *Revista de ciencias sociales*. 4. *Prisma social*. <https://bit.ly/3zhUqxG>

Nussbaum. M. C. (2010). *Crear capacidades, propuesta para el desarrollo humano*. Paidós Estado y Sociedad.

Nussbaum. M.C.(2012). *Cultivating Humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press, Cambridge, Mass.

Oriol, H. (2008). La formación profesional en España: Hacia la sociedad del conocimiento. Fundación Cirem. <https://bit.ly/3ExrDsM> 27. Oria, S. (2021). *Educar y Orientar*, 14. COPOE. <https://bit.ly/2XwM6go>

Piug, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro.

Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.

Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-Servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario, 45-67.

Rodríguez Martín, A., Álvarez Arregui, A. y Ordiales Iglesias, T. (2020) *Huellas para la Inclusión. Fundamentos para responder a la diversidad e implementar el DUA*. Ediuno.

Ruiz Vicente, F. (2017). *Diseño de proyectos STEAM a partir del currículum actual de Educación Primaria utilizando Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Cooperativo, Flipped Classroom y Robótica Educativa*. Universidad CEU, Cardenal Herrera.

Servicio Público de Empleo (2019). *Informe de Mercado de Trabajo en Asturias*. Servicio Publicaciones del Servicio Público. <https://bit.ly/2zAJanq>

Servicio Público de Empleo (2020). *Informes y estudios sobre tendencias del mercado de trabajo*. Servicio Publicaciones del Servicio Público. <https://bit.ly/3tSTmix>

Tapia, M. (2002). *Service-learning in Latin America*. CLAYSS.

Tapia, M. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Ciudad Nueva.

Tomás, M., Gimeno, X., Sanjuán, C. y Segovia, P. (2006). El desarrollo profesional del docente de educación secundaria a partir del análisis de la cultura docente compartida. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 1-34.

CAPÍTULO 10

A INSERÇÃO DAS CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – PERSPECTIVAS INSTITUCIONAL E CULTURAL

Data de aceite: 01/08/2022

Alexandre Souza de Oliveira

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
– PUCSP
Universidade Nove de Julho – UNINOVE
São Paulo – SP
<http://lattes.cnpq.br/4699659431065247>

RESUMO: Este artigo tem como objeto de pesquisa a escola e sua cultura. O interesse em investigar tal tema advém da constatação de que os descompassos decorrentes do ingresso das crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental estão gerando diversos paradoxos propícios para reflexões na forma de conceber a educação para a infância.. Fundamentou-se nos métodos e princípios da Nova História Cultural – NHC, no qual contempla o diálogo entre os domínios da História Cultural e História da Educação trazendo a temática da cultura para o âmbito escolar, tomando por base teorias e conceitos de Dominique Julia (2001); Viñao Frago (2005); e Michel de Certeau (1994). A pesquisa apresentou abordagem metodológica qualitativa utilizando a observação participante, a aplicação de questionários e a análise de documentos da escola. O *corpus* documental do presente trabalho foi organizado em quatro eixos ou enfoques: os sujeitos, os discursos ou modos de comunicação, as práticas e a instituição. Os dados coletados apontaram que a escola criou um mecanismo próprio para a gestão do trabalho pedagógico, desenvolvendo um estilo particular de se relacionar com os resultados educacionais

e com a diversidade cultural ali presente.

PALAVRAS-CHAVE: Escola Pública Estadual. Cultura escolar. Espaços culturais. Práticas culturais.

THE INSERTION OF CHILDREN IN
THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY
SCHOOL - INSTITUTIONAL AND
CULTURAL PERSPECTIVES

ABSTRACT: This article has as its research object the school and its culture. The interest in investigating this theme came from the observation that the mismatches resulting from the entry of six-year-old children into the first year of Elementary School are generating several paradoxes conducive to reflections on the way of conceiving education for childhood. and principles of the New Cultural History – NHC, in which it contemplates the dialogue between the domains of Cultural History and History of Education, bringing the theme of culture to the school environment, based on theories and concepts of Dominique Julia (2001); Viñao Frago (2005); and Michel de Certeau (1994). The research presented a qualitative methodological approach using participant observation, the application of questionnaires and the analysis of school documents. The documentary corpus of the present work was organized into four axes or approaches: the subjects, the discourses or modes of communication, the practices and the institution. The collected data showed that the school created its own mechanism for the management of pedagogical work, developing a particular style of relating to educational results

and to the cultural diversity present there.

KEYWORDS: State Public School. School culture. Cultural spaces. Cultural practices.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objeto de pesquisa a escola e sua cultura, articulada com as perspectivas institucional e cultural em constante movimento, buscando analisar os aspectos culturais em ação no interior de uma escola pública de anos iniciais da cidade de São Paulo e seus respectivos encadeamentos relacionados ao trabalho docente, a organização e a gestão escolar.

A infância como construção histórico-social precisa continuar sendo cultivada e preservada naquelas crianças que adentraram as séries iniciais do Ensino Fundamental, e ela não deve ser diminuída frente às demandas e ao ensino dos conhecimentos ou conteúdos sistematizados. É importante salientar a necessidade desses conhecimentos e habilidades no processo de ensino e aprendizagem; no entanto, para que eles sejam ensinados não precisa, necessariamente, que as vivências da infância fiquem de fora, até porque na Educação Infantil também se aprendem conhecimentos, denominados então “campos de experiência”. Conforme são definidos na BNCC (Brasil, 2017, p.40), “os campos de experiência constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”.

No primeiro ano do Ensino Fundamental o problema se acentua, principalmente pelo descompasso entre a redução do tempo de permanência da criança na Educação Infantil e sua ampliação no Ensino Fundamental, no qual são gerados contextos artificiais que obrigam as crianças a se adaptarem a situações pedagógicas até mesmo desprovidas de sentido para elas.

As problemáticas que envolvem a escola são derivadas das transformações da sociedade, isto porque, a educação faz parte de um fenômeno social de múltiplas complexidades. Toda educação está mergulhada na cultura da humanidade. A reflexão sobre esta temática está situada num espaço que confere conflitos e diálogos entre diferentes atores e culturas presentes no ambiente escolar.

A realização desta investigação contemplou uma pesquisa de campo que teve como objetivo geral compreender como a cultura escolar influencia na prática pedagógica dos gestores e docentes numa escola pública voltada para alunos dos anos iniciais, da rede estadual de São Paulo. Este estudo traz uma reflexão sobre as práticas em sala de aula alicerçadas pelos profissionais de ensino e pela procura por mudanças, uma vez que a educação é fundamental para desenvolvimento social e crescimento econômico.

A concepção de criança, na perspectiva histórico-cultural, se sustenta na tese de que ela só se desenvolve, isto é, se humaniza, mediante a apropriação da cultura e no

processo de sua atividade.

Com a compreensão de que a escola está interligada a padrões, sentidos, significados, valores, crenças que compõem o ambiente de uma produção cultural ao longo da história, buscamos desvelar e compreender a escola enquanto cultura e a sua relação com a gestão escolar frente ao contexto político local e à realidade interna da escola, desvelando a dialética da instituição e a sua cultura.

De forma breve, pode-se descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas. No entanto, ao longo de nosso trabalho, ampliamos esta definição incluindo o tempo e espaço escolares, o que de acordo com Viñao (1998), afirma que os espaços e os tempos escolares não são dimensões neutras da educação. Ao contrário, fazem parte dos sujeitos escolares e disseminam símbolos estéticos, culturais e ideológicos, que de certa forma podem impor continuidades e persistências emergentes pelos sujeitos.

PROBLEMÁTICA

A escola é uma instituição que percorre por importantes elementos culturais, como por exemplo, cerimônias, rituais, tradições, símbolos, mitos e códigos que podem ser estabelecidos e constituídos por uma sociedade. Essas constatações nos conduzem à formulação de uma problemática que amplia as investigações a respeito desse tema. Assim, o problema da pesquisa foi estipulado através da seguinte pergunta: Quais são os significados e comportamentos (costumes habituais) que a escola produz, causa, estimula, conserva e reproduz ao tipo de vida que nela se desenvolve condicionada a seus valores, expectativas e crenças?

OBJETIVO GERAL

Compreender como a cultura escolar influencia na prática pedagógica dos gestores e docentes. Este estudo traz uma reflexão sobre as práticas de uma escola dos Anos Iniciais na cidade de São Paulo alicerçadas pelos profissionais de ensino e pela procura por mudanças, uma vez que a educação é fundamental para desenvolvimento social e crescimento econômico.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Diante do objetivo geral e a problemática configurada, foi estabelecido como objetivos específicos: Conhecer, compreender e descrever a cultura de uma escola da rede estadual de ensino da zona sul de São Paulo; Investigar as representações simbólicas e as práticas que compõem a identidade histórica da escola, bem como a participação

dos gestores, professores, alunos e da comunidade nestas representações e práticas; Compreender como a cultura escolar interfere na atividade profissional dos gestores e dos docentes da escola.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para análise do objeto de estudo em discussão, foi tomado como base os princípios da Nova História Cultural – NHC, no qual contempla o diálogo entre os domínios da História Cultural e História da Educação que traz a temática da cultura para o âmbito escolar, tomando por base teorias e conceitos de Dominique Julia (2001); Viñao Frago (2005); e Michel de Certeau (1994).

Tomando por base essa forma de conceber a infância, com clareza da historicidade desse conceito que toma a criança como sujeito da sua atividade, é preciso investir em pesquisas que propiciem a interlocução com a realidade educacional, contribuindo para a compreensão crítica dos fatores limitadores da aprendizagem e da formação da criança, bem como para a produção de conhecimentos que subsidiem a construção de práticas educativas de valorização da infância e de respeito à criança como sujeito de direitos. Para tanto, o objetivo deste artigo é apresentar os principais resultados de uma pesquisa que envolveu a análise de trabalhos acadêmicos sobre a criança e o Ensino Fundamental de nove anos. Tal objetivo parte da premissa que instituições desse nível educacional e educadores do primeiro ano sentem dificuldades na apropriação dessa nova realidade em curso na educação brasileira.

Compreendemos que a instituição escolar é uma realidade inserida no universo social com diversos fenômenos polêmicos e complexos, o qual evidenciamos a disputa curricular, identitária, poder e representação, lutas políticas e antagonismos, culturais, e até mesmo a influência dos meios tecnológicos e informacionais., movimentada por sujeitos e grupos, como por exemplo, os docentes, discentes, gestores, pais e alunos que se articulam com diversos atores e setores da sociedade tanto local quanto global, com um objetivo comum: o processo da formação do conhecimento e no desenvolvimento do cidadão.

As experiências vivenciadas no interior da escola retratam lembranças e heranças de uma determinada cultura, sejam elas relacionadas a formação, conhecimentos, organização, hábitos, comportamentos, normas. Na visão de Frago (2005) estas experiências retratam uma cultura não estática, onde neste viés, elas se perduram e renovam com o tempo, dando um novo sentido e significado ao fazer pedagógico.

Levando em consideração a associação entre a cultura social e a cultura escolar, Julia (2001) comenta que a história da escola não se diferencia muito da história de outras instituições da sociedade, já que possuem estruturas ou mecanismos de ordem social. A cultura escolar, para ele, evidencia que “a escola não é somente um lugar de transmissão de conhecimentos, mas também uma arena de disputa de poder e dominação, que também

estão presentes na sociedade global.” (JULIA, 2001, p. 14).

Ao considerar que uma instituição escolar apresenta uma cultura própria, devido cada instituição ter sua marca ou identidade cultural, percebemos que seu cotidiano é demarcado por normas e práticas marcantes, como por exemplo, um ensino voltado para o bom rendimento dos estudantes em avaliações externas e para a aprovação em vestibulares para universidades. Vale a pena ressaltar que nossos estudos estão relacionados a uma escola pública de massas sob uma tradição: o tipo de prédio, a distribuição dos espaços dentro da escola, do tempo de trabalho/ estudo, do currículo, da atuação profissional, das prioridades de valores, crenças, e até mesmo das formas de desenvolver a gestão. Portanto, não podemos perder de vista que mesmo tendo uma cultura imposta por um determinado sistema, é possível a existência de outras culturas, que podem ser influenciadas pela própria gestão escolar. Destaca-se também que esta cultura escolarizada e carregada de princípios pode ser levada para além dos muros da escola. (JULIA, 2001, p.10-11).

Nesta mesma direção de Julia (2001), Viñao Frago (2005) colaborou ainda de forma mais ampla, quando relata que a cultura escolar se perpetua para além das estratégias de socialização partilhados por todos e sim pelo conjunto de práticas, controle ou regulação e procedimentos que fazem parte da estrutura da organização escolar e acabam resistindo ao tempo e que dão vida ao modo dinâmico do fazer e pensar dada a intervenção de diversas variáveis. De fato, foi tal constatação que nos levou nesta pesquisa considerar que a cultura é um produto que sofre influências de ordem social, política e material, e, ao mesmo tempo, também atua sobre elas, num movimento de diversos aspectos que se interagem e ao identificar a cultura como rituais, normas, regras, hábitos. Nesta perspectiva, Viñao Frago (2005) nos permite relacionar a cultura da escola vinculada aos sujeitos da realidade escolar, ou seja, permite atuar juntamente com a cultura por exemplo dos docentes identificando-os com os demais grupos e percebendo como o coletivo integra-se e relaciona-se com a instituição, com as formas de enfrentamento, com as compreensões sobre o processo educativo, estilos de lidar com as novas demandas internas e externas. Além disso, na medida em que o próprio trabalho da educação escolar constitui uma produção de culturas, como na materialidade – papéis, funções, estabelecimento e os aspectos estruturais – tempo, espaço, recursos.

Em consonância com os conceitos de cultura escolar, abordados por Julia (2001) e Frago (2005), nos aproximamos das ideias de Certeau (1994) para a análise do cotidiano da escola, haja vista que para o autor a escola conserva em seu cotidiano práticas peculiares das escolas públicas da cidade de São Paulo, possivelmente do Estado de São Paulo. Nesse sentido, é importante salientar que o estudo no, e do cotidiano relacionado as práticas que acontecem na escola, bem como a análise delas, nos darão mais respaldo para uma reconstituição mais aproximada das práticas exercidas no dia a dia da instituição escolar. Aqui podemos trazer à tona a contribuição de Certeau (1994) que concebe a importância dos significados das práticas e de sentidos, no qual inclui a riqueza da pluralidade das

culturas nos currículos que são praticados por professores no cotidiano escolar. Neste sentido, na medida em que os professores lecionam um determinado conteúdo, suas ações dão uma nova prática significativa, que não consiste em receber de uma forma pronta e acabada, mas em fabricar um novo pensar e sonhar. Logo, acredita-se que toda cultura requer um modo de apropriação, uma transformação, até porque para Certeau (1994) as fronteiras curriculares envolvem múltiplos acontecimentos cotidianos da escola.

METODOLOGIA

A partir de vivências em escolas da rede pública e particular, considera-se uma pesquisa em que o professor-pesquisador tomou como campo de investigação a escola em que atua como docente na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo.

Simultaneamente à pesquisa bibliográfica realizamos também uma pesquisa em campo. A pesquisa utilizou a observação participante e a análise de documentos da escola numa abordagem qualitativa para aprofundar as análises realizadas que ocorreram entre o mês de março e maio do ano de 2019 em períodos, momentos, datas e situações variadas.

O estudo destacou o trabalho da gestão escolar como eixo central e revelador de uma dimensão de prática educativa. O trabalho buscou a articulação entre as políticas institucionalizadas (normalização), as teorias (presentes muitas vezes nos próprios textos referentes a culturas escolares) e a prática (os elementos empíricos) constituída na cultura interna da escola pesquisada.

Em relação aos dados empíricos, temos a intenção de organizá-los em quatro eixos ou enfoques, sendo eles: os sujeitos (professores, gestores, alunos e famílias), com destaque a importância destes em procurar fomentar uma comunidade escolar mais participativa, principalmente em relação aos pais e estudantes sobre o processo educacional; os discursos ou modos de comunicação, a observar as reuniões promovidas pela Gestão e as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs), as relações entre o fazer pedagógico e o administrativo, e também verificar como tais modos de comunicação modificam a cultura na escola; as práticas que se desprendem na escola, explicitando como se conduz determinadas situações, realizar tarefas, interagir e atuar, como as integrações culturais são gerados na escola e por meio dela, e por fim, a instituição, como uma cultura gerada pelo sistema educativo e organização escolar, o Projeto Político Pedagógico (PPP) longe de ser um documento meramente burocrático, deve ser um documento vivo, em constante movimento na escola, a ser referenciado pelos gestores, docentes, discentes, funcionários e família, pois é um documento de ampla visão política, social, cultural e curricular necessária para ao processo de ensino e aprendizagem.

Paralelamente à pesquisa bibliográfica buscamos também realizar uma pesquisa em campo, no qual denominamos de pesquisa-ação porque entendemos que para conhecer as práticas, atitudes, situações, condições, discursos, valores e até mesmo os conflitos

que travam no interior da escola é necessário a presença do pesquisador/ observador, afim de construir uma descrição detalhada dos dados coletados, até mesmo porque, quem faz um estudo de caráter qualitativo busca com isso valorizar a observação, análises de documentos e materiais. Além disso, este tipo de pesquisa-ação permite que o pesquisador conheça a si próprio como investigador, numa posição autêntica e independente na elaboração de um trabalho.

A observação participante irá apresentar-se como um dos procedimentos da pesquisa com uma abordagem qualitativa vinculados aos estudos culturais, até mesmo porque, muitos destes poderão ser captados pelos discursos, práticas e por atitudes observados, motivo pelo qual estaremos presentes na escola pesquisada em períodos, momentos, datas e situações variadas. Inicialmente nossa inserção tem um caráter mais exploratório, onde temos como intenção captar mesmo que globalmente a realidade ali representada organizada por um roteiro de observação que tende a nos guiar durante todo o processo de observação. Neste contexto, destaca-se o diário de campo que foi utilizado como instrumento para anotações de natureza descritiva, direta e reflexiva no qual nos permitiu um suporte mais amplo para poder perceber os diversos movimentos existentes no espaço escolar.

No que tange à análise documental, analisamos os documentos oficiais da escola – projeto político-pedagógico (PPP), livros de registros e fichas/ atas de conselho de classe – que julgamos expressar os valores e crenças existente e a dinâmica impressa ao cotidiano e documentos da política educacional. Para estudar a cultura da escola, buscamos perceber as representações e sentidos construídos pelos sujeitos sobre os motivos do trabalho escolar, as atitudes comuns no cotidiano, as formas de se abordar os problemas e encaminhar necessidades, as relações profissionais travadas, a política interna, enfim, dinâmica de funcionamento da escola.

Considerando nosso foco na organização e gestão escolar, mantivemo-nos nos espaços coletivos (sala dos professores, sala de hora-atividade, sala das reuniões pedagógicas, biblioteca, pátio etc.) acompanhando o trabalho da equipe de gestão (diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos), até mesmo porque no interior desse estudo, os significados dos acontecimentos estão relacionados as interações; comunicação, o convívio, diálogos atribuídos pelos indivíduos. Nessa perspectiva, ocorre ações no qual permitem com que os sujeitos deem sentidos às ações dos outros com os quais se relacionam.

PESQUISA EM CAMPO: O MAPEAMENTO

A pesquisa em campo foi realizada na escola que denominamos pela sigla EEPAC situada em região de Santo Amaro, zona sul de São Paulo e atende não apenas a redondeza, mas de várias regiões da cidade, o deslocamento dos alunos para a escola é

variado, tendo alunos que chegam a pé, de ônibus ou de carro.

A escola funciona nos turnos da manhã e tarde ofertando dois períodos para alunos dos anos iniciais acerca de aproximadamente 630 alunos que buscam encontrar nesta escola condições adequadas de ensino e aprendizagem. A faixa etária dos alunos do diurno é de 06 a 11 anos.

A princípio a escolha da instituição escolar para compor este estudo foi por ser uma referência de arquitetura escolar paulistana na zona sul de São Paulo – projetada pelo arquiteto Roberto Goulart Tibau e construída em 1951 e também por ser uma escola de tradição na região sul, já que passou por diversas mudanças estruturais, contextuais, sociais, políticas, culturais e econômicas. Nesta perspectiva, de acordo com Agustín Escolano (1998), a escola carrega diversos significados que determinam ações que assumem uma dimensão social. Mostra que o espaço não é uma simples dimensão geométrica e nem é considerado neutro em relação ao processo de aprendizagem, pois ele propicia experiências espaciais importantes para o processo de ensino e aprendizagem.

Em relação a arquitetura das escolas, até o início da década de 1950 os edifícios escolares se caracterizavam pela simetria neoclássica com as grandes janelas que garantiam luz e ventilação à edificação. Eram altos, às vezes imponentes e capazes, sempre, de se diferenciarem dos edifícios que os circundavam.

A partir do final da década de 1940 e início da década de 1950 a população crescia em ritmo vertiginoso e era grande o número de trabalhadores rurais que se transferia para as cidades em busca de trabalho e de melhores condições de vida, surgindo então, a necessidade de se construir novas escolas, o que inclui a escola em nossa pesquisa. Nesse sentido, conforme aponta em *As arquiteturas do Convênio Escolar (1951)* e também em *A execução do programa de construções escolares (1963)*, houve um Convênio Escolar (logo no início de 1950) realizado pelo governo estadual de São Paulo e com diversos arquitetos que incorporava algumas ideias relacionadas a uma nova linguagem arquitetônica para a época. Hélio de Queiroz Duarte (1906-1989) foi um dos arquitetos-chefe da Comissão Executiva do Convênio e assumiu o desafio de transformar as novas necessidades pedagógicas em projetos arquitetônicos. Além dele, inúmeros arquitetos participaram do Convênio Escolar, tais como Eduardo Corona, José Roberto Tibau, Roberto Goulart Tibau (arquiteto responsável pela arquitetura da escola de nossa pesquisa), Oswaldo Corrêa Gonçalves e Ernest Robert de Carvalho Mange, ex-estagiário de Le Corbusier. Sem dúvida, este grupo marcou a arquitetura moderna paulistana dos anos 1950, tanto do ponto de vista construtivo como pelas soluções plásticas, quanto a utilização de concreto em toda sua estrutura interna e externa, substituindo as grandes janelas de madeiras das salas de aula por vidraças e o aumento dos banheiros, necessário para a demanda da época.

Ao analisar os planejamentos, observamos que todos procuram contemplar as habilidades e os objetos do conhecimento conforme a BNCC; no entanto, a metodologia deles não descreve situações no processo de ensino-aprendizagem vinculadas à

valorização das vivências da infância, especificamente.

Na materialidade dos dados não foram encontradas situações explícitas em que os direitos à infância aparecem contemplados nem relacionados à crise sanitária que vivemos, ignorando qualquer manifestação das crianças sobre o tema da pandemia.

Entendendo que quando se omite um direito o estamos violando, podemos concluir que, embora não tenha sido a intenção da escola negar os direitos à infância, a partir do momento em que a dinâmica escolar se apresenta direcionada somente ao repasse dos conteúdos sistematizados, sem considerar os ambientes de aprendizagem das crianças e suas especificidades e necessidades, imperando o adultocentrismo e o conteudismo tradicional, a escola pode estar contribuindo para a negação desses direitos inconscientemente.

Reconhecendo o grande avanço em relação à criança e o sentimento da infância, que ela historicamente sofreu, cabe destacar as transformações socioculturais em torno dela. Ganhá corpo a concepção da criança como alguém não só frágil, mas também sujeito de direitos, com especificidades próprias da infância, que merece ser observada com um olhar mais perspicaz.

É importante frisar que o contexto atípico vivenciado com a pandemia da covid-19 nos levou a, repentinamente, viver uma experiência nova que exigiu mudanças consideráveis de comportamento. Isso não foi diferente no contexto educacional, que precisou fomentar estratégias que pudessem dar continuidade à educação escolar, mas sem expor os estudantes ao risco do novo coronavírus, reorganizando o sistema de ensino em aulas remotas, o que gerou a necessidade de buscar novas ferramentas pedagógicas e novos conhecimentos didáticos.

Focalizando a situação do ensino remoto, com base nos planejamentos dos professores da escola EEPAC, podemos concluir que o contexto da pandemia trouxe obstáculos que talvez tenham dificultado ainda mais a valorização da infância no Ensino Fundamental durante o processo de ensino e aprendizagem. Mesmo diante dessas evidências, é preciso buscar entender melhor se o fenômeno persistirá pós-pandemia, o que sinaliza a necessidade da continuação e avanço da pesquisa nesse sentido. A infância não é só uma passagem intermediária para se chegar à vida adulta; ela é uma fase da vida que deve ser vivida da melhor forma possível, e é responsabilidade dos adultos proporcionar isso a todas as crianças.

No que tange às repercussões das reformas na dinâmica interna das escolas, Viñao Frago (2005) nos fornece uma referência para compreender que a própria instituição escolar pode gerar outras mudanças além das reformas originadas pelos sistemas de ensino. Esta referência se dá pela cultura do trabalho dos professores e da gestão na perspectiva uma nova forma de pensar e fazer docente, o que pode promover uma nova cultura.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Quando entramos na escola, nos deparamos com um lugar bastante familiar: a dimensão arquitetônica, a organização dos espaços, os diferentes ambientes, relações interpessoais entre gestores e professores, inspetores de alunos, merendeiras, alunos, e etc., no entanto, nesse estudo, nos dirigimos para a cultura do cotidiano escolar, ou seja, os acontecimentos, as interações, os conflitos, as relações de poder e os saberes construídos, mobilizados e reproduzidos no seu interior, bem como as implicações em relação à cultura escolar.

Notamos que o espaço escolar tende a levar os sujeitos a um destino: por meio dos corredores, chega-se às salas de aula de uma maneira rápida, o que pode contribuir para a disciplinação. Neste sentido, para Foucault (1999, p. 195): “o poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor”. Nessa esfera, Foucault (1999) amplia o conceito de disciplinar, relacionando-o com o projeto arquitetônico, o que o autor denomina de *panopticon*, que possibilita o controle sobre tudo o que ocorre naquele espaço, o que de certa forma, para este autor, essa nova forma de controle se espalha pelas diferentes instituições sociais e colabora para que o exercício do poder ocorra de maneira intensa, mas não violenta. No entanto, os alunos da EEPAC se apropriam dos espaços, recriando neles novos sentidos: o pátio se torna lugar de lanchar, conversar/ relacionar e o corredor que fora pensado para locomoção dos sujeitos, muitas vezes são utilizados para os alunos se sentarem próximos da porta em um horário próximo do término ou início das aulas. O corredor do fundo se torna o local da “transgressão”, onde alguns alunos, principalmente do 4º e 5º ano se escondem algumas vezes. Raramente aparecem inspetores de alunos nos corredores. Neste sentido fica evidente a ressignificação do espaço, por parte dos alunos. Porém, observamos que não somente os alunos ressignificam o espaço, os professores também o fazem. Alguns professores, ocasionalmente, levam seus alunos para as mesas de concreto que ficam do pátio, fazendo dali uma sala de aula numa relação de parceria e cooperação. Neste sentido, notamos que grande parte dos espaços no interior da escola, fazem parte do cenário onde se desenvolvem o conjunto das relações pedagógicas, sociais e culturais, ou seja, a dimensão arquitetônica é importante em um projeto de escola.

Na observação da prática pedagógica na EEPAC, foi possível perceber os diferentes valores e experiências vividas por alunos e professores, as relações difíceis e conflitantes no processo de construção do conhecimento, os encantos e desencantos existentes no cenário educativo e o pouco diálogo entre conteúdos e o dia a dia dos estudantes dessa escola. Atualmente, tem sido algo muito contraditório entre as diretrizes curriculares e as avaliações. Sendo a primeira marcada pela diversidade e a segunda marcada por traços de padronização, no qual comentaremos mais adiante.

De acordo com a coordenação, a participação da comunidade se limita a doação de alguns materiais, como: canetas, lápis, cartolinhas e as entidades civis, como por exemplo as associações de moradores já participaram em algumas questões de violência relacionado ao bairro e depredação da escola, o que podemos inferir que a comunidade tem pouca participação efetiva nos processos internos da escola, no entanto, cabe aqui ressaltar que a escola faz parte da comunidade. As ações para trazer a comunidade para a escola se limita a reunião de pais e mestres e o conselho escolar.

O projeto político pedagógico - PPP traz pouco a realidade de seus alunos e não traz dados objetivos, mas aborda um breve contexto socioeconômico e cultural que os envolvem. Relata que grande parte dos alunos pertencem a famílias de baixa renda e enfrentam problemas socioeconômicos e culturais comuns, como: desemprego, família desestruturada, baixa autoestima, pouca ou nenhuma noção de valores morais. Neste sentido, antes de falar sobre a construção de valores morais no ambiente escolar, é importante entendermos o conceito de valores morais. Valores Morais podem se constituir como horizontes normativos considerados bons para vivência em sociedade, como por exemplo, solidariedade, respeito mútuo, justiça, cooperação, amor. Para entender os valores morais, é necessário ainda uma compreensão que exige do sujeito uma autonomia que possibilite o processo de se colocar no lugar do outro. Contudo, entende-se que valores morais é uma construção social. Piaget (1932/1994), sem seus estudos deixa claro por várias vezes a importância do meio para o desenvolvimento da moral. Se a moralidade precisa ser construída pelos sujeitos, nota-se então a escola como grande responsável nesse processo.

Notamos que o PPP não explicita claramente seus êxitos e fracassos, suas potencialidades, limitações, interesses e necessidades. Os dados apresentados relatam uma comunidade problemática e carente, no entanto, não oferece discussões importantes como a necessidade de cooperação, parceria e modificação. Alguns elementos do projeto pedagógico direcionam uma escola voltada para a inclusão e o atendimento a diversidade dos alunos, independentemente da situação socioeconômica, intelectual e expectativas educacionais. Conclui-se que de uma maneira superficial a escola observa de perto as dificuldades encontradas pelos alunos e que estas, para isso, fazem parte de uma cultura global e não local, ou seja, a escola está mais situada como observadora dos problemas.

Em relação a indisciplina na escola por parte dos alunos, durante a Aula de trabalho pedagógico coletivo - ATPC, professores e gestores evocavam: “Ausência da família”, “Ausência de limites”, “Desinteresse”, “Desrespeito”, “Mal-educados” e “Não quer estudar”. Nas justificativas dos docentes, nota-se que o desinteresse está relacionado ao retorno do trabalho docente, do fazer pedagógico e também na ausência da família. Logo, de acordo com Mazzotti (2006), há um choque entre o modelo de aluno ideal e o aluno real que compõe grande parte da clientela da escola pública brasileira, fazendo com que muitos dos docentes projetem uma postura defensiva e delegam à família a responsabilidade de

motivar os alunos para os estudos e agregar valor ao conhecimento.

Nos deparando com a realidade em sala de aula, é importante ressaltar que as referidas práticas culturais podem ter origem nas famílias, no entanto a escola, enquanto instituição, possui também seu papel de desafiar na referida construção e reconstrução dos valores e atitudes, como por exemplo: a responsabilidade, a humildade, o dinamismo, a compreensão, a solidariedade, o amor, o respeito mútuo, a cooperação, o comprometimento e o saber trabalhar as diferenças culturais.

Quanto a questão da participação (ou ausência) da família junto a escola como uma questão cultural, o Estado mostrou-se eficaz ao inserir na década de 90 a associação de pais, mestres e funcionários (APMF) no organograma das escolas e os conselhos escolares na década de 1990, visando alterar não apenas sua organização, como também o seu funcionamento. Nesta perspectiva, na escola EEPAC a APMF existe, ao menos juridicamente, porém não presenciamos nenhuma reunião durante os períodos em observação, no entanto, alguns professores relataram a necessidade da presença dos pais e da comunidade na APMF. Neste sentido, a pouca participação dos pais na APMF revela uma questão cultural que está indo em sentido oposto a afirmação de movimentos de descentralização do Estado, como por exemplo a cultura política trazida pela 5692/72, no que consiste a LDB, Lei 9.397/96 é garantida a gestão democrática do ensino público, na forma de lei.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À medida que este artigo ia adquirindo forma e sentido, fortalecia-se cada vez mais a concepção de que existe, incontestavelmente, uma relação entre escola e cultura. As reflexões esboçadas neste texto remetem a pensar a educação escolar como uma instância privilegiada que pode e deve levar em conta a dimensão cultural.

O presente estudo mostrou primeiramente que a repartição das salas e dos corredores, a localização e os demais espaços da escola EEPAC evidenciam uma simbologia estética, cultural e ideológica para a época em que foi construída, ou seja, para a década de 1950, no entanto, os espaços escolares atuais têm uma necessidade cultural que compõe novos elementos, como por exemplo, os espaços “virtuais” e novas tecnologias, neste sentido, corroboramos com a ideia de Agustín Escolano (1998) que identifica o espaço escolar como sendo não neutro e devendo estar em harmonia com as múltiplas representações da escola e do tempo. É necessário também que novas referências de tempos e novos ritmos sejam construídos e legitimados.

Referente a cultura avaliativa, a escola evidenciou um protagonismo direcionado a uma demanda para a “normalização” do processo de ensino e aprendizagem, vitorizada a uma certa tendência de subordinar as atividades pedagógicas e conteúdos curriculares para atingirem metas já estabelecidas pela Secretaria da Educação do Estado de São

Paulo. Nesse sentido, concordamos com Freitas (2012), no qual por vezes, com esse intuito, reitera-se a padronização e a imposição de regras próprias da cultura escolar, os mecanismos de homogeneização e de eliminação dos movimentos, pensamentos e ações do heterogêneo. No entanto, em consonância com os conceitos de cultura escolar, abordados por Julia (2011), Frago (1995) e Certeau (1994) no interior do espaço escolar, o que se observa, é um processo híbrido que se distingue pela forma muito própria de interação das diferentes culturas que habitam esse ambiente pedagógico e que, de diversas maneiras, vão afirmando seus valores e conteúdos. Assim, de certo modo, não podemos dizer as atitudes, as crenças ou os valores dos docentes da instituição EEPAC em relação à transmissão/apropriação dos conhecimentos são esses ou aqueles, mas podemos afirmar que, antes de tudo, os docentes trazem para a sua prática profissional elementos de diferentes pensamentos e práticas culturais, pois há uma mescla de concepções, valores, expectativas e práticas ligadas aos muitos espaços e tempos que vivemos.

Acreditamos que uma reflexão periódica, junto à constituição de metodologias de análise, é que tornará possível ao gestor pedagógico visualizar os resultados obtidos em seus planos de ação e corrigir possíveis falhas desse processo. É interessante, por exemplo, negociar e planejar com toda a comunidade escolar novas formas e critérios para avaliar o desempenho das turmas, mas o que é imprescindível é o diálogo de toda equipe gestora. Isso permitirá uma análise comparada e possibilitará o intercâmbio de boas estratégias de ensino e permitirá voltar a pensar que é possível em uma escola que se justifique para além de seu ideário homogeneizante e disciplinador.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, J. G. *Indisciplina na escola*. São Paulo: Sumus, 1996.
- BRASSIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96*. Brasília, 1996.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 1: Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir. Nascimento da Prisão*. Trad. Raquel Ramalhete. Rio de Janeiro: Ed. Vozes 1999.
- FREITAS, L. de F. *Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação*. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.
- JULIA, D. *A cultura escolar como objeto histórico*. In: Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

LUIZ, M. C.; BARCELLI, J.C. *Conselhos escolares e participação: a perspectiva de técnicos de secretarias municipais de educação do Estado de São Paulo*. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/viewFile/9342/6194>> Acesso em: 07 mar. 2018.

PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: Unesco, 1978.

_____. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994. (Originalmente publicado em 1932).

MAZZOTTI, A. J. (2006). *O “aluno da escola pública”: o que dizem as professoras*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 87, 349-359.

VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. *Curriculum, Espaço e Subjetividade: A Arquitetura como programa*. Rio de Janeiro, Editora DP & A. 1998, 152 p.

VIÑAO FRAGO, A. *Sistemas Educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata: 2005.

CAPÍTULO 11

VICISITUDES EN LA TRANSICIÓN EDUCATIVA DE LO PRESENCIAL A LA VIRTUAL CAUSADA POR EL COVID-19 EN LA REGIÓN MIXTECA

Data de aceite: 01/08/2022

Data de submissão: 26/05/2022

Olivia Allende Hernández

Universidad Tecnológica de la Mixteca, Instituto
de Ciencias Sociales y Humanidades
Oaxaca, México
ORC ID: 0000-0002-8528-457X

Celia Bertha Reyes Espinoza

Universidad Tecnológica de la Mixteca, Instituto
de Computación
Oaxaca, México
ORC ID: 0000-0003-3787-912X

Liliana Eneida Sánchez Platas

Universidad Tecnológica de la Mixteca, Instituto
de Diseño
Oaxaca, México
ORC ID: 0000-0001-5233-3868

RESUMEN: La presente investigación analiza la transición de la enseñanza presencial a la enseñanza virtual obligada por el aislamiento social causado por la pandemia Covid-19, en una Institución Educativa de Nivel Superior. Como parte de los resultados, se ha identificado la importancia y expectativas que los alumnos otorgan al uso de la tecnología educativa en su proceso de formación universitaria. Además, los profesores han expresado sus opiniones respecto a sus perspectivas y problemáticas en la adaptación de su proceso educativo de modalidad presencial a modalidad virtual. Por lo tanto, se enfatiza en la importancia de las competencias

tecnológicas del binomio estudiante-profesor a fin de implementar estrategias de Enseñanza-Aprendizaje que podrían hacer la diferencia en el aprendizaje significativo en el contexto virtual.

PALABRAS CLAVE: Aislamiento, COVID-19, Enseñanza-Aprendizaje, Tecnología educativa, Región Mixteca.

VICISSITUDES IN THE EDUCATIONAL TRANSITION FROM THE PRESENTIAL TO VIRTUAL CAUSED BY COVID-19 IN THE MIXTECA REGION

ABSTRACT: This research analyzes the transition from face-to-face teaching to virtual teaching forced by the social isolation caused by the Covid-19 pandemic, in a Higher Level Educational Institution. As part of the results, the importance and expectations that students give to the use of educational technology in their university education process have been identified. In addition, professors have expressed their opinions regarding their perspectives and problems in the adaptation of their educational process from face-to-face to virtual mode. Therefore, the importance of the technological competences of the student-teacher binomial is emphasized in order to implement Teaching-Learning strategies that could make a difference in meaningful learning in the virtual context.

KEYWORDS: Educational Technology, COVID-19, Isolation, Mixtec Region, Teaching Learning.

INTRODUCCIÓN

El aislamiento social, preventivo y obligatorio por la pandemia del Covid-19 implementado en el ámbito educativo, puso de manifiesto la necesidad de los docentes de dominar herramientas tecnológicas, a quienes habían aplicado metodologías de enseñanza clásica en un sistema educativo tradicional presencial. Los métodos clásicos de enseñanza son de gran valor en una educación presencial, sin embargo, bajo un contexto de aislamiento y confinamiento educativo, los “docentes clásicos” lidian en el intento de apropiarse y comprender el uso de la tecnología educativa.

Se han realizado investigaciones que han permitido identificar o establecer generaciones sociales (Díaz, S. C., López, L. M. y Roncallo, L. L., 2017; Maioli, E. 2017, Maioli, E., Piva, Y. y Ruggero, A. 2018, Dimock, M. 2019), realizando una distinción entre los enfoques de clasificación de los grupos sociales: conocimientos tecnológicos, desarrollo social, educación, motivación, trabajo, etc. En EE.UU el Pew Research Center (Dimock, M. 2019) durante décadas ha medido y documentado las diferencias en las actitudes entre los grupos demográficos, considerando que nace una nueva generación cada 15 o 20 años. En la Figura 1, se muestra la clasificación de las generaciones identificadas por el Centro.

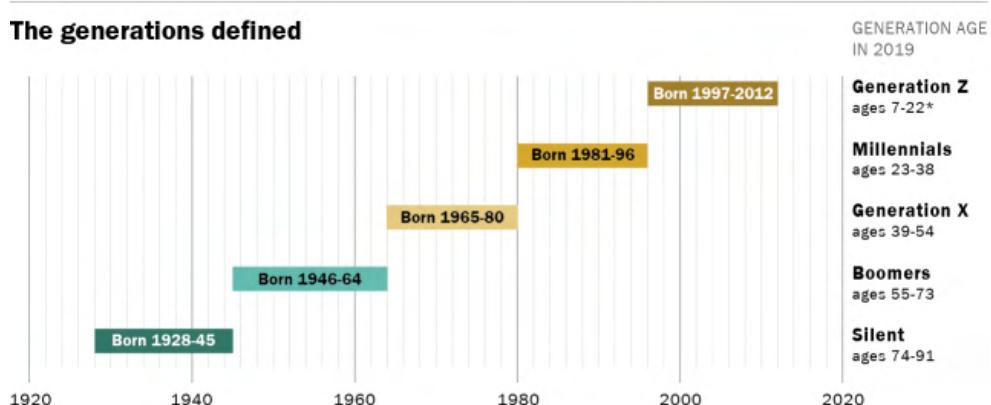


Figura 1. Definición de generaciones.

Fuente: Pew Research Center, 2019.

A diferencia de los Boomers (nacidos post II Guerra Mundial), no existen umbrales definitivos por los cuales se definen los límites de generaciones posteriores. Sin embargo, para propósitos analíticos, se considera que 1996 representa una separación significativa entre Generación Millennials y Generación Z, identificando diferencias en factores políticos,

económicos y sociales. Se ha considerado el avance tecnológico que ha sido parte del crecimiento de la Generación Z, siendo una constante en su vida el acceso a la Web, dispositivos móviles, WiFi y servicio de celular de gran ancho de banda (Dimock, M. 2019).

La Generación Z son las primeras personas que han crecido en un mundo digital, inmersos en el impacto de las redes sociales y acelerado crecimiento de la tecnología. Sin embargo, considerando la teoría de las generaciones, se debe tomar en cuenta que existen diferencias entre países. Cada sociedad, cada país tiene sus propios cortes generacionales en función de su desarrollo histórico (Espinosa, J. 2020). Otros expertos explican que la Generación Z (también llamados Gen Z, iGen o Post-Millennials), deben ser considerados desde el cambio del milenio (Bennet et al., 2012).

A la Generación Z se les atribuyen características de su personalidad, por ejemplo, que se aburren con facilidad, tienen periodos de atención cortos y prefieren el Internet como fuente principal de información. No les gustan las tareas rutinarias, pueden ser autodidactas, exigen retroalimentación inmediata y tienen problemas para aceptar las críticas (Maioli, J. 2017).

Ante la emergencia sanitaria se han puesto de manifiesto las características distintivas de los estudiantes universitarios actuales, quienes se vieron obligados a la suspensión de las actividades presenciales. Esta inusual situación no solo ha afectado al binomio profesor-estudiante, también a los directivos de las instituciones educativas de nivel superior que enfrentan una situación compleja al organizar, coordinar y comunicar a su personal docente las tareas de la gestión académica y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Diversas actividades y tareas que solo eran de la incumbencia del docente en el aula de clase, pasaron a ser tareas de los padres o tutores de los estudiantes en el ámbito del hogar, el cual tuvo que convertirse en el aula de clase, donde se ha dado continuidad al proceso de enseñanza a través de las tecnologías educativas fuertemente apoyadas por las plataformas virtuales educativas e Internet.

En el proceso educativo cobra mayor importancia conceptualizar la estructura organizacional de las instituciones educativas sobre una sustancial plataforma tecnológica donde se gestan términos como la “sociedad red”, el “espacio virtual”, los “nativos digitales”, la “cultura digital” entre otros. La virtualidad se convirtió en un enfoque coadyuvante en el proceso de enseñanza de toda institución educativa, pero también puso en evidencia factores de desigualdad entre los docentes y estudiantes, es decir, entre quienes estaban preparados formalmente con tecnologías educativas y entre aquellos que no usaban y/o no tenían acceso a bienes y servicios tecnológicos.

En México, uno de sus desafíos en las políticas educativas consiste en superar la brecha digital mediante el uso e implementación de herramientas tecnológicas en el sistema educativo. Sin embargo, la pandemia de Covid-19 ha puesto de manifiesto que un porcentaje significativo de estudiantes no cuenta con el acceso a las tecnologías mínimas necesarias para su formación académica, y por lo tanto la amplitud de la brecha digital

se ha identificado como un problema grave debido al confinamiento en el hogar de los estudiantes oaxaqueños.

DESARROLLO

El contexto de estudio de la presente investigación está suscrito en la Universidad Tecnológica de la Mixteca (UTM) que pertenece al Sistema de Universidades Estatales del Estado de Oaxaca (SUNEO). La UTM se ubica en la Región Baja de la Mixteca Oaxaqueña, en México, una de las regiones con mayor índice de migración, pobreza y rezago educativo (CONEVAL, 2018). El grado de penetración de las herramientas tecnológicas es complejo debido a que depende del contexto en el cual se genera la apropiación de la tecnología y el impacto en la infraestructura existente. En el estado de Oaxaca se distinguen tres zonas contextuales: la urbana, la rural y la indígena. La zona indígena es la que presenta una pobreza digital de extrema a mediana, debido a la nula o mediana infraestructura en telecomunicaciones a través de la cual se le permite a la población estudiantil indígena apropiarse o hacer uso de la tecnología digital en el ámbito educativo. En el estado de Oaxaca existen 16 pueblos originarios que en conjunto son 1,734,658 habitantes, es decir representan el 43.7% del total de la población, distribuidos en 2,563 localidades (INEGI, 2016). Además, en la Región Mixteca Oaxaqueña el 77.4% de la población vive en localidades rurales, pequeñas y dispersas con menos de 2,500 habitantes (COPLADE, 2017). Este panorama se confirma con la información proporcionada por los estudiantes participantes de la presente investigación en la cual se ha identificado que el 65.6% de los alumnos provienen de zonas urbanas (principalmente de la ciudad de Oaxaca y del municipio de Huajuapan de León) y el 34.4% proviene de zonas rurales. En la presente investigación se aplica una metodología cualitativa bajo un estudio prospectivo y un análisis de tipo descriptivo, tomando como caso de estudio a 15 docentes del área de Ciencias Sociales y Humanidades y a 90 alumnos de nuevo ingreso de la Licenciatura en Ciencias Empresariales. La presente investigación ha permitido analizar el impacto de las competencias tecnológicas en el proceso de aprendizaje universitario de los alumnos quienes por su edad se han identificado que pertenecen a la Generación Z, y cursan los primeros semestres de la carrera universitaria. Esta generación de estudiantes realiza sus estudios bajo condiciones nunca experimentadas, generadas por la pandemia del Covid-19. Además, la información recabada ha permitido analizar las competencias del docente de cátedra presencial de tiempo completo que ha tenido que adaptar su proceso académico ante el cierre de los espacios físicos de la universidad.

TECNOLOGÍA Y CULTURA

El concepto de tecnología está íntimamente ligado al concepto de conocimiento

científico. La palabra deriva etimológicamente del término griego “*tekné*” (Técnica), que significa “arte u oficio”, y del término “*logos*”, que significa “conocimiento o ciencia”. A decir de Saramona (1990), la tecnología une dos elementos básicos que son: “el hacer” (arte u oficio), y el “saber” (el conocimiento), es decir “el saber hacer”. López (2001) cita a Archer (1986) quien define a la tecnología como una “ciencia puente”, o bien “tercera área”: “El establecimiento de la tecnología como tercera área al lado de las ciencias y las humanidades se justifica no tanto en la existencia de objetos de estudio diferentes, como en el hecho de la aproximación al conocimiento desde la tecnología, la manera de saber es diferente. Mientras la ciencia es el cuerpo del conocimiento teórico basado en la observación, la medida, la experimentación y las humanidades son el cuerpo del conocimiento basado en la contemplación, la crítica, la evaluación y el discurso, la tecnología como tercera área, es el cuerpo basado en la sensibilidad, la invención, la validación y la implementación.”

De acuerdo con Bunge (1995), la tecnología es el campo de conocimientos relacionado con el diseño de artefactos y con la planificación de su realización, operación, ajuste, mantenimiento y seguimiento con base en el conocimiento científico. Por consiguiente, se entiende que la tecnología se orienta al estudio de los procesos y técnicas comprobadas científicamente, a fin de prescribir normas para cambiar y mejorar la realidad a través de acciones racionalmente mediadas y controladas.

Según Navarro (1996), mientras la ciencia es un sistema de conocimiento, la tecnología es un sistema de acciones orientado a la consecución de objetivos. Así mismo el autor, cita a Quintanilla (1983) al argumentar la siguiente definición: “Una tecnología es un sistema de acciones humanas intencionalmente orientado a la transformación de objetos concretos para conseguir de forma eficiente un resultado valioso”. Bajo esta concepción la tecnología cuenta con un conjunto de instrumentos que toman el carácter de artefactos, que son el resultado de la acción tecnológica. Sin embargo, el hecho de realizar acciones humanas por medio de instrumentos o herramientas no es condicionante suficiente para ser considerada una acción tecnológica, es necesario contar con una fundamentación científica.

La influencia de la cultura, y lo que ello implica con respecto a sus valores, también se encuentran y se desprenden del concepto de tecnología, estudiosos como Mèlich (1998), y Pabikkar (1991) hacen las siguientes reflexiones: Mèlich (1998), “La tecnología lleva implícitamente valores que se imponen necesariamente a todo el mundo que se mueven según sus pautas. De estos valores resultan fundamentales: la eficacia, la eficiencia, la utilidad, el progreso, la rapidez, etc. Elementos que cobran mayor importancia cuando los procesos de enseñanza aprendizaje se gestan en espacios virtuales, como se enuncia en la presente investigación. La tecnología, que había comenzado siendo la “ciencia de la técnica”, se convierte ahora en “sistema tecnocrático”. Mèlich (1998) considera a la tecnología como un sistema con tendencias monopolizadoras del saber, cuando argumenta: “Los individuos que viven en el imperio tecnocrático acaban haciéndose dependientes

de este mismo sistema, hasta el punto de ser incapaces de poder sobrevivir fuera de él. La tecnología ofrece poder y da seguridad. La tecnología fascina. El poder tecnológico resulta fascinante a los ojos del espectador. No es nada difícil convertirse en fiel de su culto, de su idolatría". Esta afirmación es compartida por la presente investigación, puesto que en el estudio realizado a los alumnos universitarios de nuevo ingreso se detectó que, efectivamente, las nuevas generaciones de estudiantes han sido cautivadas por los avances tecnológicos, en específico del Internet, los nuevos universitarios han manifestado que en el desarrollo de sus actividades académicas y del proceso aprendizaje, la Web juega un rol importante como herramienta de motor de búsqueda de información a fin de dar solución a los planteamientos de problemas generados en clase o actividades a desarrollar. En su naciente idolatría del estudiante está el conferir a Internet el poder de encontrar en él todas las respuestas a sus cuestionamientos y planteamientos de problemas, hecho que merma su capacidad de creatividad, innovación y desarrollo lógico.

UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD RED

La revolución tecnológica y en específico las herramientas tecnológicas están estrechamente relacionadas con las nacientes formas de organización que la sociedad ha adoptado. El efecto de la virtualización en los diferentes ámbitos del ser humano constituye un nicho para la nueva cultura inmersa en lo que hoy se le denomina "sociedad red". La universidad es una de las instituciones educativas de nivel superior que se ve inmersa en las demandas de la "sociedad red", a través del Internet como fuente tecnológica de comunicación y de la información. El Internet impacta en el contexto y la gestión de la universidad transformando su organización y las metodologías aplicadas por los docentes. Una de las principales características a la cual se le debe la denominación de "sociedad red" se encuentra en su estructura básica, es decir su lógica de interconexión.

En el caso específico de la UTM, debido a la identificación de los requerimientos y necesidades de la Región Mixteca Oaxaqueña, se ha creado una red de universidades denominada SUNEO, bajo el mismo modelo académico de la UTM, donde el núcleo de su génesis versa en torno al desarrollo tecnológico y su infraestructura de interconexión. En esta red prevalece la acción conjunta entre la red que se gesta entre académicos y estudiantes. Debido a las facilidades que presenta la infraestructura tecnológica de cada una de las universidades que forman parte del SUNEO, así como a la apertura de transparencia en las acciones gubernamentales y de las instituciones públicas, es cada vez más evidente el dinamismo de las acciones e intercambio de información y colaboración orientadas al proceso de enseñanza-aprendizaje e investigación.

Uno de los principios reguladores de la red de universidades del SUNEO es el de coadyuvar con el bienestar social en cada una de las regiones oaxaqueñas donde fueron construidos los campus de forma estratégica, en uno de los estados más pobres de la

República Mexicana. Además, se debe considerar que las universidades del SUNEO fueron creadas en regiones donde la identidad cultural, por lo general es representada por los “usos y costumbres”, y los grupos étnicos que subyacen en estos territorios buscando principalmente la conservación de su comunidad a través de su historia ancestral, mitos y manifestaciones culturales. Sin embargo, las universidades del SUNEO han sabido coexistir y contribuir con la transformación del entorno hacia un mejor nivel de vida.

COMPETENCIA Y DOCENCIA EN LA UTM

En el sentido propuesto por Elliott (1993), competencia es la capacidad de actuar de forma inteligente, cuando afirma que “la competencia en la enseñanza radica en la capacidad de los profesores de llevar a la práctica los valores educativos en sus transacciones con los alumnos”. En este sentido, el docente de Ciencias Sociales y Económico Administrativas de la UTM antepone las competencias de impulso al logro, como son: el liderazgo, la toma de decisiones, la comunicación y el compromiso profesional y ético ante las competencias tecnológicas. Sin embargo, el génesis de la UTM se dio en un nicho tecnológico, es decir, el sistema formativo se concentró en las carreras de Ingeniería en Electrónica y Computación, teniendo en sus inicios un alto costo en el proceso de reclutamiento y selección de los profesores con competencias tecnológicas y la construcción de la infraestructura del campus. A lo largo de 32 años de existencia se ha buscado la rentabilidad en todas las actividades, incluyendo el impacto social y económico para la mixteca y el estado de Oaxaca. Es una ventaja para este proyecto educativo de nivel superior, haber sembrado la semilla al fomento y desarrollo tecnológico. Sin embargo, la eclosión natural de la digitalización y la tecnología educativa ha superado el poder de actualización competitiva de los docentes del área de Ciencias Sociales y Económico Administrativas en la formación de competencias tecnológicas y metodológicas que son vitales para el proceso de enseñanza y aprendizaje en espacios virtuales. El plan de capacitación al docente para la adquisición de competencias tecnológicas se vuelve prioritario para los profesores de ciencias económico-administrativas, ya que el dominio de competencias tecnológicas solo se da en un 20% de su población del total de docentes adscritos en el área de Ciencias Sociales y Económico Administrativas.

Varios autores (Ferrari, 2012; Área, 2010, Cabero y Llorente, 2008 entre otros) han hecho hincapié en la importancia de las herramientas tecnológicas en los procesos educativos debido a los beneficios en el proceso enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, es necesario que las personas adquieran las habilidades y conocimientos en el uso de herramientas tecnológicas, para ser competentes digitalmente en diversos campos y les permita participar con éxito en una sociedad digitalizada. Las competencias digitales están ligadas a los servicios y actividades del espacio virtual, tal y como mencionan Arias-Oliva & Yáñez-Luna (2013) cuando afirman: “El proceso de creación, preparación, funcionamiento

y distribución del conocimiento a través de metodologías de enseñanza y contenido debe ser distribuido a través del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's), en colaboración y/o de forma individual para superar las limitaciones estructurales de tiempo y espacio. Se cree que el proceso de aprendizaje se debe considerar de manera integral, donde las TIC's es solo una frontera entre el tradicional método de aprendizaje "cara a cara" y los modelos emergentes de e-Learning online. La frontera está en distinguir entre el aprendizaje con todas las herramientas TIC's (tabletas, LMS –Sistemas de Gestión de Aprendizaje-, móviles, objetos digitales educativos etc.) y los métodos tecnológicos tradicionales (pizarra, clase magistral, libros, lecturas, etc.)".

Las competencias están presentes en cada acto de la vida de los estudiantes, manifestadas a través de sus éxitos y logros. La importancia de conocer las fortalezas y debilidades de los alumnos permite hacer una planificación para el desarrollo de su progreso académico. En el entendido de que las competencias son cualquier actitud, conducta, motivo u otra característica personal que es esencial para asumir un rol, o más importante, mejorar el desempeño y el desarrollo personal. En el contexto de la UTM, las competencias de los alumnos se ven reflejadas a través de las conductas esenciales que desarrollan en cada semestre académico fomentando sus capacidades de aprendizaje autónomo, creatividad y espíritu emprendedor, por lo tanto, es de interés institucional que todas las carreras de la oferta educativa de la UTM, integren en sus programas de estudios materias del área económico-administrativas.

En la presente investigación, los jóvenes universitarios de nuevo ingreso han sido catalogados como nativos digitales pertenecientes a la Generación Z, lo que implicaría ser expertos tecnólogos con aptitudes naturales en el uso de herramientas tecnológicas. En la reciente investigación (Allende y Reyes, 2020), entre los resultados se muestra que los alumnos no recibieron ningún curso o capacitación formal que les enseñara a utilizar herramientas tecnológicas, es decir que su aprendizaje ha sido más intuitivo e impulsado por los requerimientos académicos. A pesar de la ausencia de esta capacitación formal, el 41.2 % se consideran muy capaces en el uso de mensajería por Internet, el 35.1% se considera muy hábil para navegar en internet e interactuar con buscadores, sin embargo, indican que son medianamente hábiles para utilizar almacenamiento en línea. Solo el 27.5% de los alumnos se considera hábil para realizar podcasting y videocasts. El 28.2% de los alumnos se considera nada hábil para la manipulación de presentaciones interactivas en red y el 32.1% se considera nada hábil para utilizar los códigos QR. Finalmente el 89% de los alumnos consideran que no tienen ningún nivel de habilidad en lo que respecta a los blogs o wikis.

DEL MODELO EDUCATIVO PRESENCIAL DE LA UTM A LA TRANSICIÓN VIRTUAL

La UTM es reconocida en la sociedad por la calidad de la enseñanza que se imparte de forma presencial, y goza de un prestigio en la educación de nivel superior a nivel nacional. Ante la medida de confinamiento en el hogar, causada por la pandemia de Covid-19 declarada el 11 de marzo de 2020 por la Organización Mundial de la Salud (OMS), la UTM implementó acciones en el ámbito tecnológico para dar continuidad al ciclo escolar 2019-2020. Presionados por el cumplimiento de un temario en tiempo y forma, los docentes se vieron obligados a reinventar sus metodologías de enseñanza para dar paso al proceso de la virtualidad educativa, bajo un escenario donde el coronavirus se había convertido en una amenaza global para la humanidad y que por consecuencia se decretó el aislamiento social, imposibilitando ejercer la educación presencial. A pesar de la experiencia acumulada en la docencia, los profesores han expresado que en el confinamiento experimentaron confusión, ansiedad y miedo en la impartición de las clases por la transición del ámbito presencial al ámbito virtual. Debido a que se imposibilitó el acceso a espacios físicos, el entorno virtual de aprendizaje constituyó una alternativa institucional para dar continuidad pedagógica y garantizar el derecho a la educación pública y gratuita que ofrece la UTM. Sin embargo, las actividades implementadas en la fase de transición han permitido identificar lo siguiente:

- Se identificó que la UTM no tenía una plataforma tecnológica robusta que permitiera a los profesores transformar sus actividades docentes presenciales, ni el soporte para dar acceso a todos los usuarios de manera virtual.
- Se reveló la necesidad de crear un programa de capacitación docente continua sobre tecnología educativa.
- Se confirmó el factor multicultural que se genera en la comunidad universitaria, por la existencia de estudiantes pertenecientes a los pueblos etnolingüísticos (Allende y Reyes, 2020), quienes viven en comunidades consideradas de alta marginación y por lo tanto carecen de una infraestructura tecnológica coadyuvante en la educación virtual.
- Se identificó la baja calidad de las redes de comunicación disponibles en la Región de la Mixteca Oaxaqueña tanto para la Institución Universitaria como para los profesores y alumnos.
- Se ha identificado que los alumnos conscientes de la crisis sanitaria causada por el Covid-19, de forma intuitiva hicieron uso de sus fortalezas en cuanto a las competencias tecnológicas para convocar y organizarse a través de las redes sociales. Se confirmó que el uso de Facebook y WhatsApp, han sido las principales herramientas gratuitas que usan los alumnos de manera cotidiana, para mantenerse interconectados siendo coadyuvantes en el proceso de comunicación y de educación a distancia.

- Los profesores se han adaptado a los nuevos requerimientos de contacto y evaluación de los alumnos. Además, de enfocarse en el desarrollo personal y familiar provocado por el radical cambio de ritmo de trabajo docente y académico. Por lo tanto, debería considerarse la implementación de procesos de capacitación en el ámbito de la gestión emocional y las capacidades sociales (comunicación, empatía, resolución de conflictos).

Después de un análisis y reflexión de la perspectiva pedagógica se aplicaron las siguientes estrategias:

- En cuanto a la plataforma para la gestión del aprendizaje virtual, se ha utilizado Google Suite for Education®, debido a que el conjunto de herramientas ofrecidas han permitido continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de videoconferencias que garanticen una clase de 60 minutos o más, aplicaciones para dispositivos móviles tanto para sistemas operativos de Android como para iOS permitiendo que algunos alumnos puedan acceder a sus clases a través del dispositivo móvil, realizar reuniones hasta con 250 participantes, realizar evaluaciones virtuales, entre otros.
- Se han implementado cursos de capacitación en el manejo de plataformas virtuales para los profesores.
- Debido a que el SUNEO cuenta con diferentes campus universitarios en las ocho regiones del estado, se autorizó el acceso a las salas de cómputo en las universidades, conservando la sana distancia y las correspondientes medidas de sanitización. Permitiendo que los estudiantes con carencia de infraestructura tecnológica y de escasos recursos continuaran con sus estudios universitarios, a pesar de la pandemia.

CONCLUSIONES

El tiempo y el espacio han sido transformados en un contexto donde se hace presente la pandemia de Covid-19 y se realiza una adaptación a lo que se ha denominado como “la normalidad educativa”. Considerando la diversidad de factores económicos, sociales, culturales y tecnológicos coexistiendo en un mismo plano para la educación en la UTM, se hace relevante la actitud tomada por los estudiantes de la Generación Z, quienes expresaron que, a pesar de la falta de experiencia en el uso de herramientas tecnológicas, desarrollaron habilidades y competencias tecnológicas al tener que acceder a las plataformas educativas, la mayoría de ellos a través de la tecnología móvil. Además, los profesores expresaron que, debido a la premura en el uso y aplicación de las clases virtuales, se ha tenido que suponer el aprovechamiento académico de los estudiantes, confiando en sus opiniones al cuestionarlos respecto al aprendizaje en el ámbito virtual. En esta transición de la enseñanza presencial a la virtual, el alumno ha expresado que han realizado un gran esfuerzo en la apropiación de las herramientas tanto conceptuales, teóricas y tecnológicas

requeridas para sus actividades académicas. En relación a la función del docente, por la forma de enfrentar el confinamiento educativo, ha puesto en evidencia la necesidad de capacitarse para el desarrollo de sus actividades docentes a través de la tecnología educativa, ya que tiene ante sí la tarea de educar a generaciones de estudiantes que han nacido y viven en una sociedad conectada por Internet y quienes a pesar de las deficiencias económicas y de conocimientos han tenido que aprender por sí mismos a adaptarse a los nuevos requerimientos académicos. Ante esta dinámica de enseñanza-aprendizaje en espacios virtuales, la tecnología educativa coadyuva con el docente al fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje. Además, se incrementan las oportunidades de acceso al conocimiento, desarrollando habilidades colaborativas, participativas y reduciendo los costos al contar con acceso a bancos de datos de acceso libre, entre otros recursos y herramientas. Asimismo, en este proceso se generan condicionantes para el desarrollo de las actividades con el binomio profesor-alumno, donde resultan relevantes las competencias emocionales, éstas permiten regular las relaciones intrapersonales (de cada uno consigo mismo), necesarias para mantener una relación interpersonal (profesor–alumno), idónea para la adquisición de competencias cognitivas en un espacio virtual educativo.

REFERENCIAS

- Allende, O. & Reyes, C. (2020). Technological Foresight of Incoming First-Year University Students in the Mixteca Region. *ICERI 2020 Proceedings 13th International Conference of Education, Research and Innovation*. 3622-3631, doi: 10.21125/iceri.2020.0816
- Área, M. (2010). *¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior?*. *Revista de la Universidad y de la Sociedad del Conocimiento*, Vol. 7. Núm. 2, 2-5. doi: 10.7238/rusc.v7i2.976
- Arias-Oliva, M. & Yáñez-Luna, J.C., (2013). Elearning Evolution: New Concepts on ICT & Learning. *ETHICOMP 2013. Conference Proceedings: The possibilities of ethical ICT*. 25-34.
- Bennett, J., Pitt, M., Price, S. (2012). Understanding the impact of generational issues in the workplace. *Facilities*, Vol. 30. No.7/8. 278-288. doi: 10.1108/02632771211220086
- Bunge, M. (1985). *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Cabero, J., & Llorente, M. (2008). La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo XXI. *Revista portuguesa de pedagogía*. Vol. 1. Núm. 2. 7-28. doi: 10.14195/1647-8614_42-2_1
- CONEVAL, (2018). *Monitoreo y evaluación. Informe de los resultados de la pobreza estatal de Oaxaca 2018*. Recuperado de https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Oaxaca/Paginas/Pobreza_2018.aspx
- COPLADE, (2017). Diagnóstico Regional Mixteca, Universidad Tecnológica de la Mixteca Abril 2017. *Coordinación General del Comité Estatal de Planeación para el Desarrollo de Oaxaca*. Recuperado de <https://q-www.oaxaca.gob.mx/coplaude/wp-content/uploads/sites/53/2017/04/DR-Mixteca-05-abril-17.pdf>

Díaz, S. C., López, L. M. & Roncallo, L. L. (2017). Entendiendo las generaciones: una revisión del concepto, clasificación y características distintivas de los Baby Boomers, X y Millennials. *Clio América*. Vol. 11. Num. 22. 188-204. Doi: 10.21676/23897848.2440

Dimock, M. 2019. *Defining generations: Where Millennials end and Generation Z begins*. Recuperado de <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/>

Elliott, J. (1993). La formación basada en la competencia y la enseñanza profesional: ¿Es posible un matrimonio feliz?. En Gallardo Angel (Open University Press), *El cambio educativo desde la investigación-acción* (Ediciones Morata, S.L., 142-160). Madrid. Ediciones Morata, S.L.

Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. doi: 10.2791/82116

Espinosa, J. (2020, Feb). Boomers, X, millennials, Z y ahora los 'alfa': así se crean las generaciones. Newtral. Recuperado de <https://www.newtral.es/boomers-x-millennials-z-y-ahora-los-alfa-asi-se-crean-las-generaciones/20200216/>

INEGI, (2016). Cuadro 2. Población total e indígena de 5 años y más y características. En *Indicadores Socioeconómicos de los Pueblos Indígenas de México*. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/239926/06-cuadro-02.pdf>

López, R. (2001). *La enseñanza de la tecnología en la ESO*. Madrid: Narcea.

Maioli, E. 2017. New Generations and Employment – An Exploratory Study about Tensions between the Psycho-social Characteristics of the Generation Z and Expectations and Actions of Organizational Structures Related with Employment (CABA, 2016). *Journal of Business* Vol. 2. Num. 1. doi: 10.8553/job.v2i1.53

Maioli, E., Piva, Y. & Ruggero, A. (2018, Dic, 7). Fuerza de trabajo multi-generacional y estructuras organizacionales: Tensiones y conflictos emergentes de la gestión administrativa y de recursos humanos (AMBA, 2017-2018). *X Jornadas de Sociología de la UNLP*. Simposio efectuado en la reunión de las Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Mèlich, (1998). *Antropología simbólica y acción educativa*. España, Paidós.

Navarro, M. J. (1996). Dimensiones tecnológicas de la organización escolar. En Tejedor, F. J. García Valcárcel, A., *Perspectivas de las Nuevas Tecnologías en Educación* (NARCEA ed. pp. 215-226). Madrid: Narsea, S.A.

Panikkar, R. (1991). *La nova innocència*. Barcelona: La Llar del Llibre.

Sarramona, J. (1990). *Tecnología educative (una valoración crítica)*. Barcelona: CEAC.

CAPÍTULO 12

LIBERDADE NA CIDADE: RELAÇÃO ENTRE MANIFESTAÇÕES CULTURAIS E RECURSOS URBANOS (A PRAÇA E A CAPOEIRA)

Data de aceite: 01/08/2022

Lucélia Novaes Lima

Discente curso de Filosofia da Universidade Estadual da Bahia- (UESB)
Vitoria da Conquista –BA-Brasil

espaço público vivenciado e compreendido como lugar de socialização e confiança, constitua possibilidades de ideal de liberdade na cidade.

PALAVRAS-CHAVE: Praça. Capoeira. Juventude. Medo. Liberdade.

PALAVRAS INICIAIS

RESUMO: No presente estudo, busco analisar as relações entre as manifestações culturais e a utilização do espaço público como instrumento de lazer e aprendizagem não formal. O recorte desse trabalho é o espaço das praças públicas, como recurso urbano e trazendo a capoeira e sua prática na rua como expressão de liberdade e ocupação criativa do aparelho público. A simbiose entre o patrimônio arquitetônico e o patrimônio imaterial, é o marcador principal dessa análise, as potencialidades da capoeira, sintetizada com todo seu leque de manifestações culturais, pode vir a ser um “coringa” para a pacificação das praças das cidades, além de servir de ferramenta de aprendizado social para a convivência heterogenia das pessoas, em especial a juventude. Valho-me do aporte dos estudos teóricos e da minha vivencia na capoeira como aluna integrante do **CETA CAPOEIRA ESCOLA¹** em vitória da Conquista-Ba, para as observações pessoais a respeito do medo urbano, da privatização do lazer e as características populares e inclusivas da capoeira e a roda de rua. Nessa perspectivas, compreendo que esse trabalho, mais do que tratar sobre o

Neste trabalho, ponta pé para uma pesquisa mais abrangente, busco analisar as relações entre as manifestações culturais e a utilização do espaço público como instrumento de lazer. Conforme Dumazedier (1976), o lazer é um conjunto de ocupações ao qual o indivíduo se entrega de livre vontade, seja para repousar, divertir-se, recrear- se, ou para desenvolver formação, o imaginário coletivo pressupõe as formas conhecidas de lazer como momento fora do cotidiano, planejado e com custo monetário, uma vez que esse deleite tende a ser privatizado, porém o espaço público pode oferecer esses momentos de forma gratuita e periódica.

Tendo como principal enfoque o recurso urbano das praças das cidades, apresentamos a capoeira e sua prática dinâmica fora das academias como expressão de liberdade e ocupação criativa do equipamento público. A capoeira é uma arte genuinamente brasileira, criada por escravos de origem africana, essa manifestação cultural foi popularizada, e logo

¹ A ASSOCIAÇÃO CULTURAL, EDUCACIONAL, DESPORTIVA E ARTÍSTICA DE CAPOEIRA – CETA, é uma instituição filantrópica, educacional, sem fins lucrativos, que trabalha com educação e fomento a cultura através da capoeira e seus elementos culturais. Fundada em 20 de novembro de 1999- Vitória da Conquista – BA.

esse misto de esporte-dança-luta, passou a ser praticado nas ruas, largos e praças, porém com a criminalização de sua prática a capoeira, se retirou desses cenários populares, como estratégia de sobrevivência, para se pôr em ambientes fechados e, se praticada na rua, sempre nas periferias.

O IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), em 2008, reconheceu a capoeira como patrimônio imaterial, devido seu valor e legado cultural, esse reconhecimento foi fruto da resistência desse movimento cultural e social através dos tempos, desse modo a capoeira foi devolvida a rua, como era comum em seu surgimento. A capoeira tem como elemento vivo e cílico de energias a roda. A roda é um movimento político e absolutamente inclusivo, desse modo o espaço das praças públicas unido a capoeira como expressão de liberdade, pressupõe ocupação criativa do equipamento público², e acaba por constituir uma simbiose de energias e possibilidades que culminam em constituição de convivência com o diferente de forma pacífica.

Em referência ao método, destaco o relato pessoal e vivencias sob a ótica de quem pratica a capoeira e a enxerga como instrumento de transformação das muitas realidades, sendo uma manifestação cultural para além do folclore. Diante de tais assertivas, entender o impacto real da utilização das praças de forma periódica para as rodas de capoeira pode ser alternativa para a ocupação como método de pacificação desse espaço urbano.

As praças devem ser pensadas sob o olhar do pensamento de democratização do acesso, devem ser instrumentos de impacto simbólico para a comunidade, sendo seu uso livre e continuo, pois são as atividades desenvolvidas neste espaço que dão sentido a ele, e é nesse aspecto que as praças têm importância específica para a comunidade onde está inserida, servindo de interessante objeto de estudo social, histórico e cultural. Seja para a micro sociedade ou para a macro, interdependentes entre si, a praça deveria ser um espaço de confiança e liberdade, reconhecidas como patrimônio arquitetônico, mas do que meros lugar de passagem e abrigo de violências eminentes, a praça pode ser lugar vital para a cidade, onde o medo dá lugar ao encontro e a coletividade.

RELAÇÃO ENTRE AS CIDADES, PRAÇAS E O MEDO

Desde o século XX, com as mudanças econômicas e os novos padrões de migração, mais pessoas se deslocaram para as cidades em busca de melhores oportunidades e condições de vida. Atualmente, mais da metade da população do mundo vive nas cidades.

O direito a cidade é genuinamente humano, visto que cidade é, segundo o Aurélio, é uma aglomeração humana localizada numa área geográfica circunscrita, a cidade é um direito coletivo e se opõe a simples mercantilização do território. Para Bauman³ a

2 Consideram-se equipamentos públicos comunitários as instalações e espaços de infraestrutura urbana destinados aos serviços públicos de educação, saúde, cultura, assistência social, esportes, lazer, segurança pública, abastecimento, serviços funerários e congêneres.

3 Zygmunt Bauman foi um sociólogo e filósofo polonês, professor emérito de sociologia das universidades de Leeds e Varsóvia.

cidade deve ser lugar de encontros, nesse assentamento humano o encontro, mesmo não intencional, acontece, seja com o estranho, seja com aquele que se convive, logo a socialização não deve ser fundamentada no medo e no preconceito.

As cidades têm um enorme potencial educativo, pois nela a quantidade e tipos de relacionamentos diferentes que podem se desenvolver são inúmeros, esse aprendizado pela convivência ajuda a recuperar o sentido público, coletivo e educativo, que vem se perdendo ao longo do tempo pelo uso exclusivos dos locais privados.

Segundo Castelnou (2007), as praças mais antigas, no geral, foram construídas sob a influência na arte barroca que se consolidou em um movimento artístico cultural – o Barroco – que ocorreu durante a segunda metade do século XVI (1550) até o século XVIII (1760). As praças são sinônimo de socialização, diretamente ligada ao bem estar da comunidade, a palavra praça vem do grego “*platea*”, para além de ser um espaço urbano livre de edificações e patrimônio arquitetônico das cidades, as praças revelam as tradições, costumes e cultura de uma localidade, essas características são notadas não só pela arquitetura mas pela utilidade do espaço e seu uso.

A relação entre as manifestações culturais e o recurso urbano praça, escolhido para este trabalho é notável, uma vez que na Ágora⁴ a praça era o local onde acontecia as grandes assembleias e votações, nos dias modernos, apesar de toda a má fama que vem sendo atribuída a esse espaço, como a desertificação que dá lugar a violência, se faz necessário ressignificá-lo.

A privatização do lazer, da arte e da cultura, motivados pelo medo da convivência em ambiente não controlado, se mostra como um dos marcadores, visível a olho nú, das intolerâncias e a incapacidade da sociedade moderna e, das novas gerações, em desenvolver uma convivência harmoniosa com o diferente. A insegurança presente em muitos espaços públicos, trazem consigo também o medo e a dificuldade em conviver com o diferente, fator preponderante na desintegração da vida comunitária, com isolamento seletivo, os grupos sociais se tornam mais homogêneos, deixando de desenvolver e valorizar o aprendizado necessário para conviver com o diverso.

A praças é um dos lugares mais vitais para uma cidade, deveria ser um local onde a socialização acontece. É no espaço público de formação e de convivência, que os conflitos acontecem o que não pode ser interpretado como algo negativo, pois a heterogeneidade da vida nas cidades exige tais vivencias.

As calçadas, parques e praças não devem ser meros locais de passagem, devem ser utilizadas e ocupadas de forma criativa, não só para finalidade mercantil, mas como espaço de finalidade cultural, o potencial de aprendizagem dos espaços públicos se perde ao passo que são abandonados, e ao se tornarem vazios dão espaço para o medo e possíveis violências, como espaço público e livre, é preciso que se pense em acessibilidade

⁴ Praça principal das antigas cidades gregas, local em que se instalava o mercado e que muitas vezes servia para a realização das assembleias do povo; formando um recinto decorado com pórticos, estátuas etc., era tb. um centro religioso.

para além da mobilidade, pois mudar a visão sobre sua representatividade é tão importante quanto investigar o papel das praças na vida de uma sociedade.

A juventude por si só é uma categoria plural, não só pela diversidade biológica, mas por que culturalmente estão se desenvolvendo e para esse desenvolvimento as cidades são locais de oportunidade de convívio diverso, nessa perspectiva a ocupação criativa das praças devem incluir a todos, principalmente a juventude, uma vez que eles detém essa energia capaz de preencher espaços, multiplicar as práticas e modificar uma cultura.

O processo de privatização das cidades, que valoriza e cria cada vez mais os lugares privados, como shoppings, academias, condomínios e outros locais fechados afim de aumentar a sensação de segurança tão necessária, o movimento de fuga causa o esvaziamento de tantas praças importantes nas cidades, afetando negativamente a fluidez natural do encontro.

A ocupação dos espaços públicos é uma estratégia importante para a prevenção da violência, uma vez que contribui para que as pessoas voltem a viver e conviver de forma a respeitar a diversidade, a acessibilidade das praças devem ser recuperadas, e um dos antídotos eficaz contra a insegurança instalada nesses locais é a utilização social, para que a população volte a encarar a rua de uma maneira saudável e pacífica.

No chamado inventario dos medos, a ameaça em torno da integridade física não se sobrepõe atualmente ao medo secundário, segundo descreve Bauman esse medo é inculcado socialmente gerando um repulsa em se misturar, por motivadores diversos, o medo do desconhecido, o medo do furto de um bem, o medo da rejeição, dentre outros vem incorporando práticas de fugas nas cidades, assim a sociedade troca o conceito de segurança pelo conceito de proteção, daí o fenômeno da privatização, são criadas cidades dentro da cidade, onde o que deveria ser usufruto coletivo e irrestrito passa a ser tratado como mausoléu⁵.

Praças e parques estão sendo reproduzidos em ambientes controlados, dentro de condomínios e shoppings, e os cidadãos se servem de uma privação voluntaria da liberdade genuína, em detrimento da proteção de muros e edificações onde, geralmente, é necessário pagar para se ter acesso. A problemática dessa prática é que essa estratégia se retroalimenta de preconceitos, o impulso moderno de instituir ilhas com indivíduos similares, separando por oceanos de desigualdade os demais, incumba outros tipos de violências, algumas delas tão letais quanto a que atenta contra a integridade física.

Cabe ao que já foi dito a reflexão: O espaço não está sendo ocupado porque é violento ou o espaço é violento porque não está ocupado? promover uma ocupação saudável, pacífica e democrática dos espaços públicos, só é possível por conta das pessoas, elas são os agentes capazes de resgatar, redescobri e reinventar o espaço e a capoeira como bem imaterial pode ser ferramenta de utilização e ressignificação dos

5 Monumento funerário, geralmente imponente ou de dimensões avantajadas, que abriga os despojos de um ou vários membros de uma mesma família, normalmente construída para uma figura importante.

espaços se re-identificar, reconstruir as narrativas de forma coletiva, diluir os preconceitos e discriminações são alguns dos objetivos alcançados quando se trabalha a consciência política, o respeito e a tolerância em espaços assim, sendo a comunidade os principais atores sociais dessa modificação de mentalidade.

A CAPOEIRA E A PRAÇA

Minha primeira experiência com a capoeira, fui atraída por um som que começou a emanar na praça, no centro de Vitoria da Conquista-Ba, me vi batendo palmas e vibrando com o espetáculo que ali acontecia. O toque do berimbau, as cantigas, as palmas, tudo me encantou. No primeiro momento, pensei em colocar meu filho para praticar, pois queria que ele participasse desse movimento, que me pareceu tão completo já que reunia a primeira vista música, dança, equilíbrio, coordenação e muito outros elementos que fui reconhecendo ao iniciar a prática. A capoeira me conquistou de pronto, não consegui ser só plateia, a ancestralidade que estava adormecida em mim, foi despertada, como diz em seu trabalho: Capoeira não pede Benção a coronel-, o estudioso e praticante da capoeira da cidade de Vitoria da Conquista Jonathan dos Santos e Silva, logo eu quis jogar na *Roda da cidade*.

Com a descriminalização em 1937, a capoeira passa a utilizar dos equipamentos públicos, como as praças para sua prática. Como destaca o professor doutor Hellio Campos-o Mestre Xaréu -a capoeira saiu dos guetos, do terreno baldio, do quintal e conquistou a rua, **a praça**, dessa forma podemos afirmar que a capoeira se apresenta como uma síntese de manifestações culturais que envolve numa só prática a dança, luta, rito social, canto, poesia, musicalidade, teatralidade e se propõe instrumento de aprendizagem, podendo ser praticada em qualquer lugar e corroborando com Silva (2018) que afirma que a capoeira tem a roda como elemento que se transforma em espaço da vida cotidiana e prepara o corpo para a vivencia na sociedade.

Em 1932 Manoel dos Reis Machado, nosso saudoso Mestre Bimba, pai da capoeira regional, fundou a primeira academia em Salvador a Escola de Cultura Regional, não levava a palavra capoeira em seu título por motivos óbvios pois somente quatro anos depois de sua fundação a capoeira foi retirada do código penal brasileiro. Daí então a capoeira passou pelo processo de privatização, passou a ser praticada em recinto fechado, com a sistematização, ela passou a ser praticada em academias.

Uma das características potentes das manifestações culturais é exatamente a capacidade de sobrevivência e adaptação, a capoeira passou a ser executada dentro dos ambientes fechado, porém seu legado ancestral de oralidade, popularidade, inclusão e capacidade de transformação da realidade resistiu ao processo urbano e capitalista ao qual as cidades foram submetidas, foi um recolhimento necessário para a longevidade da capoeira.

A Capoeira, é considerada uma luta e uma manifestação cultural afro-brasileira, graças aos mestres de capoeira e seus discípulos, a capoeira se manteve viva através de toda a história do Brasil, mesmo no período em que foi proibida, seus praticantes a mantiveram presente em ruas, terreiros, quintais, largos e praças.

Segundo publicação do site Portal da Capoeira “roda de rua” é um evento livre, que ocorrem em ambientes públicos aonde “**capoeiras errantes**” vão se achegando, sem que ninguém saiba quem vem, ou para que veio e o que acontecerá durante a roda, acrescento a isso a observação pessoal que os não-capoeiristas são público participante e por diversas vezes se apresentam em número maior do que os praticantes de capoeira. Nas rodas de rua não são obrigatórios o uso de uniformes, sendo que o único protocolo a ser seguido é a ética da roda e o fundamento da mandinga⁶ ou seja a própria malicia proposta pelo jogo. Quando falamos dessa liberdade na roda de capoeira, não estamos falando de bagunça, ao contrário, existe organização, troca de energia e o respeito a todos os elementos do ritual que se monta para que a roda aconteça.

RODA DE RUA

O passado teve muito história
Eu não estava lá pra ver
Mais um negro mandigueiro
Contou pra mim e eu conto pra você
Era tempo de bamba e
Era tempo de bamba
Era tempo da roda de rua de capoeira lá em BH
Era tempo de bamba e
Era tempo de bamba
Era tempo de Mestre Mão Branca lá na roda de rua lá em BH
Era tempo de bamba e
Era tempo de bamba
Ai um negro nascido em Minas que foi lá por Rio
E aprendeu a jogar a capoeira ligeira
De Mestre Gigante, Negrinho de Sinha
Voltou para sua terra , a roda de voa o encantou
Todo Domingo na feira , na praça 7, capoeira jogou
Era tempo de bamba e
Era tempo de bamba
Era tempo da roda de rua o mestre Dunga estava por lá
Era tempo de bamba e
Era tempo de bamba
Era tempo de roda de rua seu Jacaré já jogou por lá
Era tempo de bamba e
Era tempo de bamba
O Dunga, Mão Branca, Reinaldo, Negão
Cobra Mansa ao som do Berimbau
Ritmo cadenciado, malícia e maldade

⁶ Ato de fingir, dissuadir e usar de “espertice” para vencer.

Angola e Regional . Dunga voava uma Tesoura
Mão Branca fazia um Chutado no ar
Cobra Mansa no Au sem mão
E varios Xangôs no mesmo lugar
Era tempo de bamba e
Era tempo de bamba
Era tempo da roda de rua de capoeira la em BH
Era tempo de bamba e
Era tempo de bamba
Chocolate fazia uma benção
Envergava seu corpo com muito expressão
O boca era muito técnico
O mais mandingueiro era o Negão
Donizete estava na roda
Cantando e tocando o seu berimbau
Meia lua a pernada ligeira
O seu Reinaldo era fenomenal
Era tempo de bamba e
Era tempo de bamba
Era tempo da roda de rua de capoeira la em BH
Era tempo de bamba e
Era tempo de bamba
Era tempo da roda de rua seu Coração ja jogou por la
Era tempo de bamba e
Era tempo de bamba
Todo domingo de roda
se tinha problema ia la resolver
Deixe os dois no quebra gereba
Na volta do mundo eles vão se entender
Mais depois do Samba de roda era so alegria
La pro Chinês comer
Capoeira, papo-vem, papo-vai
Tempo de bamba que não volta mais
Era tempo de bamba e
Era tempo de bamba
Era tempo da roda de rua de capoeira la em Bh
Era tempo de bamba e
Era tempo de bamba
Era tempo da roda de rua seu Paulo Brasa também estava la.

Música: Era tempo de Bamba (Autor: Mestre Mão Branca⁷)

A cantiga do mestre Mão Branca, reflete sobre a roda de rua, em vários trechos ele revela a saudade das rodas habituais que presenciava, o encanto dos encontros e reencontros por ocasião das mesmas, mas também marca os conflitos que surgiam ali, a

⁷ Presidente e fundador do Grupo Capoeira Gerais-William Douglas Guimarães mais conhecido como Mestre Mão Branca.

capoeira não está isenta de conflitos, seus praticantes são plurais, são indivíduos coletivos porém não uniformes, fora que a roda dialoga com a rua, com os transeuntes, com o comércio, com as pessoas de forma indistinta, pois uma vez que todos fazem parte da roda e do rito social a micro engrenagem da roda assina movimento, renovação e visibilidade que converge com as situações da vida em sociedade.

A roda de capoeira é também área de combate: (...) “*se tinha problema ia la resolver/ Deixe os dois no quebra gereba/Na volta do mundo eles vão se entender*” unindo esse trecho da música ao que observo na roda de capoeira, é que o rito reconhece que sem conflitos não existe troca, interação e oportunidade de aprendizagem, daí o círculo de rituais agrega percepções diversas e ajuda na construção de uma cultura de consciência coletiva de tolerância.

A inclusão social proporcionada pela capoeira em espaço democratizado como as praças contribui para a convivência e aprendizagem nas cidades, enquanto fenômeno sociocultural educacional não formal, a capoeira praticada em espaços públicos ajuda na recuperação das praças pela comunidade, auxiliando a devolver a liberdade na cidade.

A convivência nas rodas de capoeira, nos permite afirmar que a diferença básica da roda de academia para a roda de rua está no “clima” proporcionado, na “energia”, e nos elementos presentes que despertam a ancestralidade e as memórias que perpassam por ela. Na roda de rua, o simbólico se torna vivo, os diálogos são livres e a liberdade é um dos fenômenos presentes, assim o diálogo se promove de forma holística.

Nos trabalhos de Karasch (2000), Soares (1994,2002) e Vieira (1995, 1998; 2004), podemos perceber que a capoeira, durante todo o século XIX, dominou a cena urbana das grandes cidades brasileiras, em especial Rio de Janeiro, sendo praticada em locais abertos como portos e feiras, logo tomou as praças como espetáculo Folclórico, a roda de rua é, portanto, um fenômeno social, marcado por aspectos de forte conotação de educação não-formal (CENDALES e MARINO, 2006), de manifestação pública própria de nossa cultura, transformada em tradição no Brasil, como podemos constatar nas famosas rodas do Mercado Modelo na Bahia, roda do Ibirapuera em São Paulo, roda da Penha no Rio de Janeiro, roda da Torre em Brasília e na tradicional roda da praça da República em São Paulo.

Como afirma o já citado Mestre Xaréu em seu livro Capoeira nas escolas (pg. 25) quanto a implantação da aula de capoeira: (...) O espaço físico não é problema, pois poderá ser ministrada em áreas livres, terrenos baldios, campo de futebol, salas de aulas, quadra de esportes, etc. Logo além das rodas de rua, as aulas podem também ser desenvolvidas nas praças. O movimento social e cultural permanente mantido pelas várias entidades da sociedade civil organizada em Vitoria da Conquista- Ba, conta com os grupos de capoeira na prática dessa ocupação pacífica e coletiva das praças da cidade, as rodas da Praça 9 de novembro, as rodas de rua do 7 de Setembro, e outras, é um exemplo de ocupação criativa através da capoeira, permitido o diálogo político e inclusivo de forma livre e solidária entre

a roda como círculo social e a cidade.

As demonstrações folclóricas em feriados específicos, ainda são momentos em que a capoeira toma as ruas, as rodas nos movimentos populares como carnaval e outras comemorações passou a ser vistas como espetáculo, mas o objetivo primeiro da prática da capoeira é vivencia e convivência para além daquele momento de demonstração, pois a roda é também uma vitrine, um atrativo para captar participantes e praticantes. A capoeira é responsável por difundir a língua portuguesa mundo afora, ostentando números expressivos e indiscutíveis de jovens resgatados de situações de vulnerabilidade social por meio de sua prática, esse controle social contracena simbolicamente com a roda, que remonta papéis importantes do princípio da organização social que pode pacificar os espaços.



Roda de 7 de Setembro, FEIRINHA DO B. BRASIL- Vitoria da Conquista- BA.

Fonte-acervo CETA capoeira.

O respeito é um dos pilares da pacificação dos espaços, o choque de interesses e gostos só são vivenciados quando existe possibilidades de reunião e convivência. A capoeira pela seu DNA afro brasileiro, traz em si misturas, diferenças e diluição de preconceitos, portanto a roda é um movimento democrático. Praticada nas ruas, praças e parques a capoeira é ferramenta de internalização dos conceitos de tolerância e respeito.

Vitoria da Conquista é um exemplo de fenômeno de privatização do lazer, esporte e convivência, as comunidades não se integram por meio das praças, e parques, procuram os espaços como shoppings e outros para socializar de forma homogênea, acaba por ser uma cidade intolerante com os diferentes e que cresce com o sentimento de inutilidade dos espaços públicos como lugar de símbolo para o desenvolvimento autônomo e político social.



Roda de rua Praça Nove de Novembro- Vitoria da Conquista – BA.

Fonte: Acervo CETA capoeira

Para se entender um pouco dessa matiz que a capoeira desenvolve, deve-se se em primeira instância desconstruir o pensamento lógico ocidentalizado sobre uso de espaço, uso do corpo e convivência, a roda de capoeira tem em sua gênese o caráter público, colaborativo e excepcionalmente popular e empoderador. Exemplo de resistência, a capoeira incute no cenário do vazio das praças alegria, combate, discussão, musicalidade e interação

O trabalho de alguns Mestres da cidade de Vitoria da Conquista, como o Mestre Dendê, fundador do movimento social e cultural CETA CAPOEIRA, é exatamente esse de impactar a cidade de forma positiva, não só cumprindo o papel de resgate dos jovens em situação de vulnerabilidade social, mas significando os espaços onde eles vivem.



Roda Praça da Bandeira. Vitoria da Conquista – BA.

Fonte: Acervo CETA capoeira.

A rua é fluída, lugar onde as energias circulam livremente, assim as praças como espaços quase sempre circulares emanam essa energia que favorece a prática ancestral da roda de capoeira, a ritualista presente, além das forças do movimento, da palavra e a diversidade presente proporcionam um ambiente eclético de convivência, não violência e de interação. A capoeira prega a solidariedade e a troca de experiências entre pessoas cria laços de confiança e dão luz a regras mútuas de cuidado.

A relação coletiva entre as manifestações culturais e as praças são inúmeras, o recorte que aqui foi feito é uma tentativa de evidenciar alguns elementos do caráter transformador das rodas de rua para as praças das cidades, e para as cidades. A roda é um espaço coletivo, patrimônio da humanidade que resgata conceitos há muito perdidos: irmandade e solidariedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por causa do medo, é comum que se abandone o usufruto do tempo livre nas ruas e praças das cidades com atividades de lazer, cultura e esportes. O medo tem gerado o abandono dos espaços públicos, esvaziando as expectativas de coletividade, a oportunidade de autoconhecimento e reconhecimento de indivíduos não similares. Os espaços privados e o desejo de isolamento conquistaram a sociedade pela sensação de segurança proporcionada, porém é nos espaços comuns como as praças das cidades que a comunidade reconstrói normas sociais e experimentam valores importantes, como a cooperação, autonomia e segurança.

Os recursos urbanos são patrimônio arquitetônico das cidades, mas por si só não estabelecem relação de liberdade, nessa perspectiva de que a ocupação criativa dos espaços é capaz de transformá-lo, a capoeira apresenta-se como prática popular e historicamente pública que resiste até os dias de hoje como manifestação cultural executada na rua. As praças sempre foram palco para as rodas de capoeira, e essa arte pretende continuar ocupando espaços, atraindo e acolhendo pessoas, sem acepção e pacificando os territórios públicos das cidades, para que a liberdade ocorra de fato.

Conclui-se que a ocupação das praças é também um ato político e pacificador do território e, nessa perspectiva apresentamos a capoeira, como utensílio efetivo na construção de valores e ética nas cidades, o que está ligada intrinsecamente a liberdade – não só do ir e vir- mas a liberdade de permanecer e utilizar.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. CONFIANÇA E MEDO NAS CIDADES. 1. ed. atual. Turim, Itália: Zahar, 2012. 49 p. v. 1. ISBN 978-85-378-0943-3.
- JACOBS, Jane. MORTE E VIDA DE GRANDES CIDADES. 3. ed. atual. São Paulo, SP: Martins Fontes Editora Ltda, 2000. 49 p. v. 1. ISBN 978-85-7827-421- 4.
- RODA DE RUA: NOTAS ETNOGRÁFICAS A RESPEITO DO JOGO DA CAPOEIRA ENQUANTO FENÔMENO SOCIOCULTURAL URBANO. Robson Carlos da Silva. Fortaleza· v. 1, nO59, ano 32 – 2010.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- Roda de Rua ou Roda na Rua?. Luciano Milani. Disponível em: <https://portalcapoeira.com/capoeira/publicacoes-e-artigos/roda-de-rua-ou-roda-na-rua/>. Mai, 2005.Acesso 02 de Julho de 2021
- CAMPOS, Hellio. Capoeira nas escolas. - Mestre Xaréu. 1^a Ed.Salvador- Ba.Edufba.2001
- CAMPOS, Hellio. Capoeira Regional: A escola de Mestre Bimba. Mestre Xaréu. 1^a Ed. Salvador-Ba. Edufba 2009.
- SILVA, Jonatan dos Santos. Capoeira não pede bênção a coronel: os mestres e a memória da disseminação da Capoeira em Vitória da Conquista - BA (1950- 2000). / Jonatan dos Santos Silva – Vitória da Conquista, 2018. 248 f. Orientador: Felipe Eduardo Ferreira Marta. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós- Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade – PPGMLS. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2018.
- SOARES, C. Valongo Cais dos Escravos: Memoria da Diáspora e modernização portuária na cidade do Rio de Janeiro(1668-1911). Carlos Eugenio Líbano Soares. Relatório de pós doutorado. UFRJ. RJ 2013.

CAPÍTULO 13

QUALIDADE DE VIDA E NÍVEIS DE ESTRESSE, ANSIEDADE E DEPRESSÃO DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

Data de aceite: 01/08/2022

Naitheli da Silva Caires

Elen Cristina Chaves Oliveira

Berta Leni Costa Cardoso

Keyla Iane Donato Brito Costa

Arthur Oswaldo Pereira Prado Netto

RESUMO: O objetivo do estudo foi verificar a qualidade de vida, as fases do estresse, ansiedade e depressão de docentes universitários. Utilizou-se um questionário sociodemográfico, o *World Health Organization Quality of Life – BREF*, o Inventário de Sintomas de Stress Adulto de Lipp, o Inventário de Ansiedade de Beck e o Inventário de Depressão de Beck. Participaram do estudo 54 docentes do Ensino superior. Os resultados mostraram que a qualidade de vida dos docentes se apresentou acima da média, entretanto, o menor percentual encontrado se relaciona com o domínio meio ambiente. Menos da metade dos docentes apresenta sintomas de estresse. A maioria se encontra na fase de resistência e são do sexo feminino, e na fase de exaustão apenas mulheres.

PALAVRAS-CHAVE: Qualidade de vida. Estresse. Ansiedade. Depressão. Docentes universitários.

QUALITY OF LIFE AND STRESS,
ANXIETY AND DEPRESSION LEVELS OF
UNIVERSITY PROFESSORS

ABSTRACT: The objective of the study was to verify the quality of life, the phases of stress, anxiety and depression of University Professor. A sociodemographic questionnaire was used, the World Health Organization Quality of Life questionnaire – BREF, the Lipp Adult Stress Symptoms Inventory, the Beck Depression Inventory and the Beck Depression Inventory. Participated of the study 54 higher education teachers. The results showed that the quality of life of teachers was above, however, the lowest average found relates to the environmental domain. Less than half the faculty has symptoms of stress. Most are in the phase of endurance and are female, and in the phase of exhaustion only women. Most of the teachers presented a minimum degree of anxiety and depression followed by mild degree. However, studies show that this does not mean that subjects classified with minimum grade, do not show anxious behaviors and still indicate that people who fit in degree "high".

KEYWORDS: Quality of life. Stress. Anxiety. Depression. University Professor.

INTRODUÇÃO

Exercer a profissão da docência é um papel desafiador, pois ser professor é estar inserido em um conjunto de relações ambientais, sociais e pessoais, uma vez que ele possui um campo de trabalho, que muitas vezes

pode não ser favorável a ele e tem envolvimentos com realidades diferentes, por possuir contatos com múltiplas pessoas, além de se preocupar com sua competência profissional. A educação concebida como prática social envolve várias dimensões e instâncias de realidades múltiplas e contraditórias (Fernandes, 2011).

Também são perceptíveis os desafios enfrentados pelos professores perante a não valorização e precarização do trabalho, o que convém dizer que os professores também começam a ser inseridos no contexto produtivista, que acaba por ter uma jornada de trabalho cada vez maior, cobrança maior de sua eficiência, visando maior produtividade em um sistema que não pensa na qualidade de vida.

De acordo com Nahas (2010), o conceito de qualidade de vida difere de uma pessoa para outra e que tende a mudar ao longo da vida e das experiências de cada um, mas há um consenso na ideia de que são múltiplos os fatores que determinam essa qualidade de vida, como: estado de saúde, longevidade, satisfação no trabalho, salário, lazer, relações familiares, disposição, prazer e espiritualidade.

Segundo Lipp, Malagris e Novaes (2007), qualidade de vida é um estado de bem-estar físico, mental e social e não somente a ausência de doenças e as pessoas que se consideram felizes atribuem sua felicidade ao sucesso em quatro áreas (social, afetiva, saúde e profissional). Para elas, o pouco tempo dedicado à família, em função do alto investimento no trabalho, pode acarretar a falta de suporte e apoio quando necessários. Na área social, pode ocorrer o isolamento e a consequente falta de amigos, além do desencadeamento de sérios prejuízos à saúde da pessoa (Lipp; Malagris; Novaes, 2007).

Uma das primeiras formas de adoecer mentalmente, consideradas por Lima (2017), são os transtornos de humor, tendo como exemplo os sintomas de tristeza, pessimismo, angústia, falta de prazer, medo excessivo, isolamento, ansiedade, alterações hormonais, baixa autoestima, dentre outros sinais.

Dante dos vários tipos de transtornos, o estresse em níveis elevados pode gerar mal-estar físico, mental e psíquico. Ele se torna um transtorno muito comum, pois está presente na vida de diversas pessoas, sociedades e contextos, sem distinções.

Segundo Couto (1987), o estresse ocupacional pode interferir na qualidade de vida e modificar a maneira como o indivíduo interage nas diversas áreas da sua vida. A relação entre estresse e qualidade de vida tem recebido atenção de pesquisadores brasileiros, e Lipp é uma das autoras que vem estudando o tema e trazendo diversos conceitos que contribuem para um melhor entendimento a respeito.

Entretanto, o termo ansiedade, segundo Barlow (2008), pode ser definido como uma condição orientada para o futuro, caracterizada pela apreensão relativa à percepção de não poder controlar ou prever eventos potencialmente aversivos; a existência de sintomas corporais de tensão física; e o desvio do foco de atenção para esses eventos potencialmente aversivos ou às respostas afetivas eliciadas por eles. Como também pode ser caracterizada por Castillo (2000) como um sentimento vago e desagradável de medo,

apreensão, caracterizado por tensão ou desconforto derivado de antecipação de perigo, de algo desconhecido ou estranho.

Nada obstante, a Organização Mundial de Saúde (OMS) define a depressão como um transtorno mental comum, que se caracteriza por tristeza, perda de interesse, ausência de prazer, oscilações entre sentimento de culpa e baixa autoestima, além de distúrbios do sono ou do apetite (Lima, 2017).

Gasparini (2005) afirma que, com base em vários estudos, fica evidente que ensinar no contexto atual, pode vir a constituir uma função estressante, pois, no processo de formação, além das atividades do ensino, o professor também deve ter um desempenho na educação ética e moral dos discentes. Segundo o autor, as transformações sociais, as reformas educacionais e os modelos pedagógicos derivados das condições de trabalho dos professores provocaram mudanças na profissão docente, estimulando formulação de políticas por parte do Estado.

A partir de toda essa complexidade, tornou-se importante entender o processo da saúde docente e interpretar quais os fatores que possibilitam e influenciam para o desencadeamento dos transtornos de estresse, ansiedade e depressão, e se esses fatores podem gerar mudanças na qualidade de vida dos docentes.

Desse modo, percebe-se que estudos que identifiquem variáveis pessoais capazes de interferir no nível de estresse, ansiedade e depressão na qualidade de vida dos indivíduos são de grande interesse para a literatura, a fim de se enfocar a prevenção da saúde mental e favorecer a produtividade e o bem-estar físico e mental da população. Com base nessa percepção, o objetivo deste estudo foi verificar a qualidade de vida, ocorrência do estresse, ansiedade e depressão de docentes universitários e analisar se esses fatores interferem na qualidade de vida dos mesmos.

MÉTODOS

Trata-se de um estudo quantitativo, transversal. “A pesquisa quantitativa pretende e permite a determinação de indicadores e tendências presentes na realidade, ou seja, dados representativos e objetivos [...]” (MUSSI et al., 2019, p. 418). Participaram da pesquisa docentes de uma Universidade Pública do Sudoeste da Bahia. O corpo docente da instituição é constituído por 92 professores; sendo que 75 docentes estavam em efetiva atividade no segundo semestre de 2019, período da coleta. Destes, 54 responderam aos questionários, sendo critério de inclusão para participar da pesquisa, docentes de todos os cursos em efetiva atividade, por adesão, e como critério de exclusão, docentes que estivessem afastados por motivos de qualquer natureza, sejam elas licenças médicas, interesse particular ou qualificação.

Os questionários foram construídos em formatos de links, a partir da plataforma Google Docs onde os participantes tiveram acesso após o encaminhamento dos

mesmos para seus e-mails, possibilitando assim serem respondidos de maneira online, e suas respostas sendo computadas imediatamente ao final de cada questionário e todos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

Utilizou-se um questionário sociodemográfico criado para a pesquisa, o questionário *World Health Organization Quality of Life – BREF* (WHOQOL-BREF) que é constituído de 26 perguntas divididas em cinco Domínios, que são físicos, psicológico, relações sociais, meio ambiente e qualidade de vida geral. Este apresenta um escore de 0 à 100, onde quanto maior a porcentagem (mais perto de 100%) melhor a qualidade de vida. Utilizou-se também: o ISSL (O inventário de sintomas de stress para adultos de Lipp) que permite verificar e alertar a pessoa em relação aos níveis stress, em que fase está e qual a prevalência de sintomas, sejam físicos ou psicológicos; o inventário BAI (Inventário de Ansiedade de Beck) constituído por 21 itens relativos a sintomas de ansiedade utilizados para verificar quantidade de sintomas apresentados pelo indivíduo e seu respectivo grau de intensidade. O escore total varia de 0 a 63 e permite classificar a ansiedade em 4 níveis segundo o escore total da padronização Brasileira, Cunha (2011 : grau mínimo (0-10), leve (11-19), moderado (20-30) e grave (31-63). O questionário BDI (Inventário de Depressão de Beck), constituído por 22 questões para a análise de depressão, escore total varia de 0-63, com grau mínimo (0-11), leve (12-16), moderado (17-29), grave (30-63).

Os dados foram tabulados através do Microsoft Excel e a análise estatística foi realizada por meio do programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 22.0. A apresentação dos resultados se deu através de gráficos e tabelas. Realizou-se a estatística descritiva (frequência simples, percentual, média e desvio padrão). A inferencial foi por meio do Teste de Qui-quadrado de Pearson, utilizado para correlação das variáveis nominais, adotado o nível de significância em $p < 0,05$.

A presente pesquisa foi aprovada pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia, CAAE 43789015.4.0000.0057 portador do parecer Nº 2.555.025.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A amostra do estudo foi composta por 54 docentes, sendo 35 (64,81%) do sexo feminino, 19 (35,19%) do sexo masculino. A média de idade dos docentes que participaram dessa pesquisa é de 40,64 anos ($\pm 7,34$), sendo a idade mínima de 29 anos e a idade máxima de 56 anos. A tabela 1 apresenta os dados pessoais e profissionais dos docentes.

Variável		%
Situação conjugal	Solteiro	16 29,6
	Casado	33 61,1
	Divorciado	4 7,4
	Viúvo	- -
	União estável	1 1,9
Filhos	Sim	33 61,1
	Não	21 38,9
Renda familiar	2-3 salários mínimos	3 5,6
	4-6 salários mínimos	19 35,2
	7-10 salários mínimos	17 31,5
	>10 salários mínimos	15 27,8
Colegiado	Administração	6 11,1
	Ed. Física	9 18,5
	Enfermagem	19 42,6
	Pedagogia	10 27,8
Carga horária semanal total	20h	3 5,6
	40h	25 46,3
	48h	2 3,7
	50h	3 5,6
	60h	21 38,7

% (percentual)

Tabela 1 - Características pessoais e profissionais dos docentes universitários pesquisados

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Na tabela 1 fica evidente a maior participação dos docentes do curso de Enfermagem, devido ao campus apresentar mais professores concentrados nesse curso e por este estudo estar mais ligado à área da saúde. Em um estudo realizado por Souto (2016), verificando a Qualidade de Vida de docentes da área da saúde, a maioria era do sexo feminino nos cursos de Biologia (67,6%), Odontologia (56,0%), Medicina (56,3%) e Enfermagem (77,8%). Porém, no curso de Educação Física, 51,4% eram do sexo masculino. Cardoso et al. (2016) analisaram o estilo de vida de docentes dos cursos de Educação Física e Enfermagem verificando que no curso de Educação Física 70% eram homens e no curso de Enfermagem 83% eram mulheres.

A tabela 1 também apresenta duas informações importantes, que comumente entram como fatores intervenientes na Qualidade de vida, sendo elas a questão salarial, em que 35,2% ganham aproximadamente 4 a 6 salários mínimos, 46,3% têm carga horária de trabalho de 40h e 38,7% de 60h.

Pivetta et al. (2019) analisaram os percalços encontrados no exercício da docência de professores das Ciências da Saúde onde todos os pesquisados tinham uma carga horária de 40 horas na IES pesquisada.

Cardoso Júnior et al. (2018) analisaram docentes universitários do ensino jurídico em uma instituição privada do sudoeste da Bahia e verificaram que dos 20 docentes pesquisados, 3 recebem até 3 salários mínimos, 15 deles recebem mais de 5 salários e 2

docentes não quiseram informar sobre seus recebimentos.

ANÁLISE DA QUALIDADE DE VIDA DE ACORDO COM O INSTRUMENTO WHOQOL-BREF

O WHOQOL-Bref é composto por 26 questões, sendo duas questões sobre a auto avaliação da qualidade de vida de modo geral e 24 questões representada de acordo com cada uma das facetas e Domínios, e suas variações são intercaladas de 0 a 100%, quanto mais próximo de 100%, melhor a Qualidade de Vida.

Os docentes se apresentam acima da média em todos os domínios e maiores scores nos domínios psicológico, relações sociais e físico, no entanto, a menor média encontrada se relaciona com o ambiente, que apresenta 62,15%, demonstrando quão insatisfeitos estão com o seu ambiente de trabalho.

Nahas (2010) afirma que fatores socioambientais (ambiente e condições de trabalho) somados à fatores individuais (estilo de vida individual) pode resultar na percepção de bem-estar do indivíduo sendo um claro indicador da qualidade de vida dele.

De acordo com o estudo realizado por Veiga et al. (2017), objetivando analisar os aspectos intervenientes da qualidade de vida de professores de Educação Física, constatou a maior prevalência de insatisfação na dimensão da remuneração e compensação. Moreira (2009), ao discutir sobre a qualidade de vida no trabalho e síndrome de burnout em professores de Educação Física do estado do Rio Grande do Sul, Brasil, apresentou em seus resultados que a maioria dos professores encontra-se satisfeita com a qualidade de vida no trabalho, embora também esteja insatisfeita com a remuneração e a compensação.

Corroborando com os achados, um estudo realizado por Santos e Silva (2017), sobre os níveis de estresse e qualidade de vida de professores do ensino superior, apontou um menor score no domínio meio ambiente.

Fagundes et al. (2018) avaliaram a qualidade de vida de professores de uma universidade pública do sudoeste da Bahia e encontraram que a qualidade de vida dos pesquisados está em um nível favorável, apresentando a Limitação por Aspectos Físicos com melhor escore e a Dor com menor escore.

Mesmo ficando em evidência que os docentes apresentaram níveis acima da média na qualidade de vida global, constatou-se alguns pontos de insatisfação nas facetas relacionadas à dor e ao desconforto (25%), dependência de medicação ou de tratamentos (25,94%) e sentimentos negativos (29,72). Isso pode explicar o porquê dos resultados da QV não apresentarem próximos do satisfatório (100%), pois apesar dos docentes se apresentarem com o nível mais elevado no domínio psicológico, explícito no gráfico 1, as facetas mostram um resultado crítico aos sentimentos negativos, tornando-se um fator preocupante, devido a esses sentimentos estarem ligados aos transtornos mentais como a depressão e ansiedade.

O estudo de Alves (2017) apontou que, a qualidade de vida e esgotamento profissional do professor universitário, diz que, esses sentimentos negativos podem estar ligados à sobrecarga e cobranças de trabalho que muitas vezes podem invadir o espaço destinado ao descanso e ao lazer. Isso aponta uma ligação direta com a insatisfação no Domínio meio ambiente, uma vez que, dentro do Domínio de meio ambiente encontra-se as facetas referentes ao lazer.

Correspondendo às dores e ao desconforto presentes no domínio Físico, um estudo realizado por Souto et al. (2016), na universidade pública de uma cidade de porte médio no Estado de Minas Gerais sobre Fatores Associados à Qualidade de Vida de Docentes da Área da Saúde, aponta que esses sintomas são mais encontrados em Docentes que ainda apresentam poucos anos de carreira profissional, uma vez que, os professores com mais anos de experiência apresentam mais segurança no trabalho por saberem como agir em situações adversas e apresentam melhor estabilidade emocional.

AVALIAÇÃO DO ESTRESSE

Quanto à prevalência de estresse, dos 54 docentes, 21 possuem sintomas de estresse (38,8%), segundo o Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp. Destes, 11 docentes do sexo feminino encontraram-se na fase de resistência (20,3%), enquanto apenas 5 do sexo masculino encontram-se nessa fase (9,2%). Vale ressaltar que apenas mulheres apresentaram sintomas na fase de exaustão (9,4%). Entretanto, a associação entre o nível de estresse e sexo, utilizando teste de Qui-quadrado apresentou valor de $p= 0,179$ demonstrando que não houve significância entre as variáveis.

Nahas (2010) apresenta alguns sintomas associados ao estresse como: dor de cabeça, dores musculares e articulares, insônia, ansiedade, irritabilidade, cansaço constante, sensação de incapacidade, perda de memória e mau humor.

Um estudo de Paskulin (2012) avaliou a prevalência de estresse e a qualidade de vida de professores de uma faculdade privada em Foz do Iguaçu-PR. O autor utilizou o ISSL e apresentou resultados similares. Em sua amostra havia uma prevalência de 46% de professores com sintomas de estresse estando, em sua maioria, na fase de resistência (89,6%).

Já Cardoso et al. (2016) encontraram uma diferença relativa entre os docentes dos cursos de Educação Física e Enfermagem, com 90% de positivo para estresse dos docentes do curso de Educação Física e 42% de positivo para os docentes do curso de Enfermagem.

Segundo Nahas (2010), o estresse é comumente decorrente do estilo de vida que se adota e a forma com que se enfrenta as adversidades. O autor acredita que talvez não seja possível eliminar as situações de estresse, mas pode-se mudar as formas de responder à elas.

O estresse no trabalho docente é considerado um dos principais problemas vivenciados pela categoria.

Foi possível constatar que 21 docentes, dos 54, apresentaram sintomas de estresse. Vale ressaltar que o colegiado de enfermagem (de acordo com a Tabela 3) tem o maior número de docentes em seu quadro, e foi o curso que houve maior adesão a pesquisa, podendo ter tido como consequência, a maior porcentagem de sintomas de estresse na fase de resistência (16) e fase de exaustão (5) com 47,6%, visto que 61,1% dos docentes de todos os cursos não apresentaram sintomas de estresse.

O curso que menos apresentou docentes com sintomas de estresse foi o de administração (1), constando apenas 1,8% dos docentes. Supondo que pelo motivo de ser o curso com menor número de docentes em seu quadro, teve como consequência menos docentes que apresentaram sintomas de estresse. Realizado o teste de Qui-quadrado de Pearson, obteve-se o valor de $p=0,503$, não havendo significância na associação entre as variáveis, fases do estresse e colegiado.

Corroborando com os achados, uma pesquisa realizada por Mesquita et al. (2013), que investigou sintomas de estresse e Síndrome de Burnout em professores do ensino médio e fundamental de São Luís-MA, observou uma prevalência de 50,8% dos professores com sintomas de estresse em sua amostra. Dentre estes, 87,3% estavam na fase de resistência. Os dados do presente estudo, associados aos da literatura, podem sugerir que o ambiente e as demandas do trabalho do docente causam desgaste físico e mental exigindo esforço e adaptação por parte dos mesmos.

Pérez (1992), Reinhold (1996) e Martins (2005), em seus estudos sobre os motivos que mais contribuem para o estresse dos docentes indicam que as principais causas apontadas são: frustrações nas expectativas profissionais e salariais; crescimento profissional por limitações de tempo e insuficientes oportunidades; falta de apoio financeiro para realizar pesquisas e para publicação; sobrecarga de atividades, com excessivas reuniões e assembleias, prejudicando o ambiente familiar do docente, e também interrupções frequentes de suas atividades.

De acordo com Sadir, Bignotto e Lipp (2010), percebe-se que os efeitos do estresse excessivo e contínuo não se limitam ao comprometimento da saúde. O estresse pode, além de ter um efeito desencadeador do desenvolvimento de inúmeras doenças, propiciar um prejuízo para a qualidade de vida e a produtividade do ser humano, o que gera um grande interesse pelas causas e pelos métodos de redução do estresse.

Nahas (2010, p. 179) afirma que “há muitas evidências de que a atividade física, principalmente como opção de lazer, pode ter efeitos benéficos tanto para a saúde física como mental”. Afirma ainda que um estilo de vida ativo, principalmente no lazer, é um fator importante no controle de estresse e boa condição de saúde mental.

AVALIAÇÃO DA ANSIEDADE E DA DEPRESSÃO

Quanto aos níveis de ansiedade, as respostas apresentadas pelos participantes mostraram que 62,9% dos pesquisados que responderam aos instrumentos apresentaram nível mínimo, 14,8% grau leve, 5,5% grau moderado e apenas 1,8% grau grave.

Um estudo de Lourenço (2018) com gestores de unidades de saúde demonstra que, mesmo com bons níveis de qualidade de vida, eles apresentam ansiedade e depressão. Já Silveira et al. (2014) afirmam que tais níveis comprometem a qualidade de vida dessas pessoas em outras esferas sociais. Isso não significa que os sujeitos classificados como grau mínimo não apresentem comportamentos ansiosos. Pois a ansiedade pode acometer todas as pessoas, gerando um mecanismo psíquico, em situações julgadas desafiantes e/ou perigosas.

Moura (2020) analisou as implicações que os transtornos mentais e comportamentais em professores rede pública de ensino do município de Itapetinga-BA podem ocasionar para a carreira docente e encontrou como principais sinais e sintomas de adoecimento mental vivenciados (externados) por eles cansaço, estresse, desmotivação, ansiedade, angústia, frustração, decepção, tristeza, revolta e medo.

Castro Neta et al. (2018) analisaram implicações das condições de trabalho no desenvolvimento profissional e na saúde de docentes de escolas públicas e privadas do município de Itapetinga na Bahia e verificaram que 80% dos pesquisados foram diagnosticados com algum tipo de transtorno psicológico/mental como ansiedade generalizada; reações ao estresse grave e transtorno de adaptação; transtorno afetivo bipolar; episódio depressivo moderado e transtorno depressivo recorrente.

Quanto à depressão, a porcentagem para leve (16,6%) e moderado (2,3%), como se pode observar na Tabela 4, foi ainda menor. Assim, como nos estudos de Santos et al. (2003) e Silveira et al. (2014), que utilizaram os mesmos instrumentos, observou-se a prevalência do grau “leve”. Cunha (2011) afirma que pessoas que se enquadram em grau “leve” tem forte indicativo de adoecimento mental. Dessa forma, ao considerarmos a ansiedade e a depressão, conjuntamente, como mostra a tabela 4, 41% dos docentes participantes do estudo revelaram sintomatologia que indica adoecimento mental, e de acordo com o teste Qui-quadrado tendo o valor de $p=0,000$, indicando significância da associação entre as variáveis ansiedade e depressão.

Estes resultados apontam a necessidade de ações de promoção de saúde e bem-estar dos trabalhadores. A implementação de medidas que identifiquem precocemente sintomas e promovam controle das causas de ansiedade e depressão, prevenindo e tratando esses transtornos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desse estudo apontam a necessidade de ações de promoção de saúde e bem-estar dos trabalhadores. A implementação de medidas que identifiquem precocemente sintomas e promovam controle das causas de ansiedade e depressão, prevenindo e tratando esses transtornos.

Pesquisas mais aprofundadas, um olhar mais clínico, e reconhecimentos dessa realidade são de suma importância e alerta, visto que é necessária a promoção de bem-estar, saúde e prevenção de doenças, em especial na área da Educação superior, contexto que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Priscila Castro. **Qualidade de vida e esgotamento profissional do professor universitário.** Tese (Doutorado em ciências da saúde). Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2017.

ARAÚJO, Tania. Prevalência de transtornos mentais comuns em mulheres e sua relação com as características sociodemográficas e o trabalho doméstico. **Rev. Bras. Saúde Mater. Infant.**, vol.5 no.3 Recife July/Sept. 2005.

BARLOW, David Harrison; DURAND, Vicent Mark. **Psicopatologia:** Uma abordagem integrada. 4. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

CARDOSO, Berta Leni Costa; FERREIRA, Thaís Danyelle Teixeira; FERREIRA, Bráulio Nascimento; NUNES, Cláudio Pinto. Estilo de vida e nível de atividade física em docentes universitários. **Revista Unimontes Científica**. Montes Claros, v. 18, n. 1 – jan./jun. 2016.

CARDOSO JÚNIOR, Welton; CARDOSO, Berta Leni Costa Cardoso; SANTOS, Alcir Rocha dos; NUNES, Cláudio Pinto. Jornadas de trabalho, estilo de vida e desempenho docente no ensino jurídico atual. **Acta Scientiarum. Education**. v. 40(3), e40411, 20018.

CASTILLO, ANA Regina. Transtornos da ansiedade. **Rev. Bras. Psiquiatr.** vol.22 s.2 São Paulo Dec. 2000.

CASTRO NETA, Abília de; MOURA, Juliana da Silva; RIBEIRO, Júlia Cecília de Oliveira Alves; CASTRO, Liliane Borba; CALAZANS, Di Paula Prado; CARDOSO, Berta Leni Costa; NUNES, Cláudio Pinto; CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza. A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental. In: **XII Seminário Internacional De La Red Estrado**. Derecho a la Educación Pública y Trabajo Docente: Resistencias y alternativas. Lima – Peru, 3 a 5 de dezembro de 2018.

COUTO, Hudson de Araújo. **Stress e qualidade de vida dos executivos**. Rio de Janeiro: COP editora. 1987.

CUNHA, Jurema Alcides. **Manual da versão em português das Escalas Beck**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo., 2011.

DEMINCO, Marcus. Jornada de trabalho e redução do estresse. **Psicologado** . [S.L.]. (2011). Disponível em: <https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-organizacional/jornada-de-trabalho-e-reducao-do-estresse> Acesso em: 17 nov. 2019.

FAGUNDES, Nárdille Vieira; CARDOSO, Berta Leni Costa; PEREIRA, Rodrigo Araújo; ALMEIDA, Cláudio Bispo de; NUNES, Cláudio Pinto. Qualidade de vida de docentes no ensino superior em uma universidade pública. In: CARDOSO, Berta Leni Costa; ALMEIDA, Cláudio Bispo de; FONSECA, Elaine de Oliveira Souza. **Estilo de Vida e Saúde no contexto baiano**. Goiânia: Kelps, 2018. P. 127-136.

FERNANDES, Cleoni. Docência Universitária e os desafios da formação pedagógica. **Interface**. vol.5 n.9 Botucatu. Agosto, 2001.

GASPIRINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

LIMA, Érika Joely Casaes de Jesus; LEITE, Eritete Antunes. Docência e a depressão: fatores predominantes no processo. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CATEDRA UNESCO). In: **XIII Congresso Nacional de Educação**, 2017. P.10585-10594.

LIPP, Marilda Emmanuel Novaes; ROCHA, João Carlos. **Stress, Hipertensão Arterial e Qualidade de Vida**. Campinas: Papirus, 1996.

LIPP, Marilda Emmanuel Novaes; MALAGRIS, Lucia Emmanoel Novaes; NOVAIS, Lucio Emmanuel. **Stress ao longo da vida**. São Paulo: Editora Ícone, 2007.

LOURENÇO, Luciano Garcia. Qualidade de vida, *engagement*, ansiedade e depressão entre gestores de Unidades da Atenção Primária à Saúde. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**. Dez. 2018, n. 20, p.58-64.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS- DSM-5. 5^a edição. Administração 2012-2013.

MARTINS, Maria das Graças Teles. **Sintomas de stress em professores das primeiras séries do ensino fundamental**: Um estudo exploratório. Lisboa-Portugal, 2005, 193p. Dissertação de Mestrado - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias-ULHT.

MESQUITA, Alex Andrade; GOMES, Dayanna Santos; LOBATO, Juliana Lima; GONDIM, Ludmilla; SOUZA, Simone Batista de. Estresse e síndrome de burnout em professores: Prevalência e causas. *Psicol. Argum.* 2013 out./dez., 31(75), 627-635.

MOURA, Juliana da Silva. **Transtornos mentais e comportamentais em professores e as implicações para a carreira docente**. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Vitória da Conquista-BA: UESB, 2020.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; MUSSI, Leila Maria Prates Teixeira; ASSUNÇÃO, Emerson Tadeu Cotrim; NUNES, Cláudio Pinto. Pesquisa Quantitativa e/ou Qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades. **Revista SUSTINERE**. Rio de Janeiro, v. 7, n., p. 414-430, jul-dez, 2019.

NAHAS, Markus Vinicius. **Atividade física, saúde e qualidade de vida:** conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 5. ed. rev. e atual - Londrina: Midiograf, 2010.

PASKULIN, Marcello. **Qualidade de vida e stress em professores de uma faculdade privada.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco; 2012. 104p.

PÉREZ- RAMOS, Juan. Stress no ambiente organizacional: conceitos e tendências. **Boletim de Psicologia.** São Paulo Jan/Dez; 1992. Vol. 42. Ano: 96/97. p. 89 – 97. 1992.

PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto; SCHLEMMER, Neosane; ROVEDA, Patrícia Oliveira; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; POROLNIK, Sinara; COCCO, Vanessa Michelon. Percaçôs da Docêncie Universitária nas Ciências da Saúde. **Educação &Realidade.** Porto Alegre, v. 44, n. 1, e75639, 2019.

REINHOLD, Helga Hinkenickel. Stress ocupacional do professor. In: LIPP, Marilda Emmanuel Novaes. **Pesquisa sobre stress no Brasil:** Saúde, ocupações e grupos de risco. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 169 -194.

ROCHA, Sandra de Souza Lima; FELLI, Vanda Elisa Andres. Qualidade de vida no trabalho docente em enfermagem. **Rev. Latino-am Enfermagem.** Janeiro-fevereiro; vol. 12, n. 1, p. 28-35, 2004.

SADIR, Maria Angélica; BIGNOTTO, Márcia Maria; LIPP, Marilda Emmanuel Novaes. Stresse e qualidade de vida: influência de algumas variáveis pessoais. **Paideia.** jan.-abr. 2010, Vol. 20, No. 45, 73-81.

SANTOS, Marcos Paulo Gonçalves; SILVA, Karla Kristine Dames da. Níveis de estresse e qualidade de vida de professores do ensino superior. **Rev Enferm.** UFSM 2017 Out./Dez.;7(4): 656-668.

SANTOS, Telma Marques dos; ALMEIDA, Angélica Olivetto de; MARTINS, Haviley Oliveira; MORENO, Vânia. Aplicação de um instrumento de avaliação do grau de depressão em universitários do interior paulista durante a graduação em Enfermagem. **Acta Scientiarum Health Sciences.** Maringá, v. 25, no. 2, p. 171-176, 2003.

SOUTO, Lyssa Esteves Souza; SOUZA, Sarah Martins; LIMA, Cássio de Almeida; LACERDA, Mayara Karoline Silva; VIEIRA, Maria Aparecida; COSTA, Fernanda Marque da; CALDEIRA, Antônio Prates. Fatores Associados à Qualidade de Vida de Docentes da Área da Saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica.** 40 (3): 452 – 460; 2016.

The WHOQOL Group. The World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization. **SocSciMed** 1995.

VEIGA, Rosane Ferreira; AFONSO, Mariângela da Rosa; FARIA, Gelcemar Oliveira; SINOTT, Edilene Cunha; RIBEIRO, José Antonio Bicca. Qualidade de vida no trabalho: contexto de atuação profissional e carreira docente. **Pensar a Prática.** Goiânia, v. 20, n. 2, abr./jun. 2017.

CAPÍTULO 14

A DISTÂNCIA ENTRE O PREVISTO E O REALIZADO NA ORGANIZAÇÃO DOS CICLOS ESCOLARES E DA PROGRESSÃO CONTINUADA NA CIDADE DE SÃO PAULO

Data de aceite: 01/08/2022

Ronaldo Tiago Marques de Jesus

Graduando em Pedagogia

Graduando na Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) Faculdade
de Filosofia e Ciências (FFC) - Campus Marília/

SP
Marília- SP

Claudia Pereira de Pádua Sabia

Pós-Doutorado em Educação (UNICAMP)

Docente na Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) Faculdade
de Filosofia e Ciências (FFC) - Campus Marília/

SP
MARILIA/SP

O presente artigo foi revisado a partir do publicado recentemente (abril 2022) na Revista Brazilian Journal of Development cujo título era **"ORGANIZAÇÃO EM CICLOS ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL E PROGRESSÃO CONTINUADA NA CIDADE DE SÃO PAULO"**

RESUMO: A escola pode se organizar em séries ou ciclos, com ou sem progressão continuada. No Brasil, a organização escolar em forma de ciclos tem sido registrada desde o ano de 1920 com a Reforma Sampaio Dória no ensino paulista. O termo “promoção automática” foi empregado na década de 1950, porém sabemos que promoção automática e progressão continuada são conceitos diferentes. Os Sistemas de ciclo e progressão continuada foram tentativas de

diminuírem os altos índices de reprovação no sistema escolar. No estado de São Paulo, com a concepção de que a reprovação não é benéfica para a aprendizagem, pensou-se na progressão continuada e nos ciclos escolares. Desta forma, o objetivo geral deste estudo foi identificar possíveis vantagens e desvantagens dessa forma de organizar a escola, e verificar se é possível estabelecer relações entre a forma de organização e as avaliações informais, taxas de aprovação/reprovação e evasão. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa, utilizando pesquisa bibliográfica, constantes em repositórios de periódicos nacionais - *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) - e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a documental em legislações (Parecer, Portaria, etc) e no Plano Municipal de Educação de São Paulo. Como resultados do estudo, destacamos a descontinuidade do processo de adequação do currículo, assim como a falta de ressignificação das avaliações, que ainda objetivam, principalmente, classificar os alunos, à nova organização em ciclos escolares. Também constatamos a descontinuidade da formação permanente dos educadores e da democratização da gestão nos governos municipais posteriores a sua implantação, o que tais resultados ficaram comprometidos. Cabe destacar que as políticas posteriores além de não darem continuidade, implantaram políticas contrárias (Qualidade Total em Educação) e que inviabilizaram a organização em ciclos à progressão continuada (aumento do número de alunos por sala, não autorização de pedidos para o funcionamento das salas de apoio pedagógico (SAP), além da não-contratação de

professores para ministrarem as aulas de recuperação paralela. Enfatizamos ainda que não houve a participação dos segmentos da escola para a discussão sobre a implantação desta política educativa e a interrupção da formação continuada que foi iniciada na década de 90, trouxe grande resistência por parte dos professores, agentes escolares, pais e alunos que não a compreendem. No sistema em ciclos e na progressão continuada, a avaliação deve ser repensada como instrumento guia para a progressão do aluno, indicando suas habilidades e conhecimentos, possibilitando enxergar suas possibilidades e potencialidades, respeitando as diferenças individuais dos alunos para que todos possam aprender. Considerando todas essas questões a respeito da implantação dessa nova forma de organização escolar, entendemos que houve grande distanciamento entre o previsto e o realizado dentro das escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Ciclos escolares; Progressão continuada; Ensino fundamental.

BREVE HISTÓRICO

A escola pode se organizar em séries ou ciclos, com ou sem progressão continuada. No Brasil, a organização escolar em forma de ciclos tem sido registrada desde o ano de 1920 com a Reforma Sampaio Dória no ensino paulista. O termo “promoção automática” foi empregado na década de 1950, pelos educadores Dante Moreira Leite e Almeida Júnior. Porém sabemos que promoção automática e progressão continuada são conceitos diferentes.

A organização em ciclos e progressão continuada ganhou notável possibilidade de implantação nas escolas com a LDB (Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional), da qual trata a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. (LEITE, 1999; ALAVARSE, 2009)

Esta possibilidade foi considerada como uma inovação para os sistemas de ensino. No artigo 32, na seção que trata sobre o ensino fundamental, destacamos:

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada [...] (BRASIL, 1996)

Segundo Barretto; Sousa (2004) as discussões sobre ciclos e progressão continuada foram alternativas propostas para combaterem os altos índices de reprovação na escola primária brasileira na década de 1950, e implementadas em diferentes estados nas décadas seguintes.

Na retrospectiva histórica mais abrangente feita sobre o tema, Barretto e Mitrulis registram as discussões sobre promoção automática nos anos 1950, suscitadas pelos elevados índices de retenção na escola primária brasileira; as experiências de implementação de ciclos levadas a cabo em diferentes estados nas décadas de 1960 e 1970; a adoção dos ciclos de alfabetização por vários governos estaduais nos anos 1980; a criação dos ciclos de formação abrangendo o ensino fundamental completo nas propostas político

pedagógicas autodenominadas radicais nos anos 1990; a introdução do regime de ciclos e progressão continuada em algumas grandes redes estaduais na virada do século. (BARRETO; SOUSA, 2004)

Na cidade de São Paulo, a organização em ciclos escolares e a progressão continuada ocorreu em 1992 no governo municipal de Luiza Erundina. Foi o primeiro município do Brasil a implantar este modelo de organização escolar. O Ciclo era organizado em 3 etapas -Ciclo I (1^a a 3^a séries), Ciclo II (4^a a 6^a séries) e Ciclo III (7^a e 8^a séries).

A partir de 1998, com deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE, Deliberação nº 09/97) e pela Secretaria de Estado da Educação (SEE) foram adotados dois ciclos no Ensino Fundamental para todo o estado de São Paulo, apesar de não ter ocorrido nenhum estudo que pudesse avaliar os benefícios desta mudança nos ciclos. (JACOMINI, 2008; BERTAGNA, 2010)

A Deliberação nº 09/97 do Conselho Estadual de Educação supracitada orientou todas as escolas da Rede Estadual de São Paulo a separar o ensino fundamental em 2 ciclos, com o cuidado para não haver exclusão na passagem de um ciclo para o outro.

O ciclo único de oito anos pode ser desmembrado, segundo as necessidades e conveniências de cada Município ou escola, em ciclos parciais, como por exemplo da 1^a à 4^a série e da 5^a à 8^a do ensino fundamental, em consonância com o projeto em curso de reorganização da rede pública estadual. Com as devidas cautelas, porém, para que na transição de um ciclo parcial para o seguinte não se instale um novo “gargalo” ou ponto de exclusão. (SÃO PAULO, 1997)

Retomando a implementação dos ciclos escolares na cidade de São Paulo, a Secretaria de Educação (SME) da cidade estabeleceu quatro prioridades que deveriam ser atendidas para melhorarem a qualidade da escola, rompendo com as práticas de reprovação anual.

Para construir essa nova qualidade de ensino foram estabelecidas quatro grandes prioridades: democratização do acesso; democratização da gestão; nova qualidade de ensino; movimento de alfabetização de jovens e adultos. (SÃO PAULO, 1990).

Para tanto, a SME se esforçou, nos três primeiros anos da gestão de Luiza Erundina (1989-1992) para adequar o currículo à nova organização de ensino por meio do Movimento de Reorientação Curricular. A SME também focou na Formação Permanente dos Educadores e na Democratização da Gestão para construção de práticas e concepções que sustentassem a nova organização escolar. Desta forma, os ciclos e a progressão continuada foram implantados em 1992 na cidade de São Paulo por meio do Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo. (JACOMINI, 2008, p. 73-74)

Nos anos seguintes, elegeram-se Paulo Maluf (1993-1996), e Celso Pitta (1997-2000) e estes gestores descontinuaram com este movimento de implementação dos ciclos e da progressão continuada em São Paulo. Manteve-se apenas à assiduidade para

promoção, provocando, desta maneira, “[...] uma enorme confusão entre os educadores e fortaleceu a resistência daqueles que discordavam dos ciclos e da progressão continuada.” (JACOMINI, 2008, p. 75)

Paulo Maluf adotou uma concepção educativa tecnicista de “Qualidade Total em Educação” no processo educativo, contrapondo-se, desta maneira, a política da gestão anterior. Jacomini (2008) explicita a forma como foi interrompido o processo de formação de educadores para práticas que pudessem subsidiar a organização em ciclos escolares. Conforme a autora:

ao realizar a pesquisa sobre organização do ensino, grade curricular e conteúdo programático, deixou clara a ruptura com a concepção de currículo que estava sendo construída na gestão anterior e incentivou uma discussão tecnicista sobre a organização da escola. (JACOMINI, 2008, p. 76)

Celso Pitta dificultou ainda mais a implantação dos ciclos pensada em 1992 com algumas medidas tomadas por sua gestão, dentre elas destacam-se:

[...] aumento de alunos por sala (em 1999 chegou à média de 37,2, maior média no período de 1986 a 2001); não-autorização de muitos pedidos para o funcionamento das salas de apoio pedagógico (SAP); não-contratação de professores para ministrar as aulas de recuperação paralela, garantida na LDB/96 (somente os professores da rede podiam ministrar essas aulas), o que limitou a oferta de recuperação paralela e não atendeu à demanda das escolas. ” (JACOMINI, 2008, p. 76)

O resultado desta descontinuidade de planos de governo fez com que os ciclos e a progressão continuada não fossem implementados da maneira como foram pensados pela gestão de Erundina, onde “na prática, o ensino manteve-se seriado com progressão continuada, na medida em que não houve nas administrações subsequentes uma política de construção de uma escola “ciclada”. (JACOMINI, 2008, p. 76)

Nas gestões seguintes de Marta Suplicy e José Serra também não houve avanços para melhoria na implantação dos ciclos. Embora Suplicy “tenha retomado aspectos da política educacional do governo de Luiza Erundina, não houve um movimento sistemático de implementação das diretrizes anunciadas pela SME. ” (JACOMINI, 2008, p.77)

Enquanto na gestão de José Serra, o documento da SME aponta para o foco da progressão continuada já existente com o intuito de não reprovar ninguém, deixando de lado a concepção de ciclos.

Não havia referências à progressão continuada e aos ciclos no documento. As palavras “progressão” e “continuada” apareceram no item sobre recuperação paralela. De acordo com o documento, os alunos “terão, na própria escola ou em outro local (muitas escolas estão superlotadas), o reforço necessário para caminhar, sem reprovação, na mesma velocidade dos demais. Isso dará o sentido correto à progressão continuada já existente. (**SÃO PAULO, 2005b, p. 20**).

Em 2014, na cidade de São Paulo, outra mudança ocorreu na organização dos

ciclos, onde observou-se algumas “semelhanças e antagonismos” entre essa nova proposta e a inicial pensada em 1992 por Paulo Freire, porém com contradições principalmente com relação as concepções dos docentes, onde o aspecto positivo que os professores apontaram na mudança foi justamente maior possibilidade de reprovação dos alunos, o que nos leva a refletir sobre a forte influência da identidade do professor, que foi construída cultural e historicamente, como classificador de alunos, e que precisam da ferramenta da reprovação para controlar seus comportamentos. (MANTOVAN, 2017, p. 22)

Percebemos que não há continuidade da proposta educacional envolvendo os ciclos e progressão continuada da forma como foi pensada em seu início. Um dos motivos é a troca de governos, onde os gestores públicos não se comprometem com políticas de gestões passadas. Segundo Arelaro (2007) “São incontáveis os documentos oficiais, plenos de boas intenções, que não sensibilizam ou comprometem nem os gestores públicos, nem os grupos sociais, especialmente quando uma nova administração assume o governo.” (ARELARO, 2007, p. 902)

Portanto, diante do que já foi exposto, podemos perceber a importância dos estudos sobre ciclos e progressão continuada, sobretudo sobre a avaliação desta política educacional. De acordo com Barreto; Souza (2004), vários autores têm se debruçado sobre as experiências do regime de ciclos como uma forma de organização da escola no país. Conforme Alavarse (2009):

[...] a continuidade de pesquisas desse porte deve considerar, por hipótese, a existência de muitas redes, sobretudo municipais, que adotaram os ciclos e podem estar desencadeando experiências sui generis que ainda não foram objeto de avaliação ou investigação, mas que podem conter contribuições que fariam avançar o debate e o acervo de iniciativas. (ALAVARSE, 2009, p.40)

MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa. Esta abordagem destaca a potência e pertinência dos métodos qualitativos para fazer a ponte com a realidade, o contexto e o processo para impulsionarem o pesquisador ao questionamento mais aprofundado do fenômeno investigado. A metodologia utilizada foram as pesquisas bibliográfica e documental. Para subsidiar o aprofundamento teórico, recorremos a pesquisa bibliográfica que consistiu no levantamento, seleção e leitura de obras e de artigos constantes em repositórios de periódicos nacionais, o repositório de periódicos nacionais *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que em seu portal, integra teses e dissertações defendidas em instituições nacionais de ensino e pesquisa, contribuindo para o aumento e disseminação de conteúdos com livre acesso sem custos. A pesquisa documental consistiu em legislações (Parecer, Portaria, etc...) e no Plano Municipal de Educação de São Paulo.

A análise interpretativa se apoiou nos estudos teóricos acerca da organizada Progressão Continuada. A análise foi desenvolvida em uma abordagem que apresenta, entre outras, as características da historicidade e da contextualização, as quais indicam que os conhecimentos são históricos e determinados, ocorrem no conjunto de relações sociais e necessitam ser colocados e analisados no tempo e no espaço em que são construídos.

VANTAGENS E DESVANTAGENS NO SISTEMA DE CICLOS E PROGRESSÃO CONTINUADA

Queremos enfatizar que as instituições de ensino se organizam de acordo com suas “condições materiais, o tipo de formação educacional requerida pela sociedade, a produção do conhecimento humano, e a reivindicação do direito à educação para todos em cada contexto histórico”. (JACOMINI, 2008, p.26)

O Parecer CEE n. 9/97 apresenta o que se buscava na adoção dos ciclos escolares e progressão continuada:

[...]investir na construção de processos educativos na perspectiva da educação como direito de todos, e instaurar uma forma de educar que contribua para alunos e professores terem como atividade dominante o estudo e o ensino, respectivamente, em oposição aos exames e à reprovação. (SÃO PAULO, 1997b)

Os autores Viegas; Souza (2006) esclarecem que “o conceito de reprovação deve ser substituído pelo conceito de aprendizagem progressiva e contínua.” (VIEGAS; SOUZA, 2006, p. 250)

Com o crescimento das matrículas no Ensino Fundamental a partir da década de 1980 e a necessidade de proporcionar aprendizagem a todos, Jacomini (2008) questiona sobre a forma de organização das escolas:

[...]os novos conhecimentos sobre os processos de desenvolvimento, aprendizagem e ensino e a ampliação do atendimento escolar produziram, ainda no século passado, as primeiras reflexões sobre essa forma de organizar o ensino, até então inquestionável. (JACOMINI, 2008, p.24)

Como observamos, diante dos novos conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem, a maneira de organizar o ensino vem sendo questionada há muito tempo. Atualmente, a “luta” é para que todos os alunos tenham o direito de aprender e, não somente, permanecer na escola. Para enfrentar essa “luta”, é preciso repensar, inclusive, a maneira de avaliar nossos alunos, já que as provas e avaliações formais não representam as aprendizagens das crianças.

Fischer (2010) nos diz que “ A finalidade mais importante da ação avaliativa, entretanto, não muda: tomar decisões, no caso da escola, tomar decisões pedagógicas [...]. Ou seja, uma das funções da avaliação é orientar as decisões pedagógicas que permitam que os processos educativos possam ser orientados com critério. (FISCHER, 2010, p. 38)

Segundo Luckesi (2009) é necessário que a relação ensino-aprendizagem seja essencial para a formação do aluno e deve-se proceder:

o encaminhamento dos estudantes para passos subsequentes da aprendizagem, caso se considere que, qualitativamente, atingiram um nível satisfatório no que estava sendo trabalhado [...] Assim, o objetivo primeiro da aferição do aproveitamento escolar não será a aprovação ou reprovação do educando, mas o direcionamento da aprendizagem e seu consequente desenvolvimento (LUCKESI, 2009, p. 95-96)

A avaliação deve ser utilizada como “[...]instrumento guia na progressão do aluno no seu percurso escolar, apontando as diferenças na aquisição de habilidades e conhecimentos entre os alunos e orientando o trabalho do professor na condução desse processo.” (BERTAGNA, 2010, p. 195)

Porém, na prática, percebe-se que os instrumentos avaliativos mudaram com a nova forma de organização escolar, mas as funções das avaliações permaneceram

[...]observou-se que a prática avaliativa exercida pelos professores sofreu alterações quanto aos instrumentos de avaliação usados, mas pouco se pôde perceber em relação à mudança na função que a avaliação historicamente exerceu na escola, como foi enunciado nos textos oficiais. (BERTAGNA, 2010, p. 196)

A função classificatória e de seleção ainda existe mesmo nos sistemas ciclados, segundo Bertagna (2010):

Assim, a função da avaliação – classificação e seleção – fica efetivamente evidenciada. A presença dessa função aponta que pouco se conseguiu avançar no sentido de mudança de concepção de avaliação, ou mesmo na cultura avaliativa e escolar, como a proposta do regime de progressão continuada apontava nos documentos oficiais. (BERTAGNA, 2010, p. 197)

No estudo de Bertagna (2010), percebemos a função que a avaliação exerce no contexto escolar organizado em ciclos, relacionando-a com aspectos informais, tais como comportamentos e valores:

É interessante também atentar para como a avaliação se expressava no cotidiano escolar. A compreensão da avaliação revelada na prática observada e nas falas dos diferentes sujeitos da pesquisa reafirmou a constatação de Freitas (1995) a respeito do “tripé avaliativo”. Houve a recorrência da avaliação relacionada à *instrução*, ao *comportamento* e, mais sutilmente, aos *valores e às atitudes*. (BERTAGNA, 2010, p. 197)

Segundo esta mesma autora, as avaliações formais, apesar de ainda existirem, perderam espaço para as avaliações informais, e esta última ainda mantêm os aspectos de seleção e classificação que a primeira.

Ao abandonar as provas ou aplicá-las somente para cumprir um ritual, o professor pautava a sua avaliação nas fichas descritivas e nos julgamentos e juízos constituídos no dia a dia escolar. Ele passou a valorizar a avaliação informal em detrimento da avaliação formal e a transformar as avaliações

informais em notas ou conceitos que, de certa maneira, ainda se constituíam em uma forma de representar o rendimento escolar do aluno. (BERTAGNA, 2010, p. 199)

Pelo que pudemos apreender da autora citada, a avaliação informal utilizada pelos professores não prescinde da explicitação dos critérios utilizados, pois somente eles conhecem seus critérios de avaliação, comprometendo assim entender o que o aluno realmente aprendeu. Ou seja, os limites e possibilidades de aprendizagem ficam comprometidos.

A leitura do conjunto de fichas e as situações analisadas em face de seu uso evidenciaram práticas pedagógicas genéricas ou particularistas de avaliação, construídas conforme a subjetividade do professor, num processo altamente improvisado e informal, em que somente o avaliador conhece os seus próprios critérios, limites e possibilidades, sendo os dois últimos quase nunca compartilhados com os demais professores, com os alunos e, muito menos, com os pais. (BERTAGNA, 2010, p. 198-199)

Algo muito interessante de se notar no estudo de Bertagna (2010) é que as próprias crianças valorizam as notas/conceitos e não o conhecimento que adquirem ou constroem na escola.

As notas, os conceitos não deixaram de existir com o Regime de Progressão Continuada, nem de exercer fascínio sobre os alunos, mesmo sobre os pequeninos do 1º ano. Mais interessante é que, através das falas dos alunos, ainda se evidencia a centralidade da nota e suas funções, como apontou Sobierajski (1992): classificar o domínio de conteúdo; controlar atitudes e comportamento; e motivar o aluno para estudar. (BERTAGNA, 2010, p. 199)

No sistema de ciclos e progressão continuada, os sistemas avaliativos devem ser repensados, uma vez que não há reprovações e as avaliações formais perdem sentido. Se as avaliações continuam a ocorrer da mesma forma, os professores dizem que “a avaliação é só para termos certeza de que o aluno não aprendeu nada, porque a gente não pode retê-lo.” (VIEGAS, SOUZA, 2006, p. 257)

Então, de que forma as avaliações devem ser realizadas? É preciso muito cuidado quando pensamos na nova maneira que as avaliações devem ocorrer, pois a avaliação deve ser instrumento-guia para o aprendizado, e as avaliações informais podem interferir negativamente nesta etapa importante do processo pedagógico, assim como afirma Bertagna (2010):

Pouco a pouco se constrói uma imagem do aluno através do seu desempenho, do seu comportamento e de suas atitudes, marcando a sua posição dentro do âmbito escolar e fora dele. Dessa forma, a avaliação informal manifesta-se, de maneira a selecionar nas turmas os bons e os maus alunos; os fracos e os fortes; e, por fim, os que terão êxito ou fracasso. Essa pode ser uma forma considerada até dissimulada de manter dentro do aparato escolar a seletividade dos indivíduos. (BERTAGNA, 2010, p. 203)

A avaliação como ocorre atualmente leva os alunos a serem menos reflexivos e

responderem somente de acordo com o que foi ensinado, sem inovação, sem criatividade para chegar as soluções dos problemas, inclusive a homogeneização dos testes padronizados chega a “dizer” aos estudantes como estes devem pensar. Fischer (2010) nos aponta que

[...] a partir da década de 90 do século XX, a implantação de determinadas políticas e o sucesso do atingimento de suas metas passaram a determinar não só o conteúdo a ser ensinado, mas também o modo como o estudante deve responder as questões de uma prova, ou até mesmo a forma como deve pensar. (FISCHER, 2010, p. 39)

Segundo Freitas (2003), a avaliação é utilizada de maneira equivocada, onde “aprender para mostrar conhecimento ao professor tomou o lugar do aprender para intervir na realidade”. Ou seja, os conteúdos que são focalizados nos currículos não fazem sentido para o aluno, pois é descontextualizado da sua comunidade e ele não utilizará aquilo aprendido na sua vida. (FREITAS, 2003, p. 40)

O autor citado complementa que com a organização em ciclos e progressão continuada, as relações de poder em sala de aula se desestabilizaram, e com o professor despreparado para tal sistema, os professores podem escolher formas inadequadas de controle

“Como não há motivadores naturais que o professor possa utilizar, a retirada dos motivadores artificiais (notas, reprovação, etc.) desestabiliza as relações de poder existentes, obrigando o professor a lançar mão de outras formas de controle, nem sempre mais adequadas.” (FREITAS, 2003, p. 42)

Perrenoud (1986, apud Freitas, 2003) defende que “[...] as avaliações formalizadas nunca são independentes das avaliações informais, implícitas, fugidias, que se formam ao sabor da interação na aula ou refletindo sobre ela; [...]”. Portanto, não são somente as provas, trabalhos, etc que fazem parte das ferramentas de avaliação dos professores. Estes também realizam avaliações de valores, atitudes e comportamentos no cotidiano da sala de aula, de tal forma que essas avaliações influenciam de maneira relevante na avaliação final, e isso pode interferir no “[...] investimento que o professor fará neste ou naquele aluno”, o qual pode determinar quais alunos terão sucesso ou fracasso (PERRENOUD, 1986 p.50, apud FREITAS, 2003, p. 43; 45)

Na Indicação CEE 22/97 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, diz que “a avaliação deveria ser “instrumento-guia” para sinalizar “as heterogeneidades do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos entre os alunos, orientando-os e aos seus professores quanto ao perfil de sua progressão pelos anos escolares”. Desta maneira, reconheceríamos “qualquer indício que revele o desenvolvimento dos alunos, sob qualquer ângulo”, o que permitiria “enxergarmos” as possibilidades e potencialidades dos alunos. (SÃO PAULO, 1997, p. 948, VIEGAS e SOUZA, 2006, p. 251)

Desta forma, poderíamos “romper com a antiga cultura de avaliação com ênfase na

seletividade, na repetência, na classificação, possibilitando a permanência das camadas populares na escola.” (BERTAGNA, 2010, p. 195)

Portanto, no sistema de ciclos, ao falarmos de avaliação, não estaremos mais falando sobre o “procedimento decisório quanto à aprovação ou reprovação, funcionando de forma punitiva e excludente”, mas sim de um “progresso e desenvolvimento da aprendizagem”, onde o professor precisa entender e se engajar nessa nova concepção de pensar a formação humana, para permitir “maior centralidade na aprendizagem que no ensino, e esse é um dos aspectos essenciais desse tipo de organização.” (VIEGAS; SOUZA, 2006, p. 250, JACOMINI, 2008, p.31)

Para Jacomini (2008), ao contrário do sistema ciclado, a escolarização organizada em séries sem progressão continuada era um privilégio e não um direito, pois:

[...] ensinar aqueles que aprendiam dentro desses padrões, aos demais se aplicava o expediente da reprovação, pois, se a criança ou o adolescente não tinham “capacidade” ou “vontade”, não poderiam concluir sua escolaridade. Essas medidas “pedagógicas” foram co-responsáveis na manutenção da educação como privilégio mesmo quando a maioria da população teve acesso à escola. (JACOMINI, 2008, p.28)

Ainda, segundo a autora citada:

a reprovação não é algo inerente à aprendizagem humana, mas uma construção histórica para responder ao paradigma da escola como privilégio”. Tinhamos, por exemplo, na década de 80 do século passado, “alguns ou muitos alunos que precisavam de até 12 anos para terminar o ensino fundamental de 8 anos. (JACOMINI, 2008, p. 32, p.67)

Com a concepção de que a reprovação não traz benefícios para a aprendizagem humana, pensou-se na progressão continuada e nos ciclos escolares em alguns estados brasileiros. Segundo Alavarse (2018):

[...]os sistemas de ciclos contêm aspectos que mantêm sua atualidade e, sobretudo, potencial para impulsionar a busca de uma educação de qualidade para todos os alunos.” Para tanto, é importante que haja pesquisas sobre a adoção de ciclos e progressão continuada nas escolas que “podem estar desencadeando experiências *sui generis* que ainda não foram objeto de avaliação ou investigação, mas que podem conter contribuições que fariam avançar o debate e o acervo de iniciativas. (ALAVARSE, 2009, p. 40; 2018, p. 133)

Na pesquisa de Sordi; Varani; Mendes (2017), as autoras apresentam que os professores consideram qualidade como “as práticas implicadas com a aprendizagem de todos os alunos, é ensinar aos alunos do ciclo o que é necessário para sua vida, na escola ou fora dela, mas que não é solicitado/mensurado pelas avaliações externas.” (SORDI; VARANI; MENDES, 2017, p.159)

Porém, mesmo no ensino ciclado, é preciso ter algumas precauções “para que na passagem entre os ciclos não se instalasse “novo ‘gargalo’ ou ponto de exclusão”, pois

isso poderia ocasionar “evasão decorrente da não progressão, em um sistema ou em uma escola”, e isso se tornaria um grande problema a ser resolvido. (VEIGAS; SOUZA, 2006, p. 251)

Alguns conceitos são importantes de entendermos, a fim de se evitar equívocos, geralmente ocorridos entre não especialistas ou desconhecedores do assunto. Um dos conceitos é que “[...] ensino organizado em ciclos não é a junção do conteúdo de algumas séries num período maior denominado ciclo”. Outra definição importante é que “[...] ciclos e progressão continuada, são coisas distintas [...]. A escola pode estar organizada em ciclos ou séries com ou sem progressão continuada, por exemplo. (JACOMINI, 2008, p.31)

A autora citada esclarece também que “os ciclos implicam uma concepção de organização do ensino respaldada nas teorias sobre desenvolvimento e aprendizagem que questionam uma visão linear em tempos pré-determinados do processo de ensino e de aprendizagem” onde “sujeito e objeto são concebidos em interação permanente”, e “passa-se a compreender que existe uma lógica de quem aprende diferente da lógica de quem ensina, [...]” (JACOMINI, 2008, p.31, FISCHER, 2010, p. 45)

Segundo Becker (2004), ciclo não é teoria, mas uma maneira de organizar e administrar o ensino dentro das escolas, onde os professores e alunos podem encontrar maneiras de aprender. Para o autor:

Ciclo não é currículo, não é teoria de aprendizagem, não é processo didático pedagógico, não é teoria educacional à qual tudo tem que ser reduzido. É, apenas, um expediente administrativo que, se corretamente gerido, poderá, ao lado de tantos outros, ajudar a descobrir caminhos de aprendizagem – de alunos e de professores. (BECKER, 2004, p. 61)

Como podemos perceber, a concepção de ciclos tem como base o conhecimento científico onde a aprendizagem e o desenvolvimento acontecem de maneira não linear, sem tempos definidos para que ocorram, portanto:

Os ciclos opõem-se ao sistema seriado, propõem uma nova forma de organizar os conteúdos, os procedimentos metodológicos, as avaliações e os tempos de aprendizagem, resguardando os ritmos diferenciados e a heterogeneidade característica dos processos de aprendizagem humana. (JACOMINI, 2008, p.31)

Nos sistemas de ciclos, “os procedimentos para que o conhecimento possa ser apropriado por todos”, e a heterogeneidade de aprendizagens existentes nas salas de aula são relevantes. (JACOMINI, 2008, p. 31)

Concordamos com Jacomini (2008) quanto a heterogeneidade que ocorre na aprendizagem humana, e hoje é “cientificamente comprovado: que toda criança é capaz de aprender, se lhe forem oferecidas condições de tempo e de recursos para que exerçite suas competências ao interagir com o conhecimento”, ou seja, as crianças são diferentesumas das outras e aprendem de maneira diferente, inclusive os ritmos de aprendizagem são diferenciados, porém todas são capazes de aprender. Basta que haja condições materiais

e organizacionais para que a aprendizagem ocorra. (JACOMINI, 2008, p. 31, SÃO PAULO, 1997, p. 950)

Não se trata de diferenciar na qualidade ou quantidade de conhecimentos" que o aluno adquire, mas de contribuir para os "processos educacionais na formação individual e coletiva para a construção de ideais fundamentais à preservação da humanidade, tais como justiça, igualdade social, liberdade e democracia. (JACOMINI, 2008, p.33-34)

Diante das colocações de Jacomini enfatizando os aspectos relacionados a heterogeneidade na aprendizagem dos alunos, apresentamos que ao contrário do sistema em ciclos, temos nos sistemas seriados as classes de aulas homogêneas, onde os alunos da mesma série possuem a característica da "homogeneidade intelectual" e aprendem os mesmos conteúdos ao mesmo tempo. Segundo Durkheim (1995):

[...]uma série, com efeito, é um grupo de crianças que são educadas juntas. Mas essa comunidade de instrução implica que elas apresentem uma homogeneidade intelectual suficiente para poderem ser instruídas ao mesmo tempo e da mesma maneira, elas não podem estar por demais distantes umas das outras, desde o ponto de vista intelectual. (DURKHEIM, 1995, p. 282)

Buscamos apoio também em Souza (1998) ao apresentar que no sistema seriado " [...] a racionalidade pedagógica fundamentava-se na classificação dos alunos, no estabelecimento de um plano de estudos e na determinação da jornada escolar, resultando em um ensino mais homogêneo, padronizado e uniforme" ou seja, com menor possibilidade de inovação, que é algo importante para perpetuação da espécie humana. (SOUZA, 1998, p. 16)

A contribuição de Durkleim (1995); Souza (1998) nos faz refletir sobre esta perspectiva de padronização intencionada pelos regimes seriados, suscitando os seguintes questionamentos: temos em nossas escolas homogeneidade entre os alunos? Ou mesmo entre os professores e demais agentes escolares?

Como ja mencionado, as escolas necessitam de condições materiais para se organizarem de maneira adequada, proporcionando tempos, espaços e situações favoráveis para o aprendizado. Porém, segundo Jacomini (2008), na mudança dos sistemas de organização:

[...]parece haver um ponto em comum sobre as dificuldades na implementação dos ciclos, que se refere às condições materiais e organizacionais, bem como às resistências dos atores educacionais para a efetivação de tão densa e complexa mudança. (JACOMINI, 2008, p.34)

Aprendemos com Jacomini (2008) que há resistência na implantação dos ciclos por parte dos agentes escolares. Alguns motivos, conforme Viegas; Souza (2006) são:

Os professores consideram que houve pouca participação dos diversos segmentos da escola na discussão e nas estratégias dessa implementação; houve aumento da indisciplina e da falta de interesse (inclusive pelos alunos que, antes, eram esforçados) pelos conteúdos; na perspectiva dos

professores, a 'promoção automática' implica na perda de valor do saber e do aprender; os professores ressaltam uma mudança na finalidade da escola, afastando-se de seu papel de socialização do conhecimento historicamente acumulado (identificado com a cobrança advinda da nota) e assumindo primordialmente dimensões de convivência à medida que os instrumentos de avaliação se flexibilizaram; a avaliação é considerada pelos professores como permissiva, insuficiente e ineficiente, onde os maus alunos são valorizados e os bons alunos, desconsiderados", gerando o empobrecimento da educação [...] (VIEGAS; SOUZA, 2006, p. 253-254; 257-258)

Como podemos apreender de Viegas; Souza (2006), a implantação do sistema de ciclos não ocorreu de forma democrática, apesar deste sistema defender o ensino democrático. Destacamos o artigo 14 da LDB que preconiza sobre gestão democrática, inclusive envolvendo o assunto sobre elaboração do projeto pedagógico

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Dessa forma, entendemos que a elaboração e implantação do sistema de ciclos e progressão continuada deveria ter envolvido todos os agentes educativos, assim como comunidade, pais e alunos, uma vez que poderia ser discutido ideias e propostas de acordo com as necessidades das escolas, adequando assim a política educacional do planejamento e implementação dos ciclos escolares.

Arelaro (2007) reforça que

[...]a condição de participação popular, em que os grupos sociais tiveram a possibilidade de conhecer de perto os dirigentes públicos e com eles discutir ideias, propostas e suas necessidades locais, regionais e nacionais, é que permitiu uma definição mais adequada de suas políticas e, em especial, uma maior coerência na sua implementação e na permanência dos investimentos financeiros. (ARELARO, 2007, p. 902)

Diante dessa mudança de organização escolar, os docentes passaram a ter mais dificuldades com o comportamento dos alunos, uma vez que as avaliações informais interferiam (antes do sistema ciclado) nas notas finais dos alunos, ou seja, as avaliações tinham caráter punitivo também. Além do mais, àqueles alunos que se esforçavam para aprender, deixaram de o fazer, aumentando assim o número de alunos que não aprendem. A escola mudou sua função social, segundo os professores, e o saber e o aprender foram desvalorizados.

Um dos professores, no estudo de Veigas; Souza (2006) afirma que "alguns alunos, apesar de oficialmente aprovados, não tem, na prática, condições de acompanhar suas turmas: é isso que provoca a exclusão. " (VEIGAS; SOUZA, 2006, p. 257)

Freitas (2007) também defende que:

os ciclos **são novas formas de exclusão** e levam a uma redução da ênfase na avaliação formal e pontual dos alunos em sala de aula”, e que “**apesar dos mesmos transitarem pelo sistema** (a cobertura está acima de 97%), **não aprendem nem são cobrados pelo desempenho**, à espera da eliminação adiada nos finais de ciclo ou na passagem da 4^a para a 5^a série” [atual 5^o para o 6^o ano] (FREITAS, 2007, p.973, p.980, grifo nosso).

Os professores acreditam que na progressão continuada alterou-se apenas:

da pedagogia da repetência à pedagogia da enganação”, onde os alunos que avançam “pelos anos escolares, traziam consigo uma defasagem entre a série em que se encontravam e o conhecimento que levavam consigo” e a exclusão “no interior da escola permaneceu com a Progressão Continuada, porém de maneira mais sutil e por isso agravada. (VIEGAS, SOUZA, 2006, p. 256, 258)

Outros aspectos negativos sobre a Progressão Continuada na visão dos professores são:

[...]dificuldades que esta geração vai enfrentar por ser alijada do acesso ao conhecimento no processo de escolarização [...]certamente irão aumentar as estatísticas dos desempregados; tirar os repetentes da escola e diminuir a evasão para receber verbas do exterior; e diminuir o desperdício de verbas que ocorre devido as reprovações. (VIEGAS, SOUZA, 2006, p. 255-256)

Como podemos observar, os professores acreditam que o ensino organizado em ciclos e progressão continuada não permitem que os alunos aprendam os conteúdos que são ministrados nas salas de aulas e por isso terão dificuldades para entrarem no mercado de trabalho; esta organização na escola atende interesses econômicos, e para tal, não pode haver “repetentes” na escola, uma vez que as verbas do exterior estabelecem regras para concedê-las (os índices de aprovações são metas que precisam ser alcançadas); e os recursos utilizados na escola são desperdiçados, quando os alunos precisam fazer novamente a mesma série escolar, ou seja, há uma visão, por parte dos professores, da escola cuja principal função é atender a sociedade de classes, com foco na educação como preparação para o trabalho e não para a formação humana.

Esta visão dos professores vai de encontro com Leher (2014), onde o autor define que “a chamada teoria do capital humano (TCH) atribui à educação um lugar estratégico capaz de produzir ganhos adicionais para o capital, desde que a socialização (em sentido durkheimiano) seja bem orientada e o adestramento profissional seja congruente com as demandas do capital”, ou seja, a organização escolar é orientada para atender ao capitalismo, preparando os indivíduos para o mercado de trabalho, desconsiderando os aspectos de formação integral do sujeito. (LEHER, 2014, p. 01)

É uma das maneiras que o sistema capitalista encontrou para “adestrar” a escola, foi com a obrigatoriedade de adesão ao plano de metas elaborado por políticas públicas focalizadas, que segundo Leher (2014):

Como assinalado, a adesão ao plano de Metas é obrigatório para que as escolas sejam cadastradas no módulo do Programa de Ações Articuladas, sem o qual a escola não pode contar com os programas federais como Escola Ativa (campo), Mais Educação, Programa Nacional de Tecnologia Educacional/ PROINFO e Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil/ PROINFANCIA. (LEHER, 2014, p. 04)

Esta forte influência do capital na educação é constatada por este mesmo autor quando são citados diversos grupos empresariais, inclusive instituições financeiras, que entraram de forma explícita na educação:

[...]fundações que operam o referido movimento empresarial, como Airton Senna, Bradesco, Itaú-Cultural, Vitor Civita, Roberto Marinho, Santander, Gerdau, entre outros assumirem que quem tem real legitimidade para falar sobre a educação são as entidades empresariais, congregando as corporações do agronegócio e do setor mineral, os meios de comunicação e as empresas de telefonia-internet, a indústria editorial, bem como os bancos e as financeiras. (LEHER, 2014, p. 05-06)

Esta preocupação dos donos do capital também tem relação com os ideais intelectuais contrários ao capitalismo, onde, sabe-se da importância do campo educacional para a formação de uma sociedade mais crítica, solidária e justa. Assim, “o interesse das entidades empresariais pela educação deve-se também ao fato de que, para os movimentos anticapitalistas, a educação é parte da estratégia revolucionária no século XXI.” (LEHER, 2014, p. 06)

Dante de todas estas questões e pela falta de entendimento por parte dos agentes escolares (incluindo os professores) do contexto global onde as escolas estão inseridas, os professores se sentem desmotivados para trabalharem com educação, “gerando um círculo vicioso na relação professor/aluno”. (VIEGAS, SOUZA, 2006, p. 254)

A desmotivação dos docentes é causada porque muitos professores sentem-se incapazes de ensinar, inclusive alguns desistem da grande maioria dos alunos, dando atenção somente aos alunos que aprendem com mais facilidade. Os professores sentem-se desorientados e envergonhados, sem saber como estimular os alunos a aprender, pois não há “notas”, reprovações e “cobranças” formais de aprendizagem no sistema de ciclos e progressão continuada, e desta forma, alunos e professores ficam desestimulados em relação à escola:

[...] cada dia que passa está sendo mais difícil conseguir resultados bons e satisfatórios. Por mais que eu planeje aulas e atividades diferentes para despertar o interesse do aluno, parece que menos estou conseguindo, ou seja, os resultados estão cada vez mais insatisfatórios [...] Se o trabalho é vivido como luta diária para vencer inúmeras dificuldades, houve quem falasse em desistência como ‘estratégia de sobrevivência’ profissional [...] Se muitos alunos não conseguiam aprender, e a maioria estava desestimulada em relação à escola, também os professores sentiam-se sem estímulo. [...] Outra professora também foi contundente ao enfatizar que o sentimento que

mais a tocava, quando em relação ao trabalho, era a "vergonha". (VIEGAS, SOUZA, 2006, p. 254-255, 258)

É interessante notarmos que os professores entendem a escola como um espaço onde a principal função é a transmissão do conhecimento historicamente acumulado, e a única maneira de saberem se estes conhecimentos foram transmitidos e assimilados é por meio de avaliações formais, e estas avaliações são também utilizadas para punirem alunos indisciplinados. Estes professores afirmam que "criticar a Progressão Continuada não é ser favorável à reprovação e à exclusão, mas ter em vista que o acesso e a permanência do aluno na escola não podem prescindir da qualidade do ensino oferecido", ou seja, eles não entendem que reprovações sejam uma forma de exclusão e que escola de qualidade é escola com avaliações formais, onde os alunos respondem (devolvem) àquilo que lhes foi transmitido. Estes professores questionam que "a escola hoje acaba cumprindo muito mais uma função socializadora do que de ensino/aprendizagem." (VIEGAS, SOUZA, 2006, p. 260)

Outra questão importante é como os alunos e pais entendem a progressão continuada, e se posicionam frente a esta organização. Segundo Jacomini (2008), Viegas; Souza (2006):

[...] pais e alunos das escolas municipais de São Paulo compreendem a organização do ensino municipal como um ensino seriado com promoção automática no decorrer dos anos que compõem cada ciclo, e a maioria posicionou-se contra a progressão continuada [...] e "a escola nesse novo regime é vista negativamente, suas críticas recaindo principalmente sobre a forma de implantação, bem como sobre as repercussões no alunado e na finalidade da escola. (JACOMINI, 2008, VIEGAS e SOUZA, 2006, p. 253)

Como podemos perceber, pais e alunos não entendem a organização em ciclos da maneira como foi pensada inicialmente por seus idealizadores. Para eles, sistema em ciclos é apenas ensino seriado com promoção automática e reprovam esta maneira de organizar a escola. Inclusive, alguns educadores também pensam desta maneira ao dizerem que a "ideia de seriação com "progressão continuada" foi reforçada entre educadores, pais e alunos. " Esta visão equivocada pode ter sido causada, principalmente, pela forma como foram implantados os sistemas de ciclos, com a não participação dos envolvidos no processo de educação e a falta de esclarecimentos sobre como deveria ser implantado este sistema; e isso pode ter provocado este desencontro de entendimentos. (JACOMINI, 2008, p. 76)

Então, ao pensar em formas de organizar o ensino escolar, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE) fundamenta sua decisão por ciclos e progressão continuada a partir das:

[...] perspectivas educacional, psicológica e econômica, que não raro se confundem, sendo esta última a mais acentuada: "Uma mudança dessa natureza deve trazer, sem dúvida, benefícios tanto do ponto de vista

pedagógico como econômico. Por um lado, o sistema escolar deixará de contribuir para o rebaixamento da auto-estima de elevado contingente de alunos reprovados. Reprovações muitas vezes reincidentes na mesma criança ou jovem com graves consequências para a formação da pessoa, do trabalhador e do cidadão. **Por outro lado, a eliminação da retenção escolar e decorrente redução da evasão deve representar uma sensível otimização dos recursos para um maior e melhor atendimento de toda a população.** (VIEGAS, SOUZA, 2006, p. 250, grifo nosso)

O CEE faz referências a três perspectivas (educacional, psicológica e econômica) para defender o sistema de ciclos. A perspectiva educacional leva em conta os tempos (ritmos) diferentes em que os alunos aprendem, a diferença de aprendizagem (conteúdos) entre os alunos e os espaços diferenciados para que esta aprendizagem ocorra. A perspectiva psicológica faz referência a autoestima dos alunos e a **perspectiva econômica pensa nos recursos economizados que podem ocorrer caso não haja repetência na escola, e estes recursos poderiam ser utilizados para melhorar as condições físicas da escola e o salário dos professores.** (SÃO PAULO, 1997b). Consideramos importante deixar em negrito que a redução da evasão deve representar uma sensível otimização dos recursos para refletirmos com mais profundidade sobre este aspecto no decorrer do estudo.

No sistema de progressão continuada, argumentos como:

os alunos não querem aprender”, “não têm vontade”, “não se dedicam”, “não têm capacidade”, “não têm apoio da família”, “só querem saber de brincar e conversar”, muitas vezes usados para justificar a pouca aprendizagem dos alunos e legitimar a reprovação, precisam ser ressignificados na perspectiva da educação como direito. (JACOMINI, 2008, p.28)

Como vemos, o sistema organizado em ciclos não coloca a culpa no aluno ou em qualquer agente escolar quando não ocorre a aprendizagem dos estudantes, “os pareceres do Conselho é o reconhecimento de que se trata de uma “mudança radical e profunda”, busca-se uma solução “que não seja pessoal, mas sim institucional”. (SÃO PAULO, 1997b, p. 152, VIEGAS e SOUZA, 2006, p. 251)

DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Com o intuito de conhecermos a produção que vem sendo desenvolvida na área da administração/organização escolar, especialmente os estudos mais recentes sobre ciclos e progressão continuada que sustentem as bases teóricas desta pesquisa, reunimos as principais contribuições da área selecionada por meio de requisitos próprios que favoreçam o desenvolvimento da pesquisa.

Para esta pesquisa utilizamos o repositório de produção de dissertações e teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Scientific Electronic Library Online (Scielo). A escolha das plataformas ocorreu devido a grande variedade de publicações científicas brasileiras existentes e que, de forma rápida e precisa, possibilitou

encontrarmos dissertações, teses e artigos relacionados à temática pesquisada. Por meio das combinações dos descritores “Ciclos and Progressão Continuada and Cidade de São Paulo” iniciou-se a primeira etapa de busca de artigos, teses e dissertações visando conhecer os autores e o que suas pesquisas diziam a respeito do objeto de estudo em questão. Desta forma, foram encontrados somente 02 artigos para a busca mencionada na Scielo e 07 na BD TD.

Buscou-se alternativas a fim de encontrar maior gama de publicações. Passou-se então a usar as combinações “Ciclos and Progressão Continuada and São Paulo”, “Ciclos and promoção automática and São Paulo”, “Progressão Continuada and São Paulo”, “Ciclos or Progressão continuada” e “Progressão Continuada” nos descritores, encontrando 5, 1, 9, 139 e 30 artigos respectivamente na Scielo. Com estas mesmas combinações, encontramos 51, 6, 151, 37, e 449 teses ou dissertações respectivamente na BD TD.

Na BD TD há uma quantidade razoável de teses e dissertações acerca do assunto, chegando a 449 pesquisas na área, e o melhor descritor foi “Progressão Continuada”, e é possível verificar que há mais teses e dissertações sobre o assunto em comparação com os artigos.

Nota-se que há poucos artigos acerca do assunto, e o maior número de artigos encontrados foi com os descritores “ciclos or progressão continuada”, porém não é uma boa busca uma vez que a palavra “ciclos” remete a artigos diversos com relação a saúde ou a meio ambiente, por exemplo.

Dentre os artigos encontrados, verificamos que há 30 artigos relacionados a progressão continuada, e que, destes, 9 artigos são relacionados ao Estado de São Paulo. E em ambas as plataformas (Scielo e BD TD) os artigos, teses e dissertações abordam sobre as dificuldades de implantação dos ciclos nas escolas, as vantagens e desvantagens desta forma de organização, os casos de sucessos e insucessos no sistema ciclado, as diferentes formas de avaliação realizadas nesta forma de organização, etc....

A partir deste levantamento bibliográfico de artigos, dissertações e teses identificamos autores que também buscaram compreender a forma de organização de ciclos e progressão continuada e suas possíveis vantagens e desvantagens: Cortella (1992), Barreto; Mitrulis (1999); Paro (2001); Alavarse (2002); Freitas (2003); Redua (2003); Souza (2004); Jacomini (2008); Mainardes (2009); Vales (2011); Aguiar (2011); Bahia (2012); Palma Filho; Alves; Duran (2012); Silva (2015); Morais (2015); Defendi (2017); Mantovan (2017); Marcio (2018), entre outros.

Silva (2015) buscou compreender em sua pesquisa, as influências das políticas de não reprovação nas escolas públicas do Brasil, enfatizando mais os elementos do processo do que do produto de ensino e aprendizagem, e as percepções dos professores a respeito da progressão continuada em uma cidade do interior paulista. Em seu estudo o autor concluiu que:

[...] tanto no aporte teórico, quanto nas posições assumidas pelos professores existe um tensionamento entre a concepção vigente em regime de progressão continuada adotado no município e a concepção enraizada na identidade do professor, cujas raízes estão historicamente ligadas à escola graduada, que em sua essência se constituiu para fins de seletividade como aquela que aprova ou reprova mediante a classificação dos alunos. (SILVA, 2015, p.123)

As experiências e vivências dos professores como alunos influenciam de maneira considerável suas posturas frente a sala de aula e suas maneiras de ensinarem e conceberem a educação.

Morais (2015) analisou a implantação da progressão continuada nas escolas públicas do estado de São Paulo a partir de 1998. Em sua pesquisa, o autor relaciona o “Darwinismo pedagógico”, que era dominante no regime de seriação e que continuou no sistema ciclado, porém agora os professores sendo mais afetados. Segundo o autor, os docentes agora afetados, resistemativamente ou desistem, seja de forma explícita ou implícita. No sistema seriado, havia a “seleção natural” dos alunos, ou seja, aqueles alunos que se adaptavam ao sistema e aprendiam o conteúdo padronizado eram aprovados, enquanto os outros eram reprovados com a escola utilizando o medo e a coerção para tal. No sistema com progressão continuada, os professores não foram preparados para tal mudança, e por isso resistem ou desistem, solicitando exoneração de seus cargos, inclusive. A avaliação, que era realizada por meio de exames ou trabalhos, por exemplo, perdeu o sentido como instrumento de motivação de aprendizagem e controle de comportamentos. O autor ainda pondera que a educação saiu de uma crise, que eram os altos índices de reprovação e evasão escolar, e entrou em outra, que é esta resistência ou desistência dos professores. (MORAIS, 2015)

Defendi (2017) pesquisou sobre reorganização dos ciclos de aprendizagem, ocorrida na rede das escolas públicas municipais de São Paulo em 2013, onde possibilitou-se a retenção da criança no 3º ano do Ciclo de Alfabetização com a alegação de que se tratava de oportunidade de revisão dos conteúdos e amadurecimento dos alunos. Os resultados desta pesquisa mostraram que, foi bem-vinda, por parte dos professores, a possibilidade de retenção dos alunos que àqueles considerassem incapazes de prosseguirem com suas turmas quando não alcançassem os objetivos propostos. Esta posição dos professores vai de encontro com o estudo de Silva (2015), em que a identidade do docente está historicamente ligada a classificação e exclusão de alunos. Porém o autor apresenta uma das alternativas para que o processo educacional seja contínuo e a aprendizagem dos alunos seja respeitada, que é a revisão de conteúdo, para àqueles que não aprenderam, ocorrendo dentro do ciclo, sem necessidade de reprovação dos alunos. (DEFENDI, 2017; SILVA, 2015)

Assim como Defendi (2017) argumenta sobre o processo contínuo de aprendizagem dos alunos, Marcio (2018) retrata uma das formas de se conseguir isso com a Recuperação Contínua e Paralela (RCP), que está inserida na política pública da Progressão Continuada

(PC), que é um instrumento que permite o estudo progressivo dos alunos que têm dificuldades em acompanhar o ritmo de aprendizagem dos demais, ajudando a estimulá-los nos estudos. (MARCIO, 2018)

Um dos questionamentos deste autor é o contexto em que a política de ciclos foi inserida, pois é possível notar que a preocupação recai mais na melhoria nos indicadores da educação do que nas relações entre ensino e aprendizagem, uma vez que tais indicadores podem ser convertidos em captação de recursos financeiros ou políticos, ou seja, a “capitalização da educação” tornou-se mais importante do que a aprendizagem e o ensino, fragilizando os sistemas educacionais e ameaçando a autonomia dos professores em sala de aula. (MARCIO, 2018)

Na pesquisa de Vales (2011), a autora relaciona a organização do ensino em ciclos juntamente com a progressão continuada e as avaliações externas ocorridas a partir da década de 90 no Estado de São Paulo, o que levou as escolas a competirem entre si, assim como professores e, também alunos para obtenção das melhores notas (VALES, 2011). Para tanto, a autora analisou as práticas avaliativas ocorridas em sala de aula e suas relações com a autoridade dos professores, e foi possível notar que dentro deste sistema de ciclos e progressão continuada, os professores sentem-se pressionados pelas avaliações externas nacionais, uma vez que estes exames expõem seus alunos e consequentemente a qualidade do professor que é medido pelas notas obtidas pelos alunos, e desta forma ele precisa pensar e transmitir os conteúdos que são cobrados em tais exames. A avaliação formativa que é preconizada no ensino cyclado fica prejudicada. Além desta problemática, os professores não são preparados para trabalharem com este sistema de progressão continuada, e isso foi possível constatar na pesquisa de Vales, uma vez que nas reuniões dos professores destinadas a estudos e resolução de problemas, em nenhum momento houve reflexões acerca no sistema cyclado e progressão continuada. O que ocorriam nestas reuniões eram apenas debates pontuais sobre determinados problemas de alunos. (VALES, 2011)

Mantovan (2017) pesquisou a reorganização dos ciclos no Ensino Fundamental no município de São Paulo ocorrida em 2014, procurando identificar os impactos iniciais no dia a dia dos professores. A autora mostrou algumas semelhanças entre a nova proposta e a inicial pensada em 1992 por Paulo Freire, porém com contradições principalmente com relação aos docentes que “reagiram positivamente à reorganização, considerando-a um avanço na qualidade de ensino”. Porém esta positividade mostrou novamente como a identidade do professor está vinculada as suas vivências quando eram alunos e como isso interfere em seu modo de pensar e agir, uma vez que na concepção destes professores, a qualidade de ensino está atrelada a notas e possibilidade de reprovação, “A possibilidade de reprovação no 3º ano fortalece o poder do professor sobre a decisão de progressão do aluno.” (MANTOVAN, 2017, p. 121)

Além do levantamento bibliográfico, analisamos o atual PME (2015-2025), Lei n.

16.271 de 2015. No Plano Municipal de Educação (PME) de São Paulo, os termos “ciclos”, “exclusão”, “evasão” e “repetência” constam nas Diretrizes e na Meta 6 do Plano:

Garantir o direito à aprendizagem e construção do conhecimento através de política voltada para a superação da exclusão, evasão e repetência escolares, que vise à articulação entre ciclos/etapas de aprendizagem e a continuidade do processo educativo, considerando o respeito às diferenças e as desigualdades entre os educandos (SÃO PAULO, 2015, p.08).

Portanto, pelo que pudemos apreender do PME 2015-2025 do município de São Paulo, na vigência deste Plano, deverá ser mantida a organização em ciclos, pois no documento fica evidenciado que esta forma de organização visa garantir o direito à aprendizagem, respeitando às diferenças entre os educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na cidade de São Paulo, os ciclos e a progressão continuada iniciaram em 1992, sob a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação (SME). A ideia inicial de Paulo Freire era que os alunos tivessem mais tempo para aprender, de acordo com seus ritmos de aprendizagem e com conteúdo diferenciado para atender a heterogeneidade que existe nas salas de aula. Entretanto, conforme relatado anteriormente, na gestão de Luiza Erundina houve um processo de adequação do currículo à nova organização em ciclos escolares através do Movimento de Reorientação Curricular, da Formação Permanente dos Educadores e da Democratização da Gestão. Na gestão seguinte de Paulo Maluf este processo foi interrompido com uma concepção educativa tecnicista de “Qualidade Total em Educação” que tinha direcionamento contrário ao iniciado na gestão de Luiza Erundina. No governo de Celso Pitta, as políticas adotadas caminharam também na contramão da organização em ciclos, pois foi aumentado o número de alunos por sala, não foi autorizado muitos pedidos para o funcionamento das salas de apoio pedagógico (SAP), além da não-contratação de professores para ministrarem as aulas de recuperação paralela. Portanto, a organização em ciclos não foi implantada da maneira como foi pensada inicialmente por seus idealizadores. Outro aspecto importante é que não houve a participação dos segmentos da escola para a discussão sobre a implantação desta política educativa. Neste contexto apresentado, o sistema de ciclos e a progressão continuada sofreram e sofrem grande resistência por parte dos professores, agentes escolares, pais e alunos, uma vez que estes entendem que a progressão continuada permite que os alunos transitem pela escola sem aprender, já que não são reprovados durante os anos dos ciclos. Para eles, sistema em ciclos é apenas ensino seriado com promoção automática.

Esta preocupação dos professores possivelmente ocorre porque suas identidades foram construídas historicamente acreditando que o “correto” é classificar e selecionar os alunos, preparando-os para o mercado de trabalho, atendendo assim interesses econômicos das políticas neoliberais, quando Leher (2014) aborda a Teoria do Capital Humano. Nesta

perspectiva, a educação ocupa um lugar estratégico com capacidade de promover ganhos adicionais para o capital, ou seja, subordinando a educação a seus interesses e dificultando a elaboração e implantação de uma educação crítica, justa, democrática e emancipatória para todos. Na reforma educativa neoliberal implementada no Brasil a partir dos anos de 1990, a principal função da escola é preparar os indivíduos para a subordinação ao mercado de trabalho.

Esta visão dos professores, de que a escola precisa da “verificação” da aprendizagem de conteúdos para classificar e selecionar os alunos, ou até mesmo para controlar comportamentos e atitudes, não fazem sentido no sistema ciclado. Estes instrumentos de avaliação (provas, exames, trabalhos, etc...) perdem o sentido neste sistema com progressão continuada, e desta forma os docentes sentem-se perdidos e envergonhados, sem conseguir estimular seus alunos a aprenderem, uma vez que não foram preparados para trabalharem em tal sistema. Então, no sistema ciclado, a avaliação deve ser repensada como instrumento guia na progressão do aluno, indicando suas habilidades e conhecimentos, possibilitando enxergar suas possibilidades e potencialidades.

Luckesi (2009) defende que “a efetiva aprendizagem seria o centro de todas as atividades do professor”, porém esta não tem sido a preocupação dos docentes que se ocupam em reprovarem ou aprovarem alunos e para tal é necessário atribuir notas ou conceitos, utilizando verificações e não avaliações dos alunos, e desta forma, não é possível saber o que os alunos estão aprendendo de forma “ativa, inteligível, consistente.” (LUCKESI, 2009, p. 91)

Concordamos com Luckesi (2009) e entendemos que o sistema organizado em ciclos e progressão continuada possam proporcionar a efetiva aprendizagem de todos. Portanto, consideramos que a qualidade do ensino não pode garantir somente o acesso e a permanência na escola, é necessário garantir que todos os alunos aprendam.

A avaliação precisa superar a simples verificação de conteúdo aprendido, que é determinado por políticas públicas fortemente influenciadas por investidores estrangeiros, por isso é relevante “construir um processo de avaliação coerente e capaz de ir além dos testes padronizados aplicados aos alunos.” (FISCHER, 2010, p. 39)

Considerando todas essas questões, referenciadas acima, a respeito da elaboração e implantação dessa nova forma de organização escolar, entendemos que houve grande distanciamento entre o previsto e o realizado dentro das escolas

Por fim, não foi identificado no levantamento bibliográfico relações entre as taxas de aprovação e reprovação e de evasão e a forma de organização nas pesquisas encontradas. O que os dados disponibilizados vêm indicando, é que as taxas de aprovação diminuem sempre que há possibilidades de retenção. Por exemplo, quando ocorreu mudança no sistema ciclado em 2014 (dois para três ciclos) houve modificações na taxa de retenção onde havia esta possibilidade. Antes da mudança ocorria maior retenção no 5º e 9º anos, com queda de 97% de aprovações para 90%, aproximadamente, do 4º para o 5º anos e de

97% de aprovações para 90%, aproximadamente, do 8º para o 9º anos; depois passou a ocorrer no 3º ano, com queda de 98% de aprovações para 94%, aproximadamente, do 2º para o 3º anos; no 6º ano de 98% de aprovações para 91% aproximadamente, do 5º para o 6º anos; e de 90% de aprovações para 85% aproximadamente do 8º para o 9º anos; que são os anos onde poderiam haver retenções.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, D. R. C. **A estrutura curricular em Ciclos de Aprendizagem nos Sistemas de Ensino: Contribuições de Paulo Freire.** 2011. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

ALAVARSE, O. M. **Ciclos:** a escola em (como) questão. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ALAVARSE, O. M. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 31-50, jan. / abr. 2009.

ALAVARSE, O. M.; ARCAS P. H.; MACHADO, C. Revisitando propostas e iniciativas de organização do ensino em ciclos: um debate atual e necessário. **Revista Roteiro**, Joaçaba, Edição Especial, p. 131-154, dez. 2018.

ARELARO. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Campinas, SP, v. 28, n. 100 Especial, p. 899-919, out. 2007.

BAHIA, N. P. **O fracasso escolar e a reclusão dos excluídos.** São Paulo: Alexa Cultural, 2012.

BARRETTO, E. S. S.; MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, n.108, p. 27-48, nov. 1999.

BARRETTO, E. S. S.; SOUSA S. Z. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 31-50, jan./abr. 2004.

BERTAGNA, R. H. Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 193-218, set./dez. 2010.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lex: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB)**, Brasília, 1996. BRA

BRASIL. INEP. **Pesquisas Estatísticas e Indicadores Educacionais.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores>. Acesso em: 31- jan- 2021.

CAMARGO, R. B. **Gestão democrática e nova qualidade de ensino:** o conselho de escola e o projeto da interdisciplinaridade nas escolas municipais da cidade de São Paulo (1989-1992). 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

CORTELLA, M. S. A reconstrução da escola: a Educação Municipal em São Paulo de 1989 a 1991. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, p. 54-63, jan./mar.1992. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1835/1806>. Acesso em 25 nov. 2021.

DEFENDI, S. G. D. **Reorganização dos ciclos de aprendizagem:** ampliação de oportunidades para os alunos? Estudo em uma escola municipal de São Paulo. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2017.

DURKHEIM, E. **A evolução pedagógica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FISCHER, B.T.D. Avaliação da Aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. In: WERLE, F. O. C. (Org.) **Avaliação em larga escala:** foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010, p.37-49.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação:** confrontos de lógicas. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: O caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 31-50, out. 2007.

JACOMINI, M. A. **Reprovação escolar na opinião de pais e alunos:** um estudos sobre os ciclos e a progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. 2008. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LEHER, R. Organização, Estratégia política e o Plano Nacional de Educação. Exposição apresentada no curso de especialização do MST, organizado no Coletivo CANDEIRO e o Centro de estudo, Pesquisa e Ação em Educação Popular _ CENPAEP. São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 2014. Disponível em: <http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-EstratC3%a9gia-Pol%C3%ADtica-%e-Plano-Nacional-Educa%C3%A7%C3%A7%C3%A9>.

LEITE, D. M. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 19, p. 5-24, jan./jun. 1999.

LUCKESI, C. C. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? In: LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 20. ed. São Paulo: Cortez, p.85-101, 2009.

MAINARDES, Jefferson. **A escola em ciclos:** fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

MANTOVAN, J. M. **A proposta de reorganização de ciclos implantada em 2014 no município de São Paulo:** Impactos iniciais e a reação dos professores. 2017. Dissertação (Mestrado em Educacao) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.

MARCIO, M. L. **Recuperação contínua e paralela na rede estadual paulista de ensino:** contradições e revelações. 2018. 1 Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências Aplicadas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MORAIS, J. V. P. **De uma crise a outra, de um Darwinismo a outro: A implantação da progressão continuada no Estado de São Paulo**. 2015. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2015.

PALMA FILHO, João Cardoso; ALVES, Maria Leila; DURAN, Marília Claret Geraes. A reorganização do ensino fundamental em ciclos: trajetória dos últimos trinta anos no estado de São Paulo. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v.15, n.26, p.169- 191, jul-dez. 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

REDUA, M. M. **A organização do ensino em ciclos e as práticas escolares**: investigação em uma escola da Rede Municipal de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação (CEE). Indicação CEE 22/97. Avaliação e Progressão Continuada. Legislação do Ensino Fundamental e Médio. São Paulo, 1997a. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0947-0952_c.pdf. Acesso em: 09-julho-2021.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação (CEE). Parecer CEE Nº 9/97. Regime de progressão continuada no ensino Fundamental. Legislação do Ensino de Fundamental e Médio. São Paulo. 1997b. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0820-0830_c.pdf. Acesso em: 15-jun-2021

SÃO PAULO. Secretaria do Estado da Educação. Departamento de Educação, Chefia do ensino primário. Programa da escola primária do estado de São Paulo. São Paulo, 1969.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Aos que fazem a educação conosco em São Paulo. São Paulo, 1989. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1027> . Acesso em: 19-maio-2021

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Cadernos de formação: estudo preliminar da realidade local: resgatando o cotidiano. n. 2. São Paulo, 1990. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/handle/7891/1480>. Acesso em: 19-maio-2021

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Educação no município de São Paulo: uma proposta para discussão. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 24 fev. 2005. Suplemento. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portais/1/Files/16741.pdf>. Acesso em: 19-maio-2021.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº 16271/2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo. São Paulo. 2015.

SILVA, S. E. G. Quinze Anos de Progressão Continuada: a percepção dos professores. 2015. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2015.

SORDI, M. R. L.; VARANI, A.; MENDES, G. S. C. V. (Org.). **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência.** 1. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização:** a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Edunesp, 1998.

SOUZA, Roger M. Q. **Regime de ciclos com progressão continuada nas escolas públicas paulistas:** um cenário para o estudo dos impactos das mudanças educacionais no *capital cultural* e *habitus* dos professores. Tese (Doutorado em História, Política e Sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

VALES, J. D. M. F. **Práticas Avaliativas e Autoridade Docente No Ensino Em Ciclos Com Progressão Continuada:** Um Estudo Em Escolas Públicas Estaduais Paulistas. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

VIÉGAS, L. S.; SOUZA, M. P. R. A Progressão Continuada no Estado de São Paulo: considerações a partir da perspectiva de educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 247-262, jul./dez 2006.

CAPÍTULO 15

NUEVOS PARADIGMAS EN LA ENSEÑANZA DE INGENIERÍA: COMPETENCIAS SOCIALES, POLÍTICAS Y ACTITUDINALES

Data de aceite: 01/08/2022

Diego Jesús Conte

Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Concepción del Uruguay (UTN – FRCU)

Darío Rodolfo Echazarreta

Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Concepción del Uruguay (UTN – FRCU)

Norma Yolanda Haudemand

Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Concepción del Uruguay (UTN – FRCU)

RESUMEN: El objetivo general de este trabajo es describir si en los planes de cátedra de las asignaturas de los dos primeros años de la Ingeniería Electromecánica de la FRCU de la UTN están presentes las ideas de enseñar competencias al egresado en relación a las competencias sociales, políticas y actitudinales más específicamente en cuanto al desempeño efectivo en equipos de trabajo, competencia para comunicarse con efectividad y competencia para aprender en forma autónoma y continua. El enfoque metodológico se inscribe en una lógica cualitativa. El universo de análisis son los alumnos que han cursado asignaturas de cuarto y quinto año de las carreras de ingeniería, especialmente Ingeniería Electromecánica. El estudio realizado es descriptivo, correlacional y explicativo.

Fuente: planes de estudio, programas analíticos, trabajos e informes de laboratorios; se analizan las características de los futuros egresados en relación a competencia antes mencionadas. Las conclusiones parciales muestran la existencia de factores internos y externos que intervienen en el desarrollo de las competencias planteadas.

PALABRAS CLAVE: Paradigmas, enseñanza ingeniería, competencias sociales, competencias políticas, competencias actitudinales.

ABSTRACT: The general objective of this work is to describe whether the ideas of teaching competencies to the graduate in relation to social, political and attitudinal skills; more specifically regarding effective performance in work teams, competence to communicate effectively and competence to learn autonomously and continuously. The methodological approach is part of a qualitative logic. The universe of analysis is the students who have studied fourth and fifth year engineering careers, especially Electromechanical Engineering. The study carried out is descriptive, correlational and explanatory. Source: study plans, analytical programs, work and laboratory reports; the characteristics of the future graduates are analyzed in relation to the aforementioned competence. The partial conclusions show the existence of internal and external factors that intervene in the development of the proposed competences.

KEYWORDS: Paradigms, engineering education, social skills, political skills, attitudinal skills.

1 | INTRODUCCIÓN

El cambiante y dinámico mundo actual, sugiere nuevos escenarios y nuevos enfoques en relación a las formas de comunicación e intercambio de información. La universidad como formadora de profesionales no es ajena a estos cambios y no solo se le exige el “saber” a partir de una formación profesional sólida, si no el “saber hacer” a través de competencias profesionales específicas.

En vista de estos cambios se presentan nuevo paradigma en cuanto a la formación de los ingenieros: “la incorporación del desarrollo de competencia en la enseñanza de la ingeniería”, nuestra preocupación se centra en determinar si en UTN Facultad Regional Concepción del Uruguay, entienden estos cambios como necesarios y acordes a los tiempos actuales.

La problemática de los nuevos paradigmas en la formación de ingenieros, ha convocado, en los últimos años, el interés de investigadores en las principales Universidades, tanto en el ámbito nacional como internacional. Esto se debe, entre otros factores, a las características que ha adoptado la cultura planetaria, en tanto sociedad del conocimiento, lo cual ha generado un aumento considerable de la demanda de educación en el nivel superior, trayendo aparejado un nuevo desafío para las universidades: formar ingenieros inventores e innovadores, para una sociedad de desarrollo sustentable considerando aspectos económicos, sociales y ambientales. Las características antes señaladas requieren de la formación de los futuros profesionales con/en competencias específicas.

Tomando autores como Perrenoud y Le Boterf podemos definir que: Competencia es la capacidad de articular eficazmente un conjunto de esquemas (estructuras mentales) y valores, permitiendo movilizar (poner a disposición) distintos saberes, en un determinado contexto con el fin de resolver situaciones profesionales.

En relación a esto, podemos señalar que las competencias aluden a capacidades complejas e integradas, relacionadas con saberes teóricos en contexto, vinculadas con el saber hacer y que permitan incorporar la ética y los valores.

El antiguo paradigma de la formación de profesionales basado en la enseñanza como esquema de transferencia de conocimientos y del cual se espera que el estudiante se apropie a través de abstracciones, articulaciones y que aplique eficazmente ha ido decayendo en la actualidad.

Considerando lo expresado en el párrafo anterior y atendiendo al cambiante y dinámico mundo actual, emergen nuevos escenarios y nuevos enfoques en relación a las formas de comunicación e intercambio.

El presente trabajo se enmarca dentro de estas líneas políticas y de investigación y está en concordancia con el Plan Estratégico –período 2018/2020- de la FRCU de la UTN y su principal interés es conocer y comprender los paradigmas que influyen en la formación de ingenieros.

El vocablo *paradigma* tiene su origen en la palabra *paradigma* que en griego antiguo significa “modelo” o “ejemplo”. Para Platón, los paradigmas son los “modelos divinos” a partir de los cuales se han hecho los objetos terrestres. El filósofo e historiador de la ciencia, Thomas S. Kuhn (2004, p.33, 34) [1] dio a *paradigma* su significado contemporáneo cuando sostiene:

‘ciencia normal’ significa investigación basada firmemente en una o más realizaciones científicas pasadas, realizaciones que alguna comunidad científica particular reconoce, durante cierto tiempo, como fundamento para su práctica posterior. En la actualidad, esas realizaciones son relatadas, aunque raramente en su forma original, por los libros de texto científicos,... La Física de Aristóteles, el Almagesto de Tolomeo, los Principios y la óptica de Newton, la Electricidad de Franklin, sirvieron implícitamente, durante cierto tiempo, para definir los problemas y métodos legítimos de un campo de la investigación para generaciones sucesivas de científicos. Estaban en condiciones de hacerlo así, debido a que compartían dos características esenciales. Su logro carecía suficientemente de precedentes como para haber podido atraer a un grupo duradero de partidarios, alejándolos de los aspectos de competencia de la actividad científica. Simultáneamente, eran lo bastante incompletas para dejar muchos problemas para ser resueltos por el redelimitado grupo de científicos. Voy a llamar, de ahora en adelante, a las realizaciones que comparten esas dos características, ‘paradigmas’, término que se relaciona estrechamente con ‘ciencia normal’. Al elegirlo, deseo sugerir que algunos ejemplos aceptados de la práctica científica real —ejemplos que incluyen, al mismo tiempo, ley, teoría, aplicación e instrumentación—proporcionan modelos de los que surgen tradiciones particularmente coherentes de investigación científica.

a) Trabajos grupales o equipos

Una de las competencias que este estudio pretende evaluar es aquella competencia que aporte recursos para desempeñarse efectivamente en equipos de trabajo, para ello es necesario articular capacidades que le permitan identificar metas y responsabilidades tanto grupales como individuales y actuar en relación a ellas. Para esto es necesario que asuma como propios los objetivos de grupo y propiciar espacios para alcanzarlos, proponiendo y desarrollando metodologías de trabajo acordes; así mismo debe respetar los compromisos contraídos en el equipo.

Otra competencia a evaluar es aquella en la que el alumno debe reconocer y respetar distintos puntos de vista y opiniones de los demás miembros del equipo y poder llegar a acuerdos para la toma de decisiones. Aquí entran en juego capacidades que propicien en él, la apertura a la escucha y a reconocer la validez de los distintos puntos de vista. Para ello es necesario generar y problematizar en forma efectiva y dinamizar los debates al interior del equipo, buscando alternativas para la resolución.

Es necesario aquí que ponga en relieve un abordaje interdisciplinario, esto es, poder reconocer que el grupo puede ser heterogéneo y que las diversas formaciones disciplinarias que pueda poseer el equipo acompañe a encontrar una solución a la situación que se

pueda plantear.

b) Prácticas pedagógicas y metodologías áulicas

Entendemos las prácticas docentes como aquellas en las que los docentes deben poner en juego preguntas tales como ¿para qué enseñar, a quién, por qué, cómo y qué? Los profesores deben ser creadores e intérpretes activos del currículum, no simples implementadores. Para ello la comunidad universitaria, implicada en un proceso continuo de construcción y uso de teoría, puede reflexionar cooperativamente sobre la experiencia, adaptar, ajustar y decidir el currículum.

Las prácticas pedagógicas o prácticas docentes debemos entenderlas como aquellas mediante las cuales los docentes facilitan, organizan y aseguran un encuentro y un vínculo entre alumnos y el conocimiento. Ese encuentro entre el conocimiento y el alumno se logra mediante una transposición didáctica, para la cual, llevarla a cabo, el docente tiene que realizar un despliegue de recursos y estrategias metodológicas y de enseñanza.

c) Comunicación efectiva

Entendemos que la comunicación efectiva se caracteriza por transmitir un mensaje de manera que cumpla con los objetivos esperados por el docente hacia el alumno y viceversa. También se caracteriza por resolver el problema de la interpretación que le dan los interlocutores al mensaje.

Para que una comunicación sea efectiva, los interlocutores deben buscar la comprensión uno del otro a través de la elaboración de un mensaje claro, preciso y breve. Esto significa que este mensaje debe ser: De fácil comprensión, que exprese objetivamente lo que se quiere decir y expresar únicamente lo intencionado.

d) Aprendizaje autónomo y continuo

En los primeros años de la formación universitaria es imprescindible que el profesor oriente y enfoque su labor hacia el desarrollo de las habilidades cognitivas y socio-afectivas de los estudiantes, de manera que se les permita “aprender a aprender” y autorregular sus aprendizajes eligiendo las estrategias más adecuadas para lograrlo. Las habilidades instrumentales, como la lectura crítica y la expresión oral y escrita, deberán desarrollarse durante todo el currículum, pues son necesarias para acceder al conocimiento, estructurarlo y comunicarlo. A medida que avance, el estudiante dependerá cada vez menos del profesor y desarrollará habilidades más complejas del pensamiento, tales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad y la toma de decisiones responsables (Crispín Bernardo, M. 2011) [2].

2 | MATERIALES Y MÉTODOS

Este trabajo pretende difundir los resultados obtenidos por el grupo de investigación

sobre los factores relacionados con la formación del futuro profesional en competencias en relación a las competencias sociales, políticas y actitudinales más específicamente en cuanto al desempeño efectivo en equipos de trabajo, competencia para comunicarse con efectividad y competencia para aprender en forma autónoma y continua

Como así también la formación de competencias que se generan en una instancia práctica, que implica la articulación y apropiación de conceptos y procedimientos incorporados en el tránsito de la formación y derivados de las Ciencias Básicas, la Tecnologías Básicas y la Tecnologías Aplicadas específicas y que se corresponden con cada una de las especialidades ingenieriles que se dictan en esta facultad regional.

3 I METODOLOGÍA

La muestra se seleccionó tomando como parámetro, en primer lugar, la condición de alumnos cursantes de los dos primeros años de las carreras de ingeniería, luego en la muestra tomar como criterio un arbitrario racional, en función de los trabajos de laboratorio aprobados e informes de los mismos.

Para la recolección de los datos se recurrió a los registros de las cátedras publicadas en la plataforma virtual de las distintas cátedras de los primeros años.

Para el análisis de los datos se trabajará tomando como referencia la Teoría Fundada (anidada o entrañada), a la que se describe como una metodología general para desarrollar teoría a partir de datos que son sistemáticamente recogidos y analizados (Sandoval, C. 1997) [3].

4 I RESULTADOS Y DISCUSIÓN

a. Análisis de resultados

i. Unidades y Categorías de análisis

Con la intención de obtener la información necesaria para conocer sobre los diferentes aspectos de la investigación, consideramos de fundamental importancia las unidades: trabajos grupales e informes de laboratorio, prácticas pedagógicas y metodologías, comunicación efectiva de docentes y alumnos áulicas, como así también el aprendizaje autónomo y continuo.

Cada una de las Unidades y subunidades de análisis son medidas en dos niveles; estos niveles son de medición nominal y de medición ordinal. Estos niveles de medición tienen dos o más categorías de variables las que se presentan con la siguiente escala: Muy Alto (100%-90%), Alto (80%-70%), Bajo (60%-50%); Muy Bajo (40% o menos). Este porcentaje representa el grado de cumplimiento a los requerimientos (cuestionario en línea)

solicitados (respuestas de los alumnos y docentes)

ii. Instrumentos para el análisis

Los instrumentos utilizados para recoger los datos y realizar el análisis de las propuestas consisten en entrevistas y cuestionarios, tanto a docentes como alumnos de la carrera ingeniería electromecánica.

Con respecto a los datos obtenidos de los alumnos que cursan los primeros dos años de la carrera ingeniería electromecánica de la FRCU podemos expresar que:

1. Trabajos grupales e informes de laboratorios

Consultados los alumnos sobre distintos aspectos tales como el grado de motivación que provocan los docentes para la realización de trabajos grupales en sus prácticas y los roles que se definen en los trabajos, como así también los roles que asumen y la cantidad de integrantes; responden que.

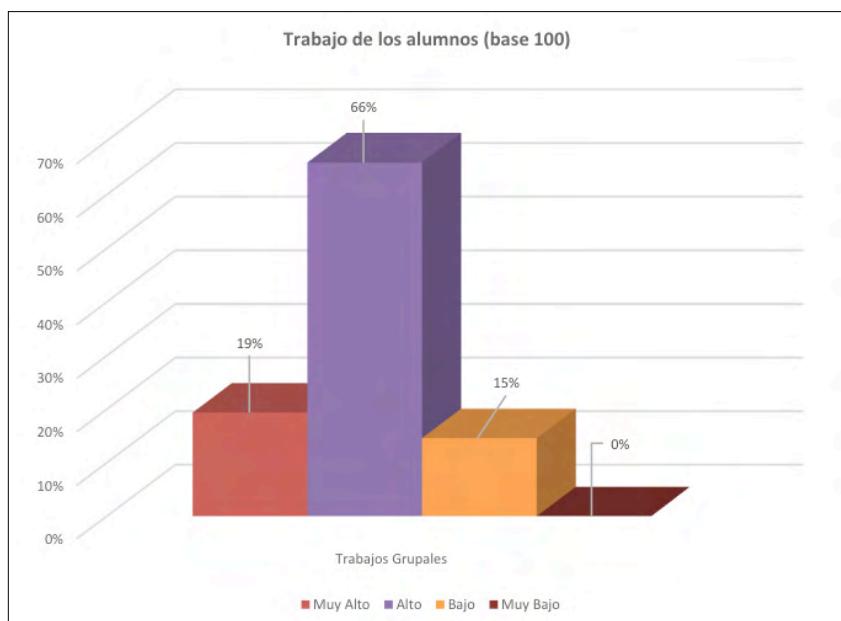


Figura 1 – Trabajos Grupales

La mayoría considera que los docentes motivan a los alumnos para la realización de trabajos grupales, como así también la distribución de roles en los distintos equipos de trabajo (Fig 1).

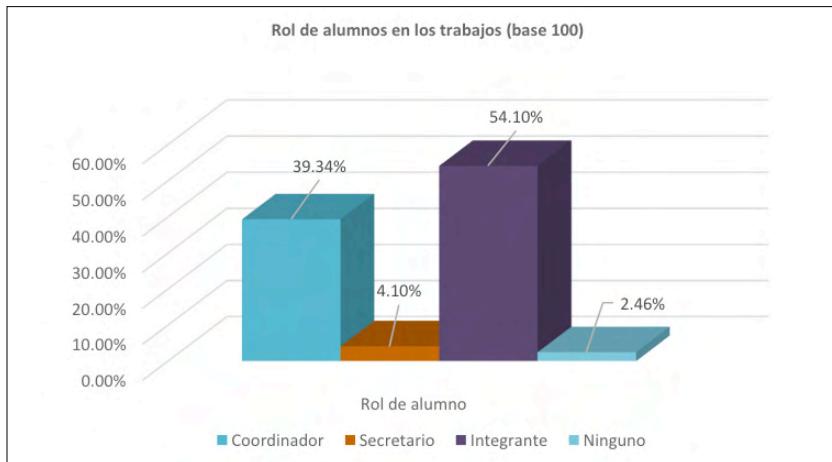


Figura 2 – Rol de alumnos – Cantidad de integrantes

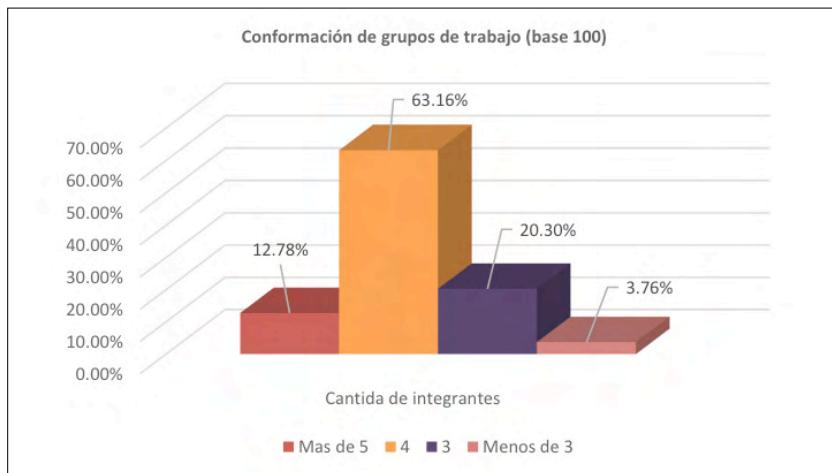


Figura 3 – Rol de alumnos – Cantidad de integrantes

En los trabajos grupales realizados por los alumnos se observa la distribución de roles tales como: coordinador, secretario e integrante. Los alumnos declaran en entrevistas personales que los roles cambian según las asignaturas y los problemas propuestos por los docentes. Los equipos de trabajo están constituidos en su gran mayoría por 4 o 5 integrantes (Fig 2 y Fig 3).

2. Prácticas pedagógicas y metodologías áulicas

Los alumnos declaran qué los docentes proponen situaciones problemáticas que requieren un abordaje interdisciplinario y consideran adecuada la problemática que proponen los docentes (Fig 3).

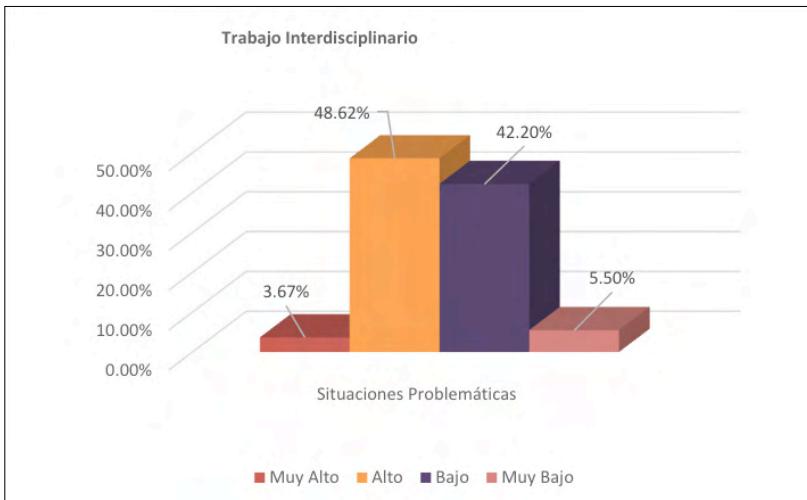


Figura 4 – Situaciones problemas

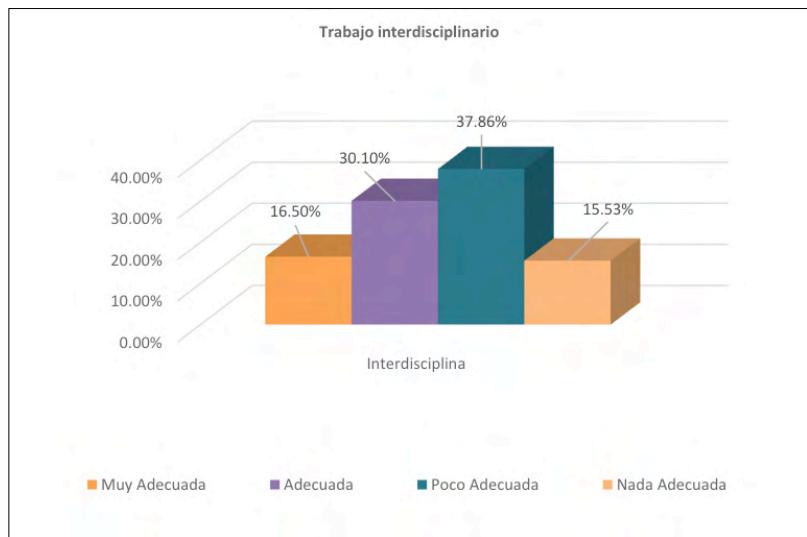


Figura 5 – Interdisciplina

En las prácticas áulicas los docentes especifican formas y plazos para la entrega de trabajos prácticos, al mismo tiempo realizan un seguimiento de los alumnos para cumplir con los plazos y formas solicitados por la cátedra (Fig. 5 y Fig 6).

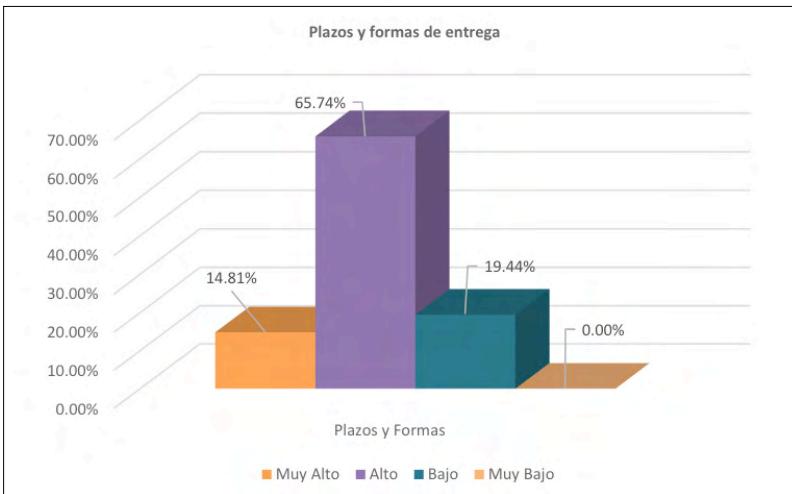


Figura 6 – Plazos y formas de trabajos prácticos

Según los alumnos, en un alto porcentaje, consideran que las cátedras exponen con claridad metodologías para la realización de trabajos prácticos y trabajos en equipo promoviendo el respeto hacia las distintas opiniones y puntos de vista (Fig 7).

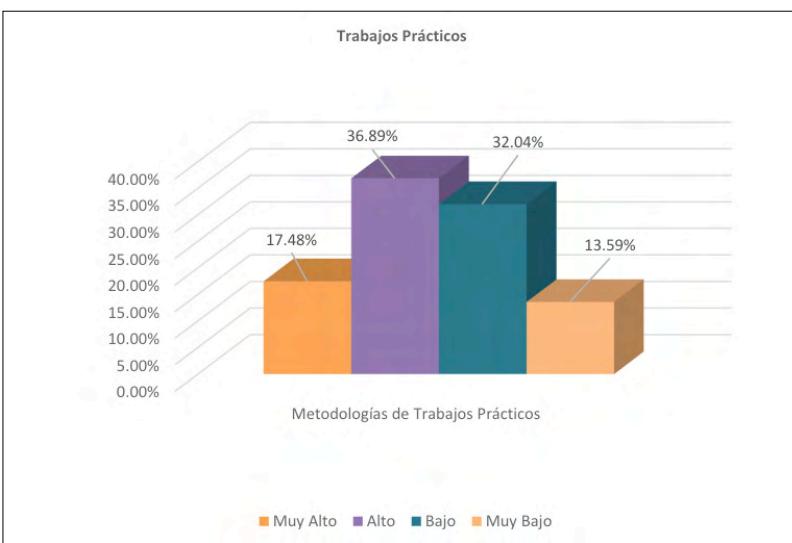


Figura 7- Metodologías de trabajos

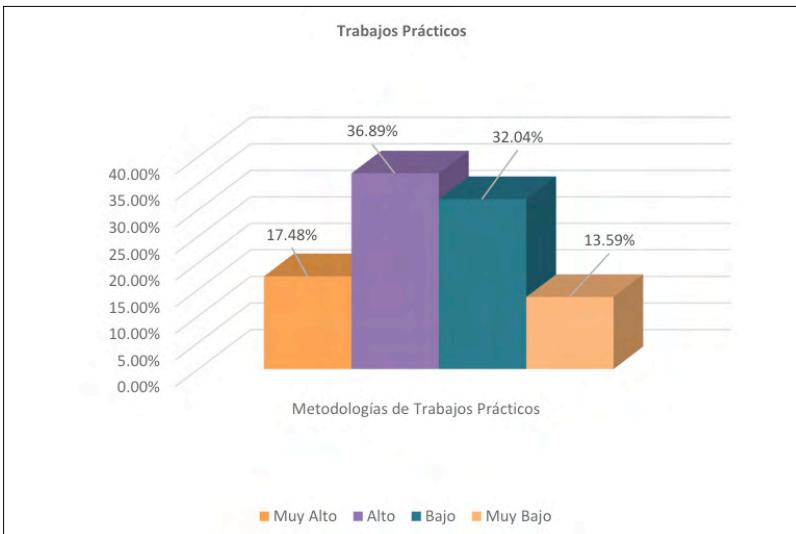


Figura 8 - Relación interpersonales

3. Comunicación efectiva

En este caso se consulta por los motivos por el cual se solicita a los alumnos expresar si los docentes incentivan la búsqueda de soluciones y de acuerdos ante diferentes puntos de vista que puedan surgir ante determinadas situaciones problemáticas y originan la participación de los estudiantes en los debates de cátedras (Fig 9).

De qué manera se realizan las exposiciones de los distintos trabajos prácticos y de los resultados de los trabajos grupales. En qué medida los docentes propician la correcta utilización del lenguaje.

Se motiva la utilización de distintas tecnologías de la información y la comunicación para la presentación y/o realización de las actividades grupales o individuales (Fig 10)

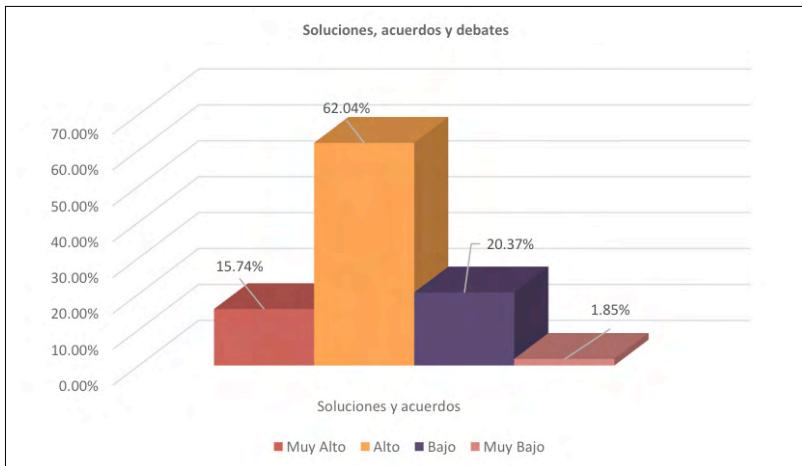


Figura 9 – Soluciones y acuerdos

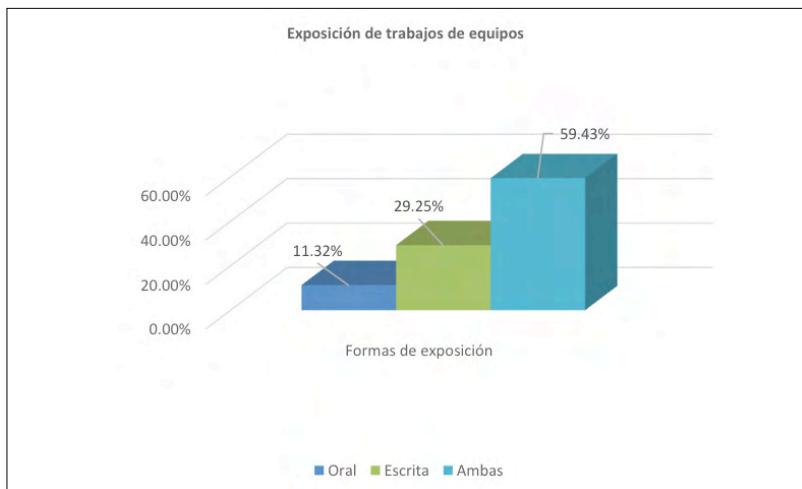


Figura 10 – Exposición de trabajos

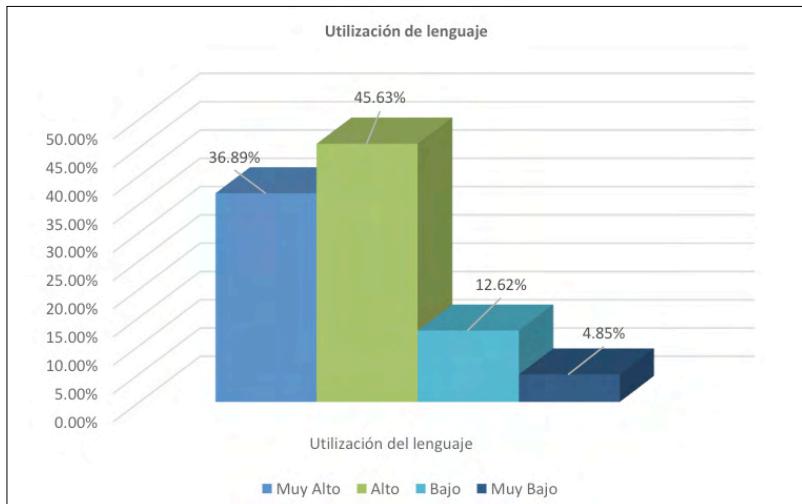


Fig 11 - Exposición de trabajos y lenguaje

4. Aprendizaje autónomo y continuo

En lo referido al aprendizaje autónomo y continuo responden en qué grado los docentes incentivan a los estudiantes a realizar pequeñas investigaciones tendientes a favorecer el aprendizaje autónomo, además en qué medida se destinan espacios en la cátedra tendientes a internalizar en los estudiantes la necesidad de actualizar constantemente los conocimientos.

De igual modo responden en qué grado se incentiva a los estudiantes a actualizar y/o a utilizar recursos propios de la profesión y en qué medida propician espacios de reflexión y autoevaluación para favorecer el pensamiento crítico hacia ellos y hacia sus compañeros (Fig 11 y Fig 12).

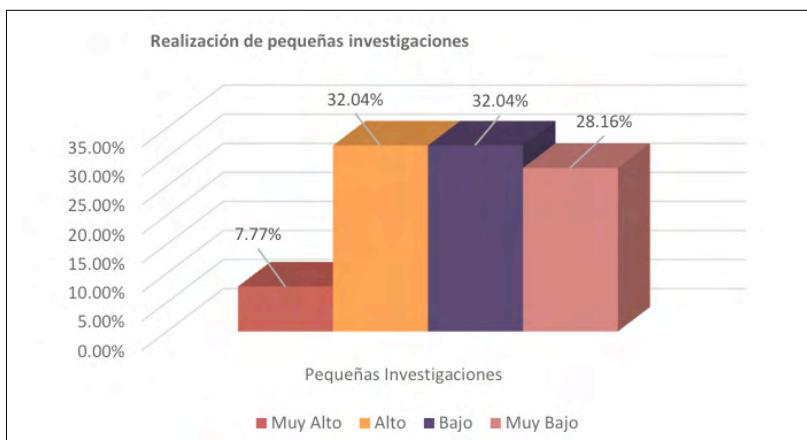


Figura 12 – Pequeñas investigaciones

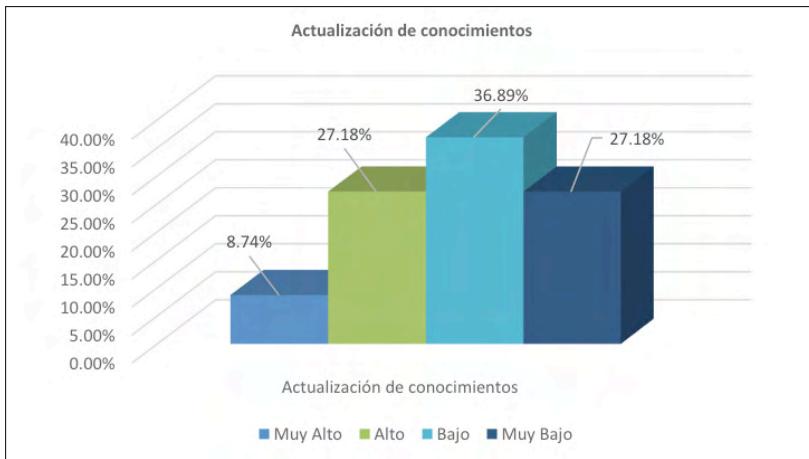


Figura 13 – Actualización de conocimientos

5 I CONCLUSIONES (PARCIALES)

De acuerdo a los resultados obtenidos podemos decir que los alumnos desarrollan las competencias sociales, políticas y actitudinales propuestas por los docentes. Esto significa que se encuentran presentes en distintos grados de participación factores internos y externos que intervienen en el desarrollo de las competencias planteadas.

En primera instancia podemos citar el desarrollo de estrategias de pequeñas investigaciones que promueven el aprendizaje autónomo. Además, se generan espacios de reflexión y autoevaluación de los estudiantes para favorecer el pensamiento crítico hacia ellos y hacia sus compañeros. Como factor externo para el desarrollo de las competencias, según los alumnos, los docentes proponen situaciones problemáticas que requieren un abordaje interdisciplinario, con la activa participación de los distintos actores de la comunidad educativa, utilizando múltiples tecnologías de información y comunicación (TIC) en la presentación y/o realización de las actividades grupales o individuales.

REFERENCIAS

- [1] KUHN, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. (pp. 33-34) México: Fondo de cultura económica.
- [2] Crispín Bernardo, M. (2011) Aprendizaje Autónomo. Orientaciones para la docencia. Ed Universidad Iberoamericana. México.
- [3] SANDOVAL, C. (1997). *Investigación cualitativa*. Santa Fe de Bogotá: Corcas
- UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL (1998). Estatuto de la Universidad Tecnológica Nacional. Argentina. Universidad Tecnológica Nacional.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL (1999). Ordenanza 908: Reglamento de estudios. Argentina. Universidad Tecnológica Nacional.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL (2000). Propuesta de autoevaluación de la Universidad Tecnológica Nacional. Argentina.

CAPÍTULO 16

AÇÕES EM GRUPOS DE PESQUISAS: CONTRIBUIÇÕES DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Data de aceite: 01/08/2022

Data de submissão: 07/06/2022

Leonardo Avelhaneda Hendges

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM),
Mestrando em Educação pelo Programa de
Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Santa Maria – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/9609116141418203>

Andrei Alves Tavares

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM),
Graduado em Química Licenciatura Plena
Santa Maria - Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/0088598531257911>

Eduardo Adolfo Terrazzan

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM),
Departamento de Metodologia do Ensino
(MEN), Professor Titular da Universidade
Federal de Santa Maria
Santa Maria - Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/0416614425134935>

RESUMO: As finalidades da educação superior implicam em um conjunto intencional e subjetivo de ações que torna a formação profissional mais abrangente do que somente fixada à uma estrutura curricular. Dessa forma, subentende-se que para além do currículo formal, há a possibilidade de o estudante buscar experiências e elementos que possam contribuir para o enriquecimento de sua formação profissional, por meio de atividades extracurriculares como participações em projetos e grupos de

pesquisas. Com base nisso, o presente relato tem por objetivo evidenciar e compartilhar as possibilidades, dificuldades e contribuições para a formação inicial de estudantes de licenciatura implicadas nas ações desenvolvidas em um grupo de estudos e pesquisas da Universidade Federal de Santa Maria/RS. O trabalho destaca as ações desenvolvidas durante 4 anos de participação em um grupo de estudos, pesquisas e intervenções sobre “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores” (Grupo INOVAEDUC), envolvendo projetos de pesquisa, ensino e extensão relacionados ao âmbito educacional e formação de professores. Concluímos que essa experiência revelou grande potencial formador crítico e reflexivo sobre a formação e o trabalho docente, que por vezes não é evidenciado e/ou estimulado no âmbito da formação guiada pelos currículos de licenciatura.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial, atividades extracurriculares, grupos de pesquisa, formação docente.

ACTIONS IN RESEARCH GROUP: CONTRIBUTIONS DURING INITIAL TEACHER TRAINING

ABSTRACT: The purposes of higher education imply an intentional and subjective set of actions that makes professional training more comprehensive than just fixed to a curricular structure. Thus, it is understood that in addition to the formal curriculum, there is the possibility for the student to seek experiences and elements that can contribute to the enrichment of their professional training, through extracurricular activities such as participation in projects and

research groups. Based on this, the present report aims to highlight and share the possibilities, difficulties and contributions to the initial training of undergraduate students involved in the actions developed in a study and research group at the Federal University of Santa Maria/RS. The work highlights the actions developed during 4 years of participation in a group of studies, research and interventions on “Educational Innovation, Educational Practices and Teacher Training” (INOVAEDUC Group), involving research, teaching and extension projects related to the educational and teacher training. We conclude that this experience revealed great critical and reflective training potential on teacher training and work, which is sometimes not evidenced and/or stimulated within the scope of training guided by the degree curricula.

KEYWORDS: Initial training, extracurricular activities, research groups, teacher training.

1 | INTRODUÇÃO

Já é de conhecimento de todos que os estudantes do Ensino Médio possuem pouco, ou quase nenhum, contato com o contexto da pesquisa científica. Para muitos deles, o entendimento do que representa a pesquisa é bastante superficial, e gira em torno da mera aplicação das normas da ABNT. Quando os estudantes ingressam em uma universidade, âmbito que dispõe de pesquisas, projetos de ensino e também de extensão, a representação da pesquisa que antes era vista como mera aplicação de normas passa a ser vista como um processo mais complexo que envolve um emaranhado de etapas, e que pode ser uma fonte de conhecimentos que vai além, daqueles compartilhados pelas disciplinas do currículo de graduação.

Contudo, mesmo que as experiências extracurriculares vão ao encontro dos interesses dos estudantes, como oportunidade de aprendizado e enriquecimento de sua formação, pois proporcionam experiências que vão além do currículo de graduação, a conciliação com as demais atividades do curso podem se mostrar bastantes difíceis em um primeiro momento, nesse sentido, o presente trabalho apresentado na forma de um relato de experiência se propõe a *evidenciar e compartilhar as possibilidades, dificuldades e contribuições para a formação inicial de estudantes de licenciatura implicadas nas ações desenvolvidas em um grupo de estudos e pesquisas da Universidade Federal de Santa Maria*.

Esse relato é referente à experiência de dois estudantes enquanto graduandos em cursos de licenciatura (no período de 2016 - 2020), a saber: Ciências Biológicas Licenciatura Plena e Química Licenciatura Plena, ambos os cursos de graduação oferecidos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e também enquanto participantes de um Grupo de Estudos e Pesquisas na mesma instituição. O grupo ao qual o trabalho se refere é o Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de professores” (INOVAEDUC), pertencente ao Núcleo de Estudos em Educação, Ciência e Cultura (NEC), sediado no Centro de Educação (CE), da UFSM.

O referido grupo desenvolve projetos nos 3 âmbitos/pilares acadêmicos, ou seja, projetos de pesquisa, ensino e extensão, voltados para as temáticas sobre inovação

educacional, práticas educativas e formação de professores. Ele é composto por estudantes do nível de graduação, especialmente por licenciandos da grande área das Ciências da Natureza, bem como por estudantes do nível de pós-graduação (Mestrado e Doutorado), especialmente por mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSM.

A seguir, apresentamos, de forma breve, alguns pontos de partida pelos quais o trabalho se baseia para discorrer sobre as reflexões e resultados provenientes das experiências dos sujeitos mencionados.

Os currículos dos cursos de licenciatura estão organizados e estruturados de forma a proporcionar experiências que contribuirão para a formação docente. Essas experiências estão previstas na programação que se desenvolve ao longo do curso. Devemos lembrar que esses currículos, na maioria das vezes, sofrem muita influência da organização curricular dos cursos de bacharelado, ou seja, a “prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica”. (GATTI, 2010).

Em relação ao exposto no final do parágrafo anterior, julgamos importante lembrar que somente ao final dos anos de 1930, a partir dos currículos de cursos de bacharelado, que se acrescenta um ano a mais no currículo destes, para contemplar disciplinas da área de educação com a finalidade de possibilitar que o estudante obtivesse também o título de Licenciado. Esse tipo de formação (popularmente conhecida como “3 + 1”) se dirigia aos futuros docentes que poderiam atuar no ensino secundário. Dessa forma, os conhecimentos da área específica eram enfatizados, enquanto que o desenvolvimento dos conhecimentos pedagógicos era rapidamente pincelado em um ano de formação.

Assim como afirma Gatti (2010), somente com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) – que propõe alterações no âmbito das instituições formadoras, bem como para os cursos de formação de professores, e também com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2002), e com as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura, que esse cenário dos currículos fragmentados passa a ser revisto, reformulado e atualizado com base nas exigências da formação. Mas isso não significa que os currículos das licenciaturas conseguiram se desvincular totalmente da organização herdada pelos cursos de bacharelado.

Nesse sentido, Gatti (2014), destaca que o Brasil ainda não apresenta um instituto que se preocupa em centralizar a formação dos professores de modo integrado, com perfil próprio, onde engloba todas as especialidades:

“Não contamos no Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade, centro ou instituto que centralize a formação desses profissionais, de modo integrado, com perfil próprio, como observado em outras profissões (engenharia, medicina, direito, etc.) e, também, como ocorre em outros países, onde há unidades ou centros de formação de professores englobando todas

as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à educação, à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas, nos diversos ramos do conhecimento." (GATTI, 2014, p.38).

Em relação ao trabalho docente, partimos do pressuposto que o trabalho que o professor realiza não é um “ofício sem saberes” (GAUTHIER, 2006, p.20). Na profissão docente, o professor desenvolve determinados saberes que não são comuns aos demais cidadãos e trabalhadores de outras áreas. A partir disso, com o intuito de proporcionar uma melhor compreensão sobre o assunto, destaca-se a definição de Geraldi (2003, p. 18), que defende os saberes como um “conjunto de práticas sociais que não chegam à sistematização, mas orientam nosso juízo e muitas de nossas ações cotidianas”. Assim, o saber se torna o “produto das práticas sociais”.

De forma mais complementar e contextualizada com o ofício docente, Tardif (2012, p.11) destaca que:

“[...] o saber docente não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.” (TARDIF, 2012, p.11).

Em consonância, ele ainda discorre a respeito dos saberes docentes e a relação destes com a formação profissional e, consequentemente, com a prática da docência, destacando que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2012, p. 54). Com isso, na mesma obra, ele ainda aponta para a classificação de quatro tipos diferentes de saberes envolvidos na atividade docente: 1) os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); 2) os saberes disciplinares; 3) os saberes curriculares e, por fim, 4) os saberes experienciais, sendo esse último com maior destaque, pois ele é o resultado de todos os demais, “polidos” por serem submetidos à prática e experiência.

Entendemos, dessa forma, que os quatro saberes destacados por Tardif podem ser inicialmente desenvolvidos (mas não finalizados, acabados) no âmbito da formação inicial, principalmente quando os estudantes são submetidos à experiências que exigem a mobilização dos conhecimentos construídos com a finalidade de pô-los em prática por meio dos projetos de ensino, como o PIBID, ou projetos de pesquisa e extensão que levam os estudantes para a sala de aula ou o ambiente escolar para desenvolver atividades que possibilitam analisar e aproximar a realidade escolar da realidade do sujeito em formação, corroborando para a ideia do saber como um produto das práticas sociais e de que ele está relacionado com a experiência de vida e a história profissional.

Com base no exposto, percebemos que durante a formação inicial, as experiências proporcionadas pelos cursos, embora importantes e necessárias para a formação

e o desenvolvimento dos saberes docentes, poderiam vir a ser complementadas e potencializadas com a participação em atividades extracurriculares relacionadas ao âmbito da educação e da formação docente que, além disso, também vão ao encontro do interesse do estudante e acabam enriquecendo sua trajetória formativa dentro da universidade, pois proporcionam experiências que vão além daquelas previstas nos currículos de licenciatura.

A exemplo de atividades extracurriculares podemos citar a participação e desenvolvimento de atividades em: laboratórios, projetos, grupos de estudos e pesquisas, dentre outros. A atividade extracurricular que fez parte de toda a trajetória formativa dos licenciandos desse trabalho foi: a participação em um grupo de estudos e pesquisas, que incluiu o desenvolvimento de projetos nos âmbitos da pesquisa, do ensino e extensão, dentro da área da educação e formação docente.

2 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dentre as contribuições e possibilidades proporcionadas pela participação em um grupo de estudos e pesquisas estão:

- a) Inclusão no tripé: ensino, pesquisa e extensão;
- b) Ampliação do repertório teórico conceitual e procedural relacionado à educação;
- c) Potencialização da argumentação e exposição de ideias de forma clara e concisa;
- d) Contato e utilização da escrita acadêmica;
- e) Desenvolvimento de habilidade de Trabalho em equipe;
- f) Possibilidade de contato e imersão ao ambiente escolar de educação básica;
- g) Oportunidades de conhecer experiências escolares por outras visões/perspectivas;

O ingresso em projetos de ensino, pesquisa e extensão proporcionaram uma imersão em um campo não explorado pelas disciplinas do currículo de graduação. Os projetos facilitaram o contato com novos conceitos científicos, estratégias educacionais, recursos didáticos, além de possibilitarem a ação de extensão e ensino em escolas da Rede Escolar Pública Estadual sediadas na cidade de Santa Maria/RS, as quais tivemos a oportunidade de nos aproximarmos a diferentes sujeitos presentes no contexto escolar, colocar em prática o repertório teórico conceitual e procedural construído dentro do grupo de estudo e pesquisa, ter nossas primeiras experiências como docente frente à classe, observar a eficácia das estratégias e recursos aplicados em sala de aula, coletar informações do ambiente em que estávamos inseridos, construir dados e também ter nossos primeiros contatos com a metodologia e o campo da pesquisa científica.

A experiência com os campos de ensino e pesquisa demonstraram a importância de, não só dominar conceitos e teorias para compreender e explicar um fenômeno, seja frente à classe na sala de aula ou então na escrita de nossas produções científicas, mas

também, saber argumentar de forma clara sobre eles, expor exemplos e ideias que facilitem a compreensão do conceito e/ou fenômeno e, em certas situações fora de nosso domínio, reconhecer nossas possíveis limitações.

Embora já se tivesse contato com livros e artigos científicos que traziam em seus textos uma linguagem mais rebuscada e técnica em algumas disciplinas de nossa graduação, o contato com esse tipo de linguagem se intensificou ainda mais no grupo de estudos e pesquisas, essa maior proximidade com a escrita acabou colaborando para o desenvolvimento e utilização da escrita acadêmica, não só para nossas produções e trabalhos submetidos à eventos (II PIBID-SUL E II ENLIC-SUL e Jornada Acadêmica Integrada da UFSM, EDEQ, EREBIO, dentre outros), como também para lidar com determinadas disciplinas da graduação que requisitam certo traquejo e proximidade com a escrita acadêmica.

O fato do grupo de estudos e pesquisas contar com uma variedade de integrantes como bolsistas de ensino, pesquisa e extensão, além de estudantes de pós-graduação em educação, colaborou para o processo de ambientação e interação ao ingressarmos no grupo, já que os integrantes mais antigos sempre se mostraram bastante dispostos a ajudar no sentido de alcançar uma equidade em nível de compreensão dos conceitos discutidos e trabalhados pelo grupo. Essa colaboração coletiva em prol dos objetivos individuais e coletivos do grupo ajudou no desenvolvimento de habilidades de trabalho em equipe fundamentais para que conseguíssemos atingir esses objetivos em conjunto.

Quando nos propomos a ingressar em um grupo de estudos e pesquisas em educação, além de procurarmos uma maneira de aprofundarmos nossa formação como futuro professor, também buscávamos uma oportunidade de aproximação com o nosso futuro ambiente de trabalho, a escola. O nosso grupo, além de oportunizar essa imersão dentro do ambiente escolar de educação básica da região de Santa Maria/RS, também possibilitou o contato com a rotina de diferentes sujeitos que trabalham nas escolas da região, como professores, diretores e coordenadores, que nos viabilizaram estar presente em momentos de formação continuada desses docentes, reuniões de área promovidas pela escola, experiências e desafios denotados por professores com longos anos de carreira, o que colaborou para a construção de uma nova visão sobre a escola e o trabalho docente, a qual não se encontra nos livros, e sim na prática.

Por outro lado, a participação em um grupo de estudos e pesquisas também revelou determinadas dificuldades e desafios, os quais listamos a seguir:

- a) Disponibilidade de horários comuns para os encontros e debates coletivos;
- b) Flexibilidade para dar conta das tarefas da graduação + projetos;
- c) Assimilação de referências bibliográficas complexas;
- d) Deslocamento até as escolas de Educação Básica;
- e) Resistência por parte dos professores de Educação Básica a participarem de

nossas ações nas escolas;

Um dos maiores desafios evidenciados durante a trajetória formativa e dentro do grupo de pesquisas, foi sobre encontrar e estabelecer horários em que todos os participantes deveriam estar presentes em encontros, debates e estudos coletivos. Essa dificuldade se deve ao fato de que os integrantes do grupo vinham de cursos e níveis diferentes (graduação e pós-graduação), onde cada um possuía uma organização de horários de aulas e rotinas acadêmicas diferentes, e na maioria das vezes com turnos que contemplavam a parte da manhã e da tarde, aleatorizados durante a semana. Os encontros coletivos geralmente tinham a duração de 4 horas, e nos semestres em que era impossível reunir todos, o grupo precisava se dividir em 2 equipes e fazer duas reuniões de 2 horas para dar conta das tarefas coletivas que surgiam ao longo da semana.

Além disso, outro desafio igualmente complicado e já previsto foi em relação a flexibilidade para conseguir dar conta das tarefas provenientes da graduação (trabalhos, estudos, provas, aulas), mas as tarefas provenientes dos projetos do grupo (reuniões, estudos individuais, estudos coletivos, debates, seminários, planejamentos, ações de pesquisa, ensino e extensão). Ambas as tarefas necessitavam de atenção especial, pois nesse caso, uma não poderia ser privilegiada enquanto que a outra era deixada de lado. A responsabilidade implicada em conseguir flexibilidade para dar conta de todas as tarefas remete à questão de que todas elas contribuíam igualmente para a nossa formação. Além disso, deixar de lado uma tarefa proveniente do grupo poderia prejudicar todo o coletivo, visto que cada integrante tinha uma função essencial para a dinâmica do mesmo.

Outra dificuldade encontrada foi a quantidade de referências bibliográficas que precisávamos estudar e assimilar, visto que tanto a graduação quanto o grupo exigiam leituras especializadas para conseguir dar conta das tarefas e das ações nos projetos, que são estruturados em muitas bases teórico-conceituais e metodológicas da área da educação. Dessa forma, algumas dessas literaturas especializadas apresentavam um alto nível de complexidade, o que tornava as dinâmicas de leituras e estudos ainda mais desafiadores para nós licenciandos.

Alguns projetos que foram desenvolvidos durante a trajetória formativa implicavam no deslocamento dos participantes até as escolas, principalmente as ações que envolviam atividades de ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, esse deslocamento se tornava um grande obstáculo, principalmente por dois motivos, a saber: 1) a distância entre as escolas e a universidade e o tempo de deslocamento, já que a maioria das escolas ficava no centro da cidade ou em bairros mais afastados, bem distantes da universidade. Geralmente, após a realização das atividades nas escolas, os participantes precisavam retornar para a universidade para assistir as aulas da graduação, ou concluir algum trabalho no grupo; 2) gastos com transporte coletivo para o deslocamento. Nesse caso, as bolsas e auxílios com valores simbólicos foram de suma importância para que as atividades pudessem ser

desenvolvidas nas escolas. Sem o auxílio das bolsas seria muito difícil desenvolver as ações, pois a maioria dos participantes não tinham condições financeiras de arcar com os gastos provenientes desses deslocamentos e compra de materiais para implementação de ações educativas e de pesquisas nas escolas.

Por último, mas não menos importante, outro desafio evidenciado durante as atividades desenvolvidas nas escolas por meio dos projetos, foi a comunicação com as coordenações e professores das escolas de Educação Básica. No início da graduação e, também no início da participação no grupo, foi extremamente difícil conseguir estabelecer uma comunicação com as coordenações e professores das escolas, devido ao fato de que éramos mais tímidos e não sabíamos muito bem como interagir de forma que eles entendessem as intenções e objetivos de nossas pesquisas. Além disso, alguns professores demonstravam certa resistência na participação de algumas atividades, sendo pouco flexíveis em relação às nossas intenções. Entendemos que não há obrigatoriedade dos professores em contribuírem para realização dessas ações, no entanto, essa postura acabava nos desestimulando e gerando problematizações entre nós levantando questionamentos sobre os motivos que levavam o professor a não querer colaborar, ou seja, se o problema era a nossa forma de abordagem, nossas intenções ou a possível falta de interesse por parte dos docentes.

De certa forma todas as contribuições, possibilidades e dificuldades expressadas acima só foram possíveis de acontecer devido a presença de uma Universidade Pública Federal Brasileira que proporcionou e ainda proporciona, mesmo em tempos difíceis, um ensino superior público, gratuito e de qualidade à população, tendo como finalidade formar indivíduos capazes não só de aplicar os conhecimentos construídos ao longo da graduação, fora dos muros da universidade em suas futuras profissões, como também contribuir de forma positiva para o desenvolvimento da sociedade. O Art.43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, conhecida como LDB/96, ilustra finalidades da educação superior brasileira que vão além das já mencionadas aqui, como:

"I - Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição." (BRASIL, 1996).

Nesse sentido fica explícito que as finalidades da universidade não só serão atingidas pelo ensino que presta, mas também tendo a pesquisa e extensão como pilares da instituição. Como vimos aqui, esses campos quando articulados entre si, contribuem

ainda mais no que se refere tanto à formação acadêmica de qualidade dos estudantes e futuros professores, como também no desenvolvimento da comunidade ao seu redor que contará com professores cada vez mais capacitados para realizar seu trabalho em prol da formação dos novos indivíduos que atuaram em sociedade.

As experiências vivenciadas e conhecimentos construídos dentro dos grupos de estudos e pesquisas, como o nosso, confere ainda mais valor para a formação docente quando observamos o acelerado crescimento das mídias e meios de comunicação da sociedade, que consequentemente faz com que haja uma grande concentração de informações e conhecimentos novos disponíveis em diferentes meios. Isso implica, muitas vezes, na impossibilidade das disciplinas de graduação dar conta de ensinar tudo que é atualmente relevante para a formação dos estudantes sem exceder o limite de suas cargas horárias e do tempo proposto para conclusão do curso. A análise dessa realidade social realizada por Tardif (2012) explana que:

"Com o passar do tempo a sociedade tem se modificado, inclusive assume títulos como "sociedade da informação", "sociedade cognitiva", entre outros. Nesse modelo cada vez mais globalizado de organização social, o conhecimento e a informação, assim como os sujeitos que estão envolvidos com a gestão, distribuição e na criação de ambos, se tornam tão relevantes quanto eram os sujeitos produtores de materiais." (TARDIF, 2012, p.17).

Refletindo sobre essa situação, estudantes de graduação, como foi em nosso caso, sentem-se cada vez mais na necessidade de ingressar em outros meios, como os grupos de estudos e pesquisas dentro da própria instituição, em busca do seu aperfeiçoamento profissional mediante construção de novas aprendizagens e experiências oriundas do contato e imersão em diferentes contextos.

Uma formação docente efetiva não se restringe apenas à teoria, o que explica a presença dos estágios curriculares obrigatórios ao longo da graduação. No entanto, nem sempre esses estágios ocorrem em um tempo suficiente para a ambientação dos estudantes no contexto escolar. Nesse sentido, projetos de ensino e extensão como os desenvolvidos em nosso grupo promovem um contato mais prolongado com as escolas de educação básica, e que não se restringem a apenas experiências dentro da sala de aula, já que o estudante acaba se envolvendo mais com a dinâmica interna e funcionamento da instituição como um todo, promovendo uma maior reflexão acerca do cotidiano escolar, suas limitações e desafios diários. Sendo assim, convém ressaltar que a formação docente só é efetiva quando há uma partilha entre a educação básica e educação superior e, nesse caso, os projetos representam muitas vezes os elos de articulações entre ambos.

Essa importante articulação entre universidade e escola por meio dos projetos possibilita a construção de uma formação docente mais humanizada, crítica e com os "pés no chão" quanto ao contexto do futuro campo de atuação. Outro relevante fator para a formação docente já explicitado neste trabalho e que aparece com frequência na literatura,

é a influência positiva da pesquisa na formação de professores, principalmente pesquisas que possuem um foco de estudo nos aspectos do trabalho e formação docente.

O Plano Nacional de Educação que apresenta diversos objetivos e metas, como: elevar o nível de escolaridade da população e a alfabetização, melhorar a qualidade da educação básica e superior e valorizar os profissionais de educação, também ressalta a importância da pesquisa como princípio formativo, quando estabelece as diretrizes para formação dos profissionais da educação:

- “a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- b) ampla formação cultural; c) atividade docente como foco formativo; d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica; e) pesquisa como princípio formativo [...]” (BRASIL, 2017, p.78).

Mesmo sendo um fator relevante, que inclusive se encontra presente em diretrizes para formação de profissionais da educação, Jung (2017), demonstra em seu estudo que a pesquisa ainda é pouco presente no que se refere aos currículos de graduação, proporcionando a formação de muitos professores que sequer possuem percepções do campo da pesquisa científica. Nesse sentido, as experiências vivenciadas por meio dos projetos de pesquisas vinculados ao grupo supracitado, colaboraram para a diminuição de lacunas em nossa formação como docentes. Além disso, proporcionaram o aprofundamento no conhecimento em relação às bases teórico-metodológicas dentro da pesquisa na área da Educação.

O evento, II PIBID-SUL E II ENLIC-SUL, promovido pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) no ano de 2017, na cidade de São Leopoldo, Rio Grande do Sul, tinha como intuito a divulgação de um símbolo de mobilização e protesto contra as intenções do próprio Ministério da Educação (MEC) em instituir cortes e até o fim do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), para ser substituído pelo Programa Nacional da Residência Pedagógica.

Em 2017, só no Rio Grande do Sul 32 instituições participavam do Programa, totalizando em torno de 7 mil bolsistas. Em todo o país, eram em torno de 300 instituições participantes. O PIBID, além de possibilitar o enriquecimento na formação de professores, também ensina a formar o sujeito de maneira que saiba seu posicionamento político. Durante as práticas, os professores em formação, ensinam aos estudantes diversos conteúdos importantes e questões sociais, dentre elas a de que ser professor no Brasil também é ser resistência, que aprende a lutar pelos seus direitos politicamente.

A Jornada Acadêmica Integrada – JAI, evento integrante da UFSM, tem por objetivo estimular o processo de iniciação dos alunos de graduação e de pós-graduação no meio acadêmico. Além disso, de promover trocas de experiências, divulgar os trabalhos dos estudantes nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão, assegurando o

reconhecimento institucional destas ações.

3 | CONCLUSÃO

Cabe salientar aqui novamente que embora tenhamos muitos pontos positivos decorrentes de nossa participação do grupo de estudos e pesquisas INOVAEDUC, enfrentamos um série de dificuldades e desafios ao longo de nossa participação no grupo, principalmente no que se refere à disponibilidade de horários em comum para encontros e debates coletivos e também na conciliação das tarefas da graduação e tarefas relacionadas ao projeto, ao longo do tempo conseguimos desenvolver uma maior habilidade de organização como grupo, além de passarmos a efetuar mais articulações entre nossos estudos e pesquisas realizadas no âmbito dos projetos com algumas disciplinas da graduação, especialmente as disciplinas de educação e estágios curriculares, o que facilitou o enfrentamento dessas dificuldades.

A dificuldade de assimilar referências bibliográficas complexas foi aos poucos sendo superada na medida em que levamos como hábito a leitura desse tipo de bibliografia desenvolvendo ao longo do tempo um maior traquejo por parte dos membros do grupo.

O deslocamento até as escolas de educação básica sem dúvida foi uma das barreiras bastante relevante nas atividades de pesquisa, ensino e extensão, já que além da universidade estar localizada longe das escolas onde nossas ações eram efetivadas o custo do deslocamento também era algo a ser levado em consideração, contudo, as bolsas e auxílios oriundas da universidade, programas e agências de fomento à pesquisa, ensino e extensão foram extremamente importantes para que as atividades pudessem ser desenvolvidas e a barreira do deslocamento entre universidade-escola minimizada.

A resistência à participação dos nossos projetos especialmente, os de pesquisa e extensão, por parte da equipe diretiva e dos professores das escolas, no início pode ser justificada pela dificuldade de expressarmos os objetivos e intenções de nossos projetos, no entanto com o passar do tempo dentro do grupo e os estudos realizados, compreendemos que devido ao fato do professor desenvolver uma atividade bastante complexa que toma muito seu tempo sua participação acabava sendo inviabilizada, no entanto, em outros casos deduzimos que pelo fato de muitos deles não terem tido o contato com o âmbito da pesquisa e extensão em sua formação os mesmos não veem tanta importância na participação desses projetos.

Apesar de termos passado por certas dificuldades e desafios ao longo de nossa trajetória formativa e na participação como integrantes do grupo INOVAEDUC, essas foram de enorme valor para nossa formação como docentes. Por meio dessa participação conseguimos extrapolar os conceitos aprendidos na universidade para fora dela, nos envolvendo mais diretamente com o cotidiano escolar, suas demandas, seus desafios diários e limitações, colaborando para a construção de uma formação crítica, humanizada

e cada vez mais consciente.

Ao emergirmos no campo da pesquisa aprendemos a valorizá-la não só como lugar privilegiado de produção de conhecimentos para a comunidade em geral, mas também como lugar de fortalecimento de nossa formação como professor-pesquisador. Dentro desse âmbito, as experiências proporcionadas pelos currículos das licenciaturas em Química e Ciências Biológicas e o desenvolvimento de ações dentro do grupo de estudos e pesquisas, despertaram o interesse dos licenciandos a continuarem trilhando seus caminhos no âmbito acadêmico, enriquecendo ainda mais suas formações por meio do ingresso na pós-graduação, uma realidade já vivenciada por um dos autores deste relato, que ingressou no Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, e permaneceu desenvolvendo ações em projetos no mesmo grupo em que participou durante sua formação inicial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Brasília, DF, 25.

GATTI, Bernadete A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Revi.Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, Bernadete A. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. Revista USP, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014.

GAUTHIER, C. et al. (2006): **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução Francisco Pereira. 2 ed. Ijuí: Ed.Unijuí.

GERALDI, W. (2003): A aula como acontecimento. **Anais da Semana da Prática Pedagógica**, Universidade de Aveiro, Portugal, CIFOP.

JUNG, Karen Maria. **A pesquisa na formação do professor**, 2017.

TARDIF, M. (2012): **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis/BR: Vozes. ISBN 978-85326-2668-4.

CAPÍTULO 17

A GESTÃO DO ACESSO LIVRE AO CONHECIMENTO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, ESTUDO DE CASO SOBRE REPOSITÓRIOS DE ACESSO ABERTO: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Data de aceite: 01/08/2022

João Firmino Soares Abreu Alves

REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

O presente trabalho tem como principal objetivo analisar as dinâmicas dos repositórios de acesso aberto e as suas influências no movimento da Educação Aberta em Instituições de Ensino Superior (IES), usando como estudo de caso os Repositórios da Universidade do Minho e da Universidade Federal da Bahia.

Para metodologia foi escolhida a Revisão Sistemática da Literatura (RSL), de acordo com as diretrizes apresentadas por Kitchenham et. al. (2009). Para este autor, uma RSL diz respeito a uma pesquisa em profundidade acerca de um determinado assunto ou fenômeno, tendo como finalidade a produção de resultados específicos e detalhados através da realização de uma análise de conteúdo e da qualidade do material pesquisado. Para este trabalho definiram-se, então, as seguintes questões de partida:

QP1	De que forma são construídos e desenvolvidos os repositórios abertos de IES?
QP2	Qual o grau de utilização e satisfação de docentes e alunos dos repositórios abertos de IES?
QP3	Na perspetiva dos gestores, quais são as vantagens e desvantagens dos professores e alunos da pós-graduação na utilização dos repositórios abertos?
QP4	De que forma o movimento Educação Aberta se encontra subjacente ao desenvolvimento dos repositórios abertos?

Tabela 1: Questões de Partida

Deste modo, e tendo em conta as questões de partida, selecionou-se os seguintes termos de busca: “repositório institucional”; “repositório universitário”; “acesso aberto”; “acesso livre” e “educação aberta”. Deste modo, definiu-se a seguinte *string* de busca:

(“repositório institucional” OR “repositório universitário”) AND (“acesso aberto” OR “acesso livre”) AND (“educação aberta”).

A base de dados escolhida para a pesquisa foi a RCAPP - Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. A escolha recaiu nesta base de dados uma vez que esta é responsável pela agregação e indexação dos conteúdos científicos em acesso livre existentes em todos os repositórios institucionais das entidades portuguesas de ensino superior e de outras organizações de pesquisa e desenvolvimento relevantes. É, portanto, uma base de dados que nos conduz a outras bases

de dados, agregando tudo numa só plataforma.

Os estudos encontrados foram, então, analisados de acordo com os critérios de inclusão e os critérios de exclusão presentes na tabela 2.

Critérios de Inclusão	Critérios de Exclusão
Teses de doutoramento	Artigos científicos, dissertações de mestrado
Trabalhos sobre repositórios institucionais de acesso aberto	Outros temas relacionados com repositórios
Trabalhos em português e inglês	Trabalhos noutros idiomas
Trabalhos completos	Trabalhos incompletos
Trabalhos com resumo	Trabalhos apenas com resumo ou sem resumo
Trabalhos publicados desde 2002 (data da Declaração de Budapeste, que definiu o acesso aberto)	Trabalhos publicados antes de 2002

Tabela 2: Critérios de inclusão e de exclusão

De referir que a escolha de apenas selecionar teses de doutoramento deve-se ao facto de estes trabalhos serem caracterizados pela sua investigação aprofundada e detalhada.

Começou-se o processo de pesquisa, seleção e inclusão com a aplicação do “string” de busca, tendo-se encontrado 152 resultados. A primeira etapa da seleção considerou o tipo de trabalho, sendo que para esta RSL apenas se considerou teses de doutoramento, tendo-se removido, todos os outros trabalhos encontrados, como dissertações de mestrado ou artigos científicos. Assim, e tendo em conta a pesquisa baseada, em primeiro lugar, por tipo de trabalho, ficou-se com 35 teses de doutoramento para análise.

Procedeu-se, de seguida, à leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, tendo-se aplicado aplicação os critérios de inclusão e exclusão previamente apresentados.

Através da leitura dos títulos e das palavras-chave dos dados brutos retornados pela pesquisa foram pré-selecionadas 7 teses, excluindo-se 28 trabalhos. Esta pré-seleção teve como base os critérios de inclusão e de exclusão. Foram excluídos, então, trabalhos que não fossem específicos ao ensino superior, a repositórios abertos, escritos noutros idiomas que não o português e o inglês, ou outros que não tivessem ligação com o objeto de estudo, ou seja, as dinâmicas dos repositórios de acesso aberto e as suas influências no movimento da Educação Aberta em IES, como por exemplo, trabalhos sobre repositórios genéticos. Na tabela 3 é possível, então, observar a lista das teses de doutoramento incluídos e excluídos após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão:

Título	Autor/ Ano	Instituição	Incluído/ Excluído	Motivo de Inclusão/ Exclusão
(Re) design educacional escolar: transformações em curso no Brasil	Narle Silva Teixeira, 2018	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	Excluído	Objetivo da tese não se relaciona com repositórios institucionais, repositórios abertos e educação aberta, mas sim com o modus operandi da escola (currículos, avaliações, organização escolar, etc)
O ensino e a aprendizagem da Química e da Bioquímica no ensino superior apoiado nas novas tecnologias da informação e da comunicação	João Luís de Moraes de Oliveira Belo, 2010	Instituto Politécnico de Castelo Branco	Excluído	Objetivo da dissertação não se relaciona com repositórios institucionais, repositórios abertos e educação aberta, mas sim com a aplicação das TIC como suporte às aulas tradicionais de Química e Bioquímica no Ensino Superior
A construção de estratégias: estudo de caso em instituições de ensino superior	Válter Gomes, 2017	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	Excluído	Objetivo da dissertação não se relaciona com repositórios institucionais, repositórios abertos e educação aberta, mas sim com o estudo e comparação de diferentes estratégias em IES no que concerne ao desenvolvimento da teoria e da prática.
O artista enquanto aluno: ensino artístico, práticas culturais e conceções de si na imprensa académica da Universidade de Lisboa:1878-2007	Helena Cabeleira, 2013	Universidade de Lisboa	Excluído	Objetivo da dissertação não se relaciona com repositórios institucionais, repositórios abertos e educação aberta, mas sim o estudo do artista enquanto aluno baseado na imprensa académica da Universidade de Lisboa:1878-2007
Desporto e inclusão social. Estudo da Fundação de Apoio ao Cidadão e Mobilização Social (FAMFS), Feira de Santana, Bahia – Brasil	Renildo Rossi Júnior, 2016	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	Excluído	Objetivo da dissertação não se relaciona com repositórios institucionais, repositórios abertos e educação aberta, mas sim como o estudo do desporto como fator de inclusão social.
Internet: sala de estudo virtual	Fernando Luís de Sousa Correia, 2011	Universidade da Madeira	Excluído	Objetivo da dissertação não se relaciona com repositórios institucionais, repositórios abertos e educação aberta, mas sim relatar a forma como os alunos da UM utilizam a internet. Não há menção a repositórios institucionais
Diretrizes para o Depósito da Produção Científica em Repositórios Institucionais	Marília Augusta de Freitas, 2015	Universidade de Brasília	Incluído	O objetivo é a proposta de diretrizes para o depósito da produção científica em RIs com base na percepção dos distintos atores que participam do sistema de comunicação científica.

Práticas educativas interculturais como inovação pedagógica na Escola indígena Pedro Ferreira de Queiroz, Ibirimirim, Pernambuco, Brasil	Maria de Fátima Souza de França Cabral, 2015	Universidade da Madeira	Excluído	Objetivo da dissertação não se relaciona com repositórios institucionais, repositórios abertos e educação aberta, mas sim pesquisar sobre as práticas educativas interculturais, como inovação pedagógica numa escola indígena.
Influência do estilo de liderança na motivação e satisfação dos técnicos e auxiliares de enfermagem	Cristina de Oliveira, 2016	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	Excluído	Objetivo da dissertação não se relaciona com repositórios institucionais, repositórios abertos e educação aberta, mas sim analisar a influência do estilo de liderança na motivação e satisfação dos técnicos e auxiliares de enfermagem.
O homem novo do fascismo italiano e do estado novo português	Pietro Tessadori, 2014	Universidade de Lisboa	Excluído	O objetivo deste trabalho é perceber como o ideal do Homem Novo em Itália consegue impor-se numa fase de crise geral do sistema liberal a nível europeu e como o conservadorismo tradicionalista do Estado Novoreveja o exemplo de Mussolini, aproveitando da insatisfação geral que se propaga com a I República Portuguesa.
As tecnologias da informação e comunicação no 1º ciclo do Ensino Básico: possibilidades de integração	Anabela Castanheira Gomes, 2015	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	Excluído	Objetivo da dissertação não se relaciona com repositórios institucionais, repositórios abertos e educação aberta, mas sim estudar a integração das TIC na prática das aulas do 1º ciclo do Ensino Básico.
Produção de Recursos Educacionais Abertos com foco na Disseminação do Conhecimento: Uma Proposta de Framework	Airton Zancanaro, 2015	Universidade Federal de Santa Catarina	Incluído	Esta tese tem o objetivo de elaborar e verificar um framework para a produção de REAs com foco na disseminação do conhecimento.
Arte, ciência e história no livro português do século XVIII	Ana Marques, 2015	Universidade de Lisboa	Excluído	Identificar a arte, ciência e história no livro português do século XVIII.
Aprender na sociedade da informação e do conhecimento: -entre o local e o global:- contributos para a educação para a paz	Margarida Belchior, 2013	Universidade de Lisboa	Excluído	Analizar de que modo os artefactos tecnológicos podem ser mediadores de aprendizagens tendo como preocupações subjacentes os atuais problemas da humanidade, na perspetiva da Educação para a Paz ("Peace Studies", perspetiva crítica e perspetiva holística).

Os liceus e as ciências (1836-1860): um estudo sobre o processo de criação das disciplinas de ciências físicas e naturais nos liceus portugueses	Carlos Alberto da Silva Beato, 2011	Universidade de Lisboa	Excluído	Este estudo tem por objetivo fazer a história das disciplinas de ciências nos liceus portugueses no período entre 1836 e 1860, ou seja, nos primeiros vinte e cinco anos de existências daqueles estabelecimentos de ensino secundário.
A Esfera: Comunicação Académica e novos media	Maria Manuel Borges, 2006	Universidade de Coimbra	Incluído	O presente trabalho tem como objetivo apresentar como as comunicações científicas e académicas são disseminadas.
Dinâmicas territoriais de inovação no arco urbano do centro interior	Domingos Fernando da Cunha Santos, 2001	Instituto Politécnico de Castelo Branco	Excluído	O presente trabalho tem como objetivo principal estudar e analisar as dinâmicas territoriais de inovação no arco urbano do centro interior
Análise do uso de conteúdo disponível em repositório institucionais de instituições de ensino superior iberoamericanas: um estudo cromotométrico na base Scopus	Ana Maria Ferreira de Carvalho, 2018	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Incluído	Esta pesquisa objetiva analisar, à luz dos pressupostos do acesso aberto e da estratégia Acesso Aberto Verde, o uso do conteúdo disponível em repositórios institucionais de instituições de ensino superior ibero-Americanas e seu impacto na produção de novos conhecimentos.
Processo da leitura e da escrita no contexto educacional urbano e rural nas séries iniciais do ensino fundamental em Vitória de Santo Antão (Pernambuco - Brasil)	Heronita Maria Dantas de Melo, 2017	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	Excluído	Este estudo tem como objetivo analisar as práticas docentes dos professores das zonas urbana e rural, em relação ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, contribuindo para o conhecimento dessas práticas docentes e para o conhecimento das facilidades e dificuldades que enfrentam esses docentes, tendo em vista as possíveis diferenças entre suas práticas nos contextos urbano e rural.
A cópia privada: o uso privado e o download de obra protegida	Iracema Rebeca de Medeiros Fazio, 2014	Universidade de Lisboa	Excluído	A presente investigação tem como objetivo principal o estudo sobre a licitude da cópia de obras intelectuais destinadas ao uso privado na ausência de autorização para tal dos titulares de direitos de autor, desde que a reprodução não implique em exploração econômica da obra e que a cópia se destine ao uso privado.

Modalidades de divulgação das práticas pedagógicas em contextos de educação pré-escolar	Ângela Maria Gomes Teles de Matos Cremon de Lemos, 2014	Universidade de Lisboa	Excluído	Esta investigação tem como finalidades identificar as modalidades de divulgação das práticas pedagógicas construídas e reconstruídas continuamente e compreender se os registos divulgados permitem conhecer e compreender essas mesmas práticas.
A Disseminação da Produção Científica da Universidade Federal da Bahia Através da Implantação do Seu Repositório Institucional – Um Política de Acesso Aberto	Flávia Goulart Mota Garcia Rosa, 2011	Universidade Federal da Bahia	Incluído	Esta pesquisa tem como tema central a comunicação científica na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e o objeto deste estudo é a implantação do seu Repositório Institucional (RI), sistema de informação digital aberto que tem como finalidade, armazenar, preservar, divulgar e possibilitar o acesso à produção científica, cultural e artística da Instituição.
História da Escola Técnica de Enfermeiras (1940-1968): aprender para ensinar e profissionalizar	Óscar Manuel Ramos Ferreira, 2013	Universidade de Lisboa	Excluído	Esta tese tem como objetivo dar a conhecer a Escola Técnica de Enfermeiras, enquanto instituição educativa, através da reconstituição da sua materialidade histórica, da sua evolução e do seu enquadramento na política do Estado Novo (1940-1968); da caracterização da sua cultura, do perfil das formandas, do currículo, da intervenção na saúde pública e, enfim, da construção da sua identidade histórica.
A utilização da tecnologia educativa pelos professores do 1º ciclo do Concelho de Vila Real: os desafios para uma escola informada	Ana Maria de Matos Ferreira Bastos, 2011	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Duro	Excluído	O presente trabalho tem como objetivo central caracterizar os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico do Concelho de Vila Real, relativamente à utilização das TIC.
e-Literacy, schools and municipalities towards a common goal : e-citizenship	Tânia Marisa Dias Almeida Fonseca, 2015	Universidade de Lisboa	Excluído	O presente trabalho tem como objetivo principal analisar com a educação para a literacia mediática pode contribuir para uma cidadania eletrónica participativa entre os jovens.
Desporto, recreação e turismo em áreas protegidas: modelo de gestão participada para o Parque Natural das Serras de Aire e Candeeiros	Paulo Filipe da Rosa, 2014	Universidade da Madeira	Excluído	Este trabalho teve como objetivo principal a formulação de um modelo de iniciação à gestão participada do subsetor do desporto, desenvolvido nos âmbitos da recreação e do turismo no Parque Natural das Serras de Aire e Candeeiros.

Conselhos municipais de educação: política educativa e ação pública	Clara Freire da Cruz, 2012	Universidade de Lisboa	Excluído	O objeto de estudo deste trabalho é o Conselho Municipal de Educação (CME) enquanto medida política de descentralização, entendida como uma ação pública multirregulada com uma forte articulação entre o conhecimento e a política.
Repositórios de Recursos Educacionais Livres: desafios para implantação em instituições públicas de ensino superior a partir da perspetiva de professores conteudistas em EaD	Nysia Oliveira de Sá, 2013	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Incluído	O presente trabalho focaliza a implantação de repositórios de recursos educacionais livros em instituições públicas de ensino superior, de maneira a garantir a integridade, a qualidade e disponibilidade desses recursos no ciberespaço. Nesta perspetiva, identificam-se os fatores intervenientes para consecução desse objetivo, a partir da perspetiva de professores conteudistas na modalidade EaD.
O trabalho cooperativo na profissão docente: um estudo de caso no âmbito do ensino secundário	Joaquim Maria Furtado Vaz, 2014	Universidade Católica Portuguesa	Excluído	O tema central desta investigação insere-se no âmbito da problemática sobre a administração e organização escolar tendo como foco de análise o trabalho cooperativo, o isolamento e o individualismo profissional docente.
Práticas de escrita no Ensino Secundário no contexto de Cabo Verde	Maria Goreti Varela Freire Silva, 2020	Universidade de Lisboa	Excluído	O presente trabalho foca as práticas de escrita no Ensino Secundário no contexto de Cabo Verde, procurando compreender como se ensina a escrever e quais os géneros textuais ensinados. Parte-se do pressuposto de que os alunos à saída do Ensino Secundário, ainda apresentam uma série de lacunas a nível de produção textual e de que este fenómeno carece de explicação.
O conhecimento de estatística e da sua didática de futuros professores	Raquel Filipa Marques dos Santos, 2015	Universidade de Lisboa	Excluído	Com este estudo pretende-se compreender os conhecimentos e capacidades que os futuros professores possuem sobre Estatística e sobre didática de Estatística, no âmbito de um programa de formação inicial de professores, com um foco no ensino e aprendizagem através de investigações estatísticas nos primeiros anos de escolaridade.

A epigrafia da Hispania na correspondência epistolar entre Emílio Hübner e José Leite de Vasconcelos	Pedro Miguel Correia Marques, 2016.	Universidade de Lisboa	Excluído	Esta dissertação tem como objetivo editar e analisar a correspondência epistolar trocada entre Emílio Hübner e José Leite de Vasconcelos. A escolha dos dois correspondentes relaciona-se com a importância que detêm no âmbito da História da Epigrafia, assim como pela quantidade e qualidade da documentação epistolográfica, que até este momento se mantinha virtualmente inédita.
Epopeia e paródia na literatura grega antiga: recursos paródicos e imitação homérica na Batracomiomaquia	Rui Carlos Reis Fonseca, 2013	Universidade de Lisboa	Excluído	A presente tese tem como objetivo estudar os recursos paródicos e imitação homérica na Batracomiomaquia, tendo em conta a epopeia e a paródia na antiga literatura grega.
Repositórios Institucionais Brasileiros: Entre Público e Privado nos Processos de Produção e Circulação do Conhecimento Científico	Márcio José da Silva, 2018	Universidade do Sul de Santa Catarina	Incluído	Este trabalho tem como objetivo analisar os diversos processos discursivos que especificam o funcionamento dos repositórios institucionais relativamente aos discursos, pensando nos repositórios como podendo ser públicos e privados
Gazeta de Lisboa (1715-1716 e 1815): contextualização, estudo informático-linguístico e edição	Susana de Fátima Póvoa Alves Fontes, 2015	Universidade de Trás-os-Montes de Alto Douro	Excluído	O presente trabalho de investigação tem como objetivo constituir-se como mais um importante contributo para os estudos históricos da língua portuguesa, utilizando como corpus de trabalho o jornal mais duradouro da nossa história, a Gazeta de Lisboa, do qual selecionámos dois blocos de texto (1715-16 e 1815), representativos de dois séculos diferentes.

Tabela 3: Teses incluídas e excluídas

De seguida, a segunda etapa de seleção de artigos teve com base a leitura do resumo dos estudos. Após a leitura dos resumos dos artigos pré-selecionados, mantiveram-se as 7 teses pré-selecionadas para análise. Há que referir que, devido à relevância do seu conteúdo, foi incluído um estudo de 2006. Na tabela 3 pode-se observar, então, o resultado da pesquisa à RCAAP:

Fonte: RCAAP		
Trabalhos encontrados (aplicação da string de pesquisa)	Trabalhos pré-selecionados (Teses de doutoramento)	Artigos incluídos (após leitura dos títulos, palavras-chave e resumos)
152	35	7

Tabela 4: Resumo do resultado da pesquisa no RCAAP

De seguida apresenta-se o diagrama PRISMA (figura 1), de forma a apresentar todo o processo de identificação, seleção e inclusão das teses de doutoramento que irão servir de base para a presente RSL:

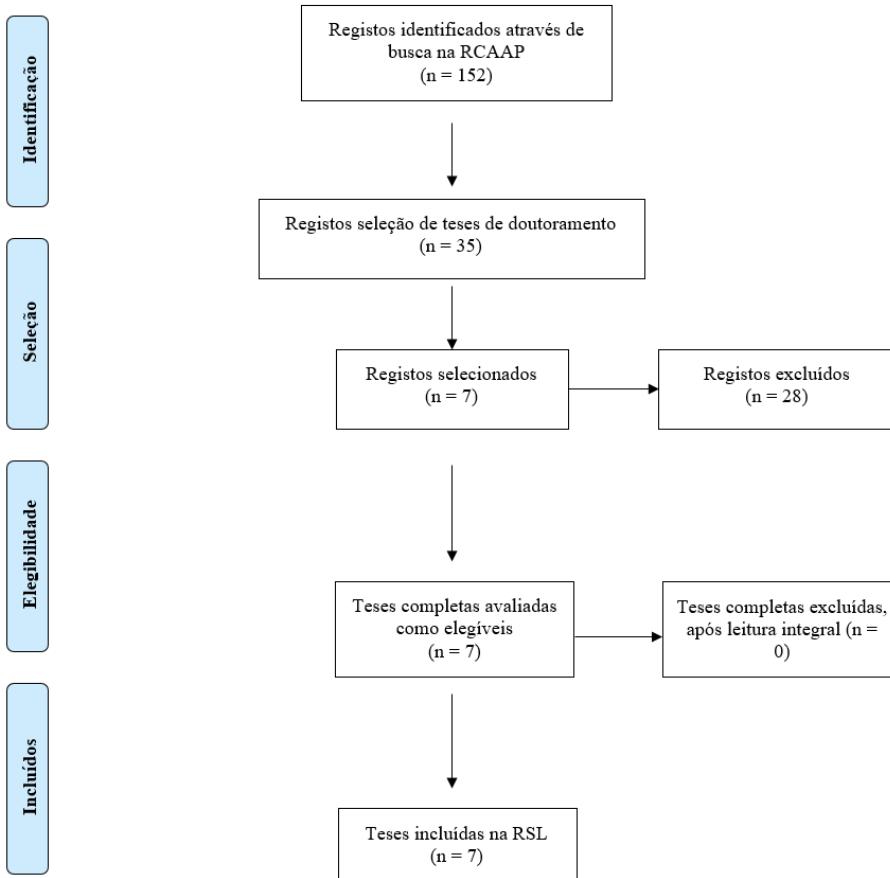


Figura 1: Diagrama PRISMA do processo de identificação – inclusão Fonte: Adaptação desenvolvida a partir de <http://www.prisma-statement.org/>

Apresenta-se, então, de seguida, uma primeira análise aos trabalhos incluídos na presente RSL:

Código	Ano	Título	Autor	IES onde foi realizada	Repositório estudado	Link
A1	2006	A Esfera: Comunicação Acadêmica e Novos Media	Maria Manuel Borges	Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra	Repositórios Académicos e Científicos da Universidade de Coimbra	https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/8557
A2	2011	A disseminação da produção científica da Universidade Federal da Bahia através da implantação do seu Repositório Institucional. Uma política de acesso aberto	Flávia Goulart Mota Garcia Rosa	Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia	Repositório Institucional da Universidade Federal da Bahia. Repositório da Universidade do Minho	https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/3031
A3	2013	Repositórios de Recursos Educacionais Livres: desafios para implantação em intuições públicas de ensino superior (IPES) a partir da perspectiva de professores convidados em EaD	Nysia Oliveira de Sá	Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Repositório da Universidade do Estado do Rio de Janeiro	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_4eb873431e4b008962b95d7ebc0b540d
A4	2015	Diretrizes para o Depósito da Produção Científica em Repositórios Institucionais	Marília Augusta de Freitas	Faculdade de Ciência da Informação da Universidade de Brasília	Vários repositórios de IES do Brasil	https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19189/1/2015_MariliaAugusta_deFreitas.pdf
A5	2015	Produção de Recursos Educacionais Abertos com Foco na Disseminação do Conhecimento: Uma Proposta de Framework	Airton Zancanaro	Centro Tecnológico da Universidade Federal de Santa Catarina	Vários repositórios de IES do Brasil	https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/135513

A6	2018	Repositórios Institucionais Brasileiros: Entre Público e Privado nos processos de produção e circulação do conhecimento científico	Márcio José da Silva	Universidade do Sul de Santa Catarina	Repositório Institucional da UFSC	https://riuni.unisul.br/handle/12345/5720
A7	2018	Análise do uso de conteúdo disponível em repositórios institucionais de instituições de ensino superior ibero-americanas: um estudo cientométrico na base Scopus	Ana Maria Ferreira de Carvalho	Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro	Repositórios Institucionais de Acesso Aberto dos Países Ibero-Americanos Repositórios Institucionais de Acesso Aberto de Portugal	https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/IBICT_9ec063f2fd4157d742cb74742b2156b

Tabela 5: 1ª análise dos trabalhos incluídos

Analisando a tabela 4, verificamos que os trabalhos recolhidos foram escritos entre 2006 e 2018, podendo-se ver no gráfico seguinte a sua distribuição por anos:

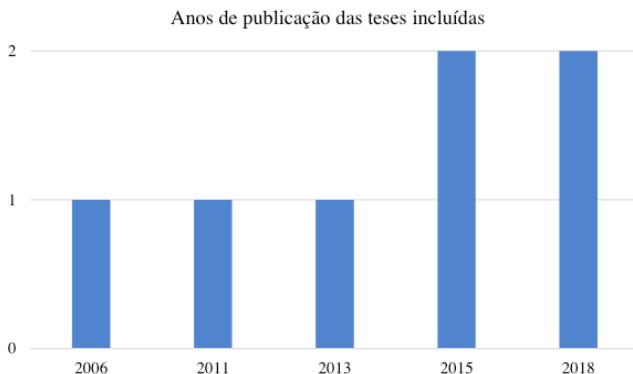


Figura 2: Anos de publicação das teses incluídas

Seis das teses de doutoramento foram realizadas no Brasil e apenas um em Portugal, na Universidade de Coimbra. As teses de doutoramento brasileiras foram produzidas na Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade do Sul de Santa Catarina, Universidade da Bahia, Universidade de Brasília, Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade Federal do Rio de Janeiro. Entre os repositórios estudados encontramos: Repositórios Académicos e Científicos da Universidade de Coimbra,

Repositório Institucional da UFSC, Repositório da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Repositório Institucional da Universidade Federal da Bahia.

Feito este primeiro nível de análise, procedeu-se a uma análise mais profunda dos artigos, nomeadamente ao que concerne à sua metodologia de investigação. Esta análise pode ser observada na tabela 5:

	Temas estudados	Tipos de pesquisa	Metodologia	Instrumentos de pesquisa
A1	Acesso Livre; Comunicação Académica; Repositórios Institucionais	Pesquisa bibliográfica; Pesquisa exploratória	Metodologia quantitativa	Questionário
A2	Comunicação científica, cultura científica, Universidade Federal da Bahia, repositório institucional, acesso aberto à informação.	Pesquisa bibliográfica; Pesquisa documental;	Metodologia qualitativa	Análise documental: portarias, resoluções; Questionários
A3	Repositórios de recursos educacionais; Repositórios digitais; Instituições públicas de ensino superior; Educação à distância	Pesquisa Bibliográfica; Estudo de Caso	Metodologia qualitativa	Entrevista semiestruturada
A4	Repositório institucional; acesso aberto; autoarquivamento; depósito mediado; informação científica.	Pesquisa bibliográfica; Estudo descritivo	Metodologia qualitativa	Entrevista semiestruturada
A5	Recursos Educacionais Abertos. <i>Framework</i> . Engenharia do Conhecimento. Produção de REA. Disseminação do Conhecimento.	Pesquisa bibliográfica	Pesquisa Sistemática da Literatura	Entrevistas semiestruturadas e questionário.
A6	Análise de discurso, Repositórios Institucionais, Conhecimento Científico, Livre acesso à informação científica.	Pesquisa bibliográfica; Pesquisa documental	Metodologia qualitativa	Análise bibliográfica e documental. Análise do discurso
A7	Repositório institucional. Acesso aberto. Cientometria. Literatura cinzenta. Métricas da informação. Ciência da Informação.	Pesquisa bibliográfica; Pesquisa descritiva	Metodologia qualitativa	Procedimentos de caráter empírico, com abordagem quantitativa

Tabela 6: 2ª análise dos trabalhos incluídos

RESULTADOS

Vão-se agora apresentar os principais resultados extraídos das teses de doutoramento incluídas na presente RSL. Para tal, vai-se desenvolver esta parte, dando resposta às questões de partida que foram previamente definidas.

1) De que forma são construídos e desenvolvidos os repositórios abertos de IES?

Os repositórios institucionais abertos podem ser definidos, tal como refere Freitas (2015), como sendo um conjunto de serviços com o objetivo de recolher, armazenar, indexar, preservar e redistribuir a pesquisa académica da universidade em formatos digitais, de

uma forma aberta e acessível a todos. Deste modo, os repositórios institucionais assomam e ganham como um instrumento fundamental para a organização, o armazenamento e a disseminação da informação científica e tecnológica de forma livre, produzidas, principalmente, por instituições de ensino e pesquisa em todo o mundo (Carvalho, 2018).

Os repositórios institucionais, além de se constituírem como importantes veículos de divulgação da produção intelectual e científica da organização promotora, é também um importante recurso aberto para todos os utilizadores, constituído, deste modo, um património de extrema importância e relevância para a sociedade (Rosa, 2011).

Zancanaro (2015) refere que os repositórios institucional abertos baseiam-se em três princípios essenciais: em primeiro lugar os materiais neles contidos devem apresentar um valor educacional; em segundo lugar, um recurso apenas é considerado recurso educacional aberto se for totalmente aberto, sem custos ou qualquer tipo de restrições associados, estando disponível para a sua reutilização, revisão, recontextualização e redistribuição e, por fim, o terceiro princípio diz que as tecnologias devem ser capazes de apoiar o seu desenvolvimento assim como no que concerne às questões de âmbito pedagógico.

A principal diferença entre um repositório institucional aberto e outros recursos educacionais é, naturalmente, a licença de utilização aberta, contendo um ou vários objetos de aprendizagem, numa ótica mais ampla de disponibilização de materiais, desde que, naturalmente, o carácter aberto deste recurso seja efetivamente respeitado (Zancanaro, 2015)

De um modo geral, a responsabilidade operacional dos repositórios institucionais pode ser atribuída a vários departamentos organizacionais. No entanto, e de acordo com Freitas (2015), um repositório institucional eficaz é um resultado de uma estreita colaboração entre os bibliotecários, professores e investigadores, arquivistas, analistas de informação, administradores da universidade e formuladores de políticas.

O depósito da produção científica em repositórios institucionais de acesso aberto pode ser feito de duas maneiras: o autoarquivamento, quando o próprio autor deposita o seu trabalho no repositório; e o depósito mediado, quando terceiros fazem esse depósito, sendo que geralmente que tem essa responsabilidade são os bibliotecários (Freitas, 2015):

Além do autoarquivamento Carvalho (2018) destaca entre as principais características dos repositórios institucionais, a existência de repositórios temáticos, a tipologia variada de documentos e a interoperabilidade entre os repositórios temáticos e seus serviços agregados. Neste sentido, Silva (2018) refere que os repositórios institucionais seguem, de um modo geral, um modelo de organização tipo: os textos disponibilizados encontram-se organizados por coleções, sendo que as referidas coleções encontram-se distribuídas em comunidades, sendo que as suas comunidades e subcomunidades não correspondem, necessariamente, à estrutura física organizacional da instituição, podendo corresponder a grupos de estudo/trabalho, a eventos institucionais ou, ainda, a tipologias de material

disponibilizado. O autor refere, ainda, que, devido à organização dos seus materiais, por coleções ou por tipo de material, os repositórios institucionais apresentam algumas semelhanças com a organização das bibliotecas tradicionais.

De acordo com Rosa (2011), os repositórios institucionais abertos podem ser classificados quanto ao tipo de documento: podem se monodocumentais, quando estes são direcionados a um único tipo de documento, disponibilizando, por exemplo, apenas teses de doutoramento ou dissertação de mestrado, ou podem ser multidocumentais, ou seja, são repositórios que albergam uma grande diversidade de documentos. Quanto ao tipo de objeto digital, os RI classificam-se em textuais, abrigando arquivos em formato texto (doc, txt, rtf, pdf) e multimidiáticos, disponibilizando arquivos digitais em vários formatos: textos, imagens e sons. (Rosa, 2011).

Sá (2013), sugere ainda que os repositórios institucionais abertos podem ser classificados quanto à sua administração. Deste modo, os repositórios podem ser consorciados (quando a sua administração resulta da cooperação entre mais do que uma instituição); centralizados (ou seja, uma administração única); descentralizados (quando a administração e mediação ocorre em vários pontos, como centros de pesquisa, departamentos, entre outros) e, por fim, governamentais (onde a administração é feita através de um órgão do governo).

2) Qual o grau de utilização e satisfação de docentes e alunos dos repositórios abertos de IES?

Na pesquisa realizada foi possível concluir que não existem muitos trabalhos que tenham como objetivo aceder aos graus de utilização e satisfação de docentes e alunos relativamente a repositórios abertos. No entanto, o estudo realizado por Borges (2006) constitui-se como um documento de extrema importância para perceber de que forma são utilizados estes recursos por parte dos alunos e dos docentes. No seu trabalho ficou patente que os inquiridos, quando questionados sobre dificuldades no cesso à informação na sua área de conhecimento referiram que o repositório institucional facilita o acesso à informação não experimentando dificuldades nesse sentido.

No que concerne as fontes mais utilizadas em repositórios institucionais, Borges (2006) identificou as seguintes: revistas científicas arbitradas (validadas por especialistas na matéria), monografias, teses e dissertações, comunicações em encontros científicos (nacionais e internacionais) e apresentações, reprints e offprints e literatura cinzenta de outra natureza (Borges, 2006).

No que concerne às principais motivações identificadas por alunos e docentes no que concerne à utilização dos repositórios institucionais para a pesquisa e seleção de fontes de informação, a credibilidade, atualidade e a disponibilidade imediata do texto integral representam os principais fatores motivacionais, seguidos da validação de material, do acesso por computador pessoa e o acesso 24 horas/7 dias por semana (Borges, 2006).

3) Na perspetiva dos gestores, professores e estudantes, quais são as

vantagens e desvantagens dos professores e alunos da pós-graduação na utilização dos repositórios abertos?

Carvalho (2018) destaca que a principal função dos repositórios institucionais se relaciona com a preservação e disponibilização da produção intelectual da instituição, representando-a, documentando-a e partilhando-a em formato digital, sendo muito importante o trabalho de uma equipa multidisciplinar à frente deste projeto e participação e apoio de toda a comunidade académica.

O mesmo autor ressalta a importância dos benefícios destes recursos para os pesquisadores, alunos, universidades e para toda a comunidade, permitindo uma melhoria no concerne à comunicação científica e académica, contribuir para a preservação dos conteúdos digitais, oferecer insums para avaliação e monitorização da sua produção, dar maior acesso e maior visibilidade à produção institucional, maximizando, deste modo, o impacto e contribuir com o prestígio da instituição e dos seus pesquisadores (Carvalho, 2018).

Uma das grandes vantagens dos repositórios institucionais é uma maior facilidade no acesso à informação nomeadamente à pesquisa e a obtenção de informação (em particular sob aa forma de artigos científicos a que não tinha acesso), sendo, portanto, um serviço de grande sucesso e relevância para a comunidade académica (Borges, 2006).

Zancanaro (2015) identifica as seguintes vantagens relativamente aos repositórios institucionais abertos: ampliam o acesso à educação de qualidade; fomentam o intercâmbio e a reutilização dos recursos entre as instituições de ensino; e possibilitam que marcos legais sejam criados de modo a incentivar a utilização e a reutilização dos materiais. O facto de se estar perante repositórios de acesso aberto permitem uma grande visibilidade dos citantes e, consequentemente, das suas referências e das suas respetivas fontes (Carvalho, 2018).

Apesar das vantagens, Freitas (2015) identificou algumas razões que podem inibir o depósito da produção científica em repositórios institucionais, como a falta de conhecimento de como o fazer, questões relacionadas ao próprio layout e formatação do repositório, assim como questões lidadas à propriedade intelectual e direitos autorais.

No caso específico dos produtores (investigadores) e dos alunos Zancanaro (2014) avança as seguintes vantagens: altruísmo e apoio comunitário, autopromoção e aumento da reputação pessoal, perspetivas comerciais com a possibilidade de disponibilizar material e ser testado abertamente, e publicidade, tornando público um recurso que foi construído com grande esforço.

Já Sá (2013), no seu trabalho identificou vantagens e desvantagens relativamente aos repositórios institucionais. Nas vantagens realçam-se a facilidade de depósito, a facilidade no acesso assim como o impacto que a disponibilização do documento pode ter na área de interess da pesquisa, tanto para o autor do documento como para quem o está a pesquisar. Já as desvantagens relacionam-se com questões relativas a políticas

editoriais, tanto adotadas pelos editores científicos assim como pelas instituições para que possam alimentar constantemente e de forma atualizada os repositórios, assim como os critérios que são apresentados pelos administradores no que concerne ao controlo de qualidade dos documentos depositados.

4) De que forma o movimento Educação Aberta se encontra subjacente ao desenvolvimento dos repositórios abertos?

De acordo com Carvalho (2018), o aparecimento dos repositórios institucionais abertos encontra-se ligados ao movimento de Acesso Aberto a informações científicas e tecnológicas. Este movimento surgiu como reação ao avanço das empresas editoriais de revistas científicas, que começaram a olhar para as suas bases de dados, muito completas, como verdadeiro negócio, comercializando a assinatura dos seus períodos a valores impraticáveis, especialmente para comunidades científicas de países em vias de desenvolvimento ou emergentes (Carvalho, 2018).

Deste modo, o aumento excessivo do custo das assinaturas destas publicações científicas originou uma grande crise nas bibliotecas académicas, o aparecimento das edições digitais e a mudança no modelo de comunicação científica tradicional, passando-se para um situação onde o produtor da informação é, também, o seu consumidor, assim como uma, cada vez maior dificuldade no acesso a informação científica de qualidade constituíram as principais motivações do movimento mundial Educação Aberta (Rosa, 2011).

O repositório institucional aberto desempenha um papel de grande importância para todas as instituições que desenvolvem o seu trabalho tendo em conta o paradigma do acesso aberto, uma vez que tornam mais fácil o trabalho de pesquisa de diversos atores académicos, tanto por meio de pesquisas no Google ou em buscas dentro do próprio repositório; preservam itens digitais para o futuro, prevenindo, deste modo, perdas ou danos; fornecem links para o trabalho, de modo que os usuários não têm de gastar tempo tentando encontrar os arquivos para, depois, enviá-los como anexos de e-mail e conservam a posse do próprio trabalho e controlam o acesso a ele (Freitas, 2015).

REFERÊNCIAS

- Borges, M. (2006). *A Esfera – Comunicação Académica e Novos Media*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Carvalho, A. (2018). *Análise do uso de conteúdo disponível em repositórios institucionais de instituições de ensino superior iberoamericanas: um estudo citemétrico na base Scopus*. Tese de Doutoramento, Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.
- Freitas, M. (2015). *Diretrizes para o Depósito da Produção Científica em Repositórios Institucionais*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciência da Informação da Universidade de Brasília, Brasil.

Rosa, F. (2011). *A Disseminação da Produção Científica da Universidade Federal da Bahia através da Implantação do Seu Repositório Institucional*. Uma Política de Acesso Aberto. Tese de Doutoramento, Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.

Sá, N. (2013). *Repositórios de Recursos Educacionais Livres: Desafios para implantação em instituições públicas de ensino superior (IPES) a partir da perspectiva de professores conteudistas em EaD*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

Silva, M. (2018). *Repositórios Institucionais Brasileiros: Entre Público e Privado nos Processos de Produção e Circulação do Conhecimento Científico*. Tese de Doutoramento, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, Brasil.

Zancanaro, A. (2015). *Produção de Recursos Educacionais Abertos com Foco na Disseminação do Conhecimento: Uma Proposta de Framework*. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.

CAPÍTULO 18

EL EXTERIOR DEL AULA: UN ESPACIO LLENO DE OPORTUNIDADES PARA LA FORMACIÓN Y LA INNOVACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Data de aceite: 01/08/2022

Román Nuviala Nuviala

Universidad de Cádiz
España

Gabriela Nogueira Puentes

Universidad de la República
Uruguay

Guillermo Morán Gámez

Universidad de Cádiz
España

David Falcón Miguel

Universidad de Zaragoza
España

RESUMEN: La presente experiencia recoge una propuesta didáctica en educación superior fundamentada en el aprendizaje basado en centros de interés, método pedagógico de enseñanza y aprendizaje en el cual los contenidos están basados en los intereses del alumnado. Método que permite el tratamiento conjunto de contenidos, organizados alrededor de una temática, y elegidos en función de los intereses y necesidades del alumnado. El objetivo del trabajo fue encontrar centros de interés que tratasesen contenidos relacionados con el funcionamiento y mantenimiento de instalaciones deportivas y desarrollar en base a ellos la intervención docente. El centro de interés seleccionado fue “las instalaciones deportivas que rodean mi centro de estudio”, en las que el alumnado del Grado de Ciencias de la Actividad

Física y Deporte estaba interesado desde su rol de usuario habitual y que se aprovecharon para formarlos en su futuro papel de profesional de la gestión deportiva. Se realizaron tres actividades en tres instalaciones deportivas: charla informativa ejecutada por gestores deportivos, visita guiada de los diferentes espacios deportivos y complementarios, y una puesta en común por grupos de la experiencia realizada y su relación con los contenidos específicos de la asignatura. También se llevó a cabo una encuesta de satisfacción del alumnado, mediante la elaboración de un cuestionario online. La valoración del alumnado fue muy positiva y provechosa, siendo alta la participación en clase y en el cuestionario. Conclusión, el aprendizaje basado en centros de interés es un método pedagógico motivador, que incrementa el interés e implicación del alumnado universitario en los contenidos de las asignaturas.

PALABRAS CLAVE: Intereses, contenidos, métodos, gestión deportiva, profesional.

INTRODUCCIÓN

El aula es una realidad compleja que debe ser abordada de tal manera que procure “la superación del dogmatismo y del uso de recetas simplificadoras, que suponen la adopción de una actitud abierta, revitalizadora y antirreducciónista, que admite la existencia de incertidumbres, paradojas y contradicciones” (García González, 1997).

Una praxis educativa con sentido y pertinencia social debe responder a las

demandas y exigencias del contexto en el que se desarrolla. Asimismo, debe concebir al estudiante como un ser activo que construye su aprendizaje de manera colectiva, a partir de sus características personales y con miras a que lo aprendido le sea útil para intervenir su realidad y realizar los cambios que las sociedades requieren (Moncada & Romero, 2008).

Generalmente, los diseños curriculares son realizados por técnicos quienes definen para un momento y un contexto determinado un grupo de contenidos y estrategias que orientan los cursos. En algunas ocasiones estos diseños son validados por grupos de especialistas, quienes desconocen lo que el sujeto quiere aprender, bien sea porque es de su interés personal o porque es lo que demanda la comunidad donde se encuentra, lo que conlleva la formulación de programas anticuados o que no están adaptados a los rápidos avances de las asignaturas, de la sociedad y de la ciencia (Moncada & Romero, 2008).

Para que no ocurra esto se necesita de un currículo abierto e innovador y adaptado a las particularidades del contexto y del grupo humano con el que se trabaja (Moncada & Romero, 2008). Siguiendo estas directrices, podríamos decir que en el contexto de la Educación Superior se tendría que establecer el desarrollo de modelos pedagógicos que permitiesen el abordaje de situaciones reales que respondieran a las características particulares del alumnado vinculado a la misma. Uno de los principales intereses que se deben tomar en cuenta es el de los sujetos que aprenden, ya que de esta manera se les estaría involucrando en el proceso de planificación educativa, ya no como simples entes receptores, sino como agentes constructores de su propio aprendizaje, aspecto que suele ser habitualmente descuidado (Moncada & Romero, 2008; Novo, 1995).

Por lo tanto, en una propuesta de un currículo novedoso e innovador y adaptado a las particularidades del contexto en Educación Superior, tomar en cuenta los centros de interés del alumnado nos permitirá poder superar las rutinas curriculares que contrastan con acciones de consideraciones más amplias, más acordes con las nuevas tendencias educativas y que contribuyan a la formación de individuos participativos, críticos, reflexivos y contextualizados con la realidad mundial y local (García González, 1997).

Los centros de interés (conocidos como conjunto de conocimientos culturales básicos) los podemos definir como temas de gran significación para el estudiante que son capaces de promover actividades educativas y motivan e incitan el aprendizaje (García González, 1997), y se enmarcan en el movimiento de la Escuela Nueva que tiene su origen en el siglo XIX, cuya principal característica es el aprendizaje por medio de la experimentación y la aproximación directa con los contenidos –aprender haciendo–, dando especial valor a la actividad espontánea de los niños. Algunos de los autores más sobresalientes de este movimiento son, Ovide Decroly, María Montessori y John Dewey (Decroly, 1987; Pulido & Barros González, 2015).

El elemento esencial en la propuesta pedagógica de los centros de interés, enfoca su análisis en el deseo del ser humano de evitar aquellas áreas que identifica como aburridas, carentes de interés, por lo que el foco de la propuesta consiste en permitir al educando

encontrar valor a través del diálogo y las actividades (Pulido & Barros González, 2015).

Las actividades pedagógicas deben buscar la utilidad de los contenidos estudiados y la posibilidad de aplicarlos y aprender del proceso al utilizar los conocimientos ante una problemática determinada (Polo, 2006). Es un método que facilita al docente y a sus alumnos el tratamiento de un conjunto de contenidos que se agrupan según el tema central, elegidos en función de las necesidades e intereses de los alumnos. En el modelo propuesto por Decroly se elimina el actuar del profesor como fuente de conocimiento, para hacer de este un guía que supervisa y dirige las actividades diseñadas, apoyando el proceso de construcción de conocimiento de los participantes (Del Pozo, 2007).

Las actividades de los centros de interés se desarrollan a través de la observación, la asociación y la expresión. La observación facilita el reconocimiento de las cualidades del objeto o tema de estudio al tener una aproximación directa o mediada por la experiencia, condición que, a través de la asociación, permite la creación de relaciones y vínculos entre los conocimientos previos; esta dinámica da paso al establecimiento de relaciones de causa y efecto, convergencias y/o divergencias. Finalmente, la expresión permite al alumnado exponer los nuevos conocimientos adquiridos, lo que permitirá validar, refutar o afianzar el conocimiento (Requena & Sainz, 1994; Pulido & Barros González, 2015; Zabala, 2005).

Para que los centros de interés tengan el resultado esperado en términos de aprendizaje, es fundamental que el diseño de las actividades permita que cada uno de los participantes tenga la posibilidad de elegir libremente aquellos aspectos que le resulten más interesantes para observar, por lo cual se debe evitar estandarizar las actividades del centro de interés, pues estas deben ser lo suficientemente diversas para que el participante elija aquella que más se adapte a sus intereses (Pulido & Barros González, 2015; Decroly, 1987). El guía docente debe de definir las actividades partiendo de las necesidades de los participantes, lo que garantiza que la actividad tenga significancia y sentido para el estudiante (Estupiñan, 2012; Decroly, 1987).

Aunque los centros de interés fueron originalmente diseñados para trabajar con infantes, es una metodología susceptible de ser ajustada y modificada para emplearse con participantes de diversas edades, como pueda ser la Educación Superior, siempre que se conserve su esencia y se priorice un modelo en el que los participantes cuenten con la libertad de abordar los contenidos desde sus intereses, a través de la observación, la asociación, la expresión y la experimentación (Pulido & Barros González, 2015; Decroly, 1987).

Es esencial que las herramientas pedagógicas empleadas en Educación Superior permitan al alumnado abordar los temas desde sus intereses y que estas sean útiles para solventar sus necesidades, de esta forma se fortalece el postulado de proponer estrategias educativas con un enfoque transversal, inclusivo e interdisciplinario, cuyo campo de acción trascienda los límites de las instituciones educativas (Novo, 2003).

Las estrategias educativas que se diseñen deben facilitar al alumnado la

comprensión de la realidad desde modelos que abandonen el aula y les pongan en contacto con la realidad del entorno que les rodea, con lo que se les proporciona recursos que les contribuirán a afrontar y resolver futuras problemáticas cotidianas. Si bien en el ámbito de la Educación Universitaria, la enseñanza por medio de centros de interés es una estrategia poco empleada, el objetivo de esta iniciativa fue encontrar centros de interés que posibilitasen tratar contenidos relacionados con el funcionamiento y mantenimiento de instalaciones deportivas, desarrollar en base a ellos la intervención docente y evaluar la propuesta realizada.

MÉTODO

Sesenta estudiantes de la asignatura de Equipamientos e Instalaciones Deportivas del 3er curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Cádiz participaron en esta experiencia de aprendizaje, en los cursos 2016-17 y 2017-18.

En primer lugar, los alumnos seleccionaron un tema central de estudio (centro de interés) elegido en función de sus motivaciones e intereses en relación al funcionamiento y mantenimiento de instalaciones deportivas.

El centro de interés seleccionado por el alumnado fue “las instalaciones deportivas que rodean mi centro de estudio: Complejo Deportivo del Campus de Puerto Real, Estadio Ramón de Carranza y C.D.P. Elcano”, en las que el alumnado estaba interesado desde su rol de usuario habitual (en asignaturas de la carrera y extracurricularmente) y que fueron aprovechadas para formarlos en su futuro rol de profesional de la gestión del deporte.

Para ello se efectuaron tres actividades en cada una de las instalaciones deportivas:

- (1) Charla informativa, realizada por un experto o trabajador de la instalación a conocer, durante una clase de la asignatura.
- (2) Visita guiada de la instalación deportiva, en otra clase.
- (3) Puesta en común por grupos de la experiencia adquirida y su relación con los contenidos específicos de la asignatura, en la tercera clase.

También se realizó una encuesta de satisfacción del alumnado, mediante la elaboración de un cuestionario online. El instrumento utilizado fue el cuestionario compuesto por 2 ítems de respuesta alternativa Likert, que oscilan de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo). Las preguntas fueron las siguientes:

- ¿La actividad propuesta favoreció su atención, participación e integración con sus compañero/as?
- ¿La actividad propuesta le ayudó a integrar, jerarquizar, sintetizar y recordar mejor los conceptos clave?

RESULTADOS

La respuesta del alumnado fue positiva y provechosa, siendo la participación en clase y en el cuestionario alta. El 87,5% del alumnado respondió con 5 a la primera pregunta, no habiendo ninguna respuesta con una valoración inferior a 3.

El 62,5% del alumnado respondió con 5 y el 37,5% con un valor de 4, a la segunda pregunta.

VALORACIONES Y CONCLUSIONES

Como aspectos que puedan ilustrar el carácter de innovación docente de esta práctica educativa en Educación Superior desarrollada mediante “centros de interés”, se puede decir que es una metodología probada, que parte de temas que motivan y globalizan diferentes áreas del currículum del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. En esta experiencia se desarrollaron diferentes tareas en torno un tema motivador, como fueron las visitas a instalaciones deportivas del entorno universitario que albergasen grandes eventos deportivos y que el alumnado utilizase en su docencia o tiempo libre. Actividades que dieron como resultado una alta participación del alumnado en las clases, debates y cuestionario. Las investigaciones y prácticas en Educación Superior en relación a los “centros de interés” son escasos, por lo que la aplicación y desarrollo de centros de interés en un Grado universitario como es el de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte es la principal innovación docente de este trabajo.

Como conclusión podemos decir que los “centros de interés” resultaron, por lo experimentado en esta investigación, una metodología de enseñanza aprendizaje viable y positiva para la adquisición de competencias profesionales en la asignatura de Equipamientos e Instalaciones deportivas, siendo una manera eficaz de motivar al alumnado de Educación Superior hacia los contenidos de la asignatura y de sencilla replicabilidad en otras asignaturas, independientemente del ámbito de conocimiento.

REFERENCIAS

Decroly, O. *Experiencias educativas e innovadoras*. Editorial Passat. 1987. Madrid.

Del Pozo, M. M. (2007). Desde L'Ermitage a la escuela rural española: introducción, difusión y apropiación de los centros de interés decrolyanos (1907-1936). *Revista de Educación, Número extraordinario de 2007*, 143-166.

García González, F. (1997). *Cómo elaborar Unidades Didácticas en la Educación Infantil*. Barcelona: Praxis. Magisterio

Moncada, J. A., & Romero, N. (2008). Los centros de interés en la enseñanza de la educación ambiental a nivel superior, caso: Instituto Pedagógico de Caracas e Instituto Pedagógico de Maracay. *Educere*, 12(41), 289-298.

- Novo, M. (1995). *La Educación Ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitas.
- Novo, M. (2003). *La educación ambiental: Bases éticas conceptuales y metodológicas. Hacia un nuevo paradigma de organización escolar*. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial
- Polo, L. (2006). *Ayudar a crecer: cuestiones filosóficas de la educación*. Pamplona: EUNSA.
- Pulido, A. C., & Barros González, L. (2015). Los centros de interés como herramienta pedagógica de educación ambiental en la cuenca alta del río Bogotá (Bachelor's thesis, Universidad de La Sabana).
- Serrano García, Ana. Los centros de interés en Infantil. *Temas para la Educación*. 2013, 23.
- Zabala, A. (2005). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Grao.

CAPÍTULO 19

A APRENDIZAGEM COOPERATIVA ATRAVÉS DE JOGOS NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Data de aceite: 01/08/2022

Raquel Neves Batalhas

Universidade Vale do Cricaré (UVC)
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/6454918425285683>

Tiarla Graça dos Santos

Universidade Vale do Cricaré (UVC)
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/7882338127749263>

Efigenia Graça dos Santos

Universidade Vale do Cricaré (UVC)
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/9445551427062918>

Cenilda Graça Ribeiro

Universidade Vale do Cricaré (UVC)
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/4915197222507965>

Jacquelini Costa Quinta Santos

Universidade Vale do Cricaré (UVC)
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/3544857823409608>

RESUMO: Trata-se de uma revisão bibliográfica que buscou através da literatura existente mostrar como que os jogos cooperativos enriquecem a aprendizagem dentro da disciplina de educação física. A introdução do jogo no mundo da educação é uma situação relativamente recente. Hoje, o brincar desempenha um papel decisivo na escola e contribui muito para o desenvolvimento intelectual, emocional e físico. Por meio da brincadeira, seu pensamento se desenvolve

até se tornar conceitual, lógico e abstrato. A aprendizagem cooperativa é o resultado de elementos de outras teorias que ressaltam a importância do trabalho em equipe. Através da teoria da cooperação e da competição, passou-se a defender que um indivíduo só coopera em um grupo se perceber que os objetivos estão diretamente relacionados com os seus. Entende-se, portanto, que é possível afirmar que os Jogos cooperativos apresentam como benefícios ajudar o aluno a ter confiança em si mesmo e nas outras pessoas; ser capaz de experimentar o que sente; de interpretar e aceitar o comportamento dos outros; de transformar seus comportamentos com base nos outros; compreender melhor a si e aos outros.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Jogos Cooperativos. Educação Física. Educação Básica.

COOPERATIVE LEARNING THROUGH GAMES IN THE SUBJECT OF PHYSICAL EDUCATION: A BIBLIOGRAPHIC REVIEW

ABSTRACT: This is a literature review that sought through the existing literature to show how cooperative games enrich learning within the discipline of physical education. The introduction of the game in the world of education is a relatively recent situation. Today, playing plays a decisive role in school and contributes a lot to intellectual, emotional and physical development. Through play, their thinking develops until it becomes conceptual, logical and abstract. Cooperative learning is the result of elements from other theories that emphasize the importance of

teamwork. Through the theory of cooperation and competition, it was argued that an individual only cooperates in a group if he perceives that the objectives are directly related to his own. It is understood, therefore, that it is possible to say that cooperative games have the benefits of helping the student to have confidence in himself and in other people; being able to experience what you feel; to interpret and accept the behavior of others; to transform their behaviors based on others; better understand yourself and others;

KEYWORDS: Education. Cooperative Games. PE. Basic education.

1 | INTRODUÇÃO

A sociedade, cada vez mais atravessada pela exclusão e injustiça, necessita construir novas formas de cidadania, atendendo às demandas da modernidade, que torna o conhecimento teórico e as novas tecnologias intelectuais as chaves para o crescimento e desenvolvimento. À escola, não cabe somente definir métodos, teorias e currículos, mesmo que sejam críticos, mas sim criar um modelo de aprendizagem que possua um modelo de vínculo social (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Há consenso sobre o desenvolvimento das chamadas competências para o século XXI, transversais ao currículo escolar e flexíveis à mudança, visto que estão associadas à ampliação das capacidades humanas. Os modelos de competências conhecidos colocam ênfase especial nos chamados “quatro Cs”, que incluem as habilidades de criatividade, pensamento crítico, colaboração e comunicação, as quais se acrescenta a metacognição e funções executivas que permitem aprender a aprender, refletir e tomar consciência dos processos de aprendizagem pessoal e coletiva (MOSÉ, 2013).

Ao se falar dos “quatro Cs” percebe-se que se relacionam com a forma colaborativa e com as experimentações que são aplicadas para desenvolver as competências necessárias, como o senso crítico e a criatividade. Por isso a habilidade de criatividade, o pensamento crítico, a colaboração e comunicação são importantes para o processo de aprendizagem de forma a se expandir integralmente e individualmente a autonomia do aluno.

O homem é um ser social que interage com seus pares e se adapta a grupos para expressar o que vive e sente, por isso a inclusão social é de vital importância para o seu desenvolvimento, sendo a escola um vínculo de socialização onde as crianças vivem umas com as outras e com os adultos, auxiliando a coexistência e a integração (MOSÉ, 2013).

Segundo o Instituto Ayrton Senna (2014), quando os estudantes, na escola, se integram e interagem, aprendem a trabalhar em equipe para alcançar um bem comum, a respeitar as ideias dos outros para coexistir e compartilhar, conseguindo desenvolver a capacidade de se socializar. Nesse contexto, a educação para o século XXI busca o desenvolvimento integral de todos os alunos, para que estes desenvolvam macrocompetências essenciais para viver em sociedade.

Diante disso, observa-se que a criação da autonomia escolar depende de algumas

ações objetivas que devem ser desenvolvidas na escola com o auxílio do docente. Por isso que neste cenário, a utilização e desenvolvimento das macrocompetências contribuem para atingir um alto nível de transformação dos discentes. Quando se propõe atividades que se desenvolvam a autonomia do educando se pensa em ações que contribuam com esse processo, como a exploração da criatividade, a resolução de problemas, a proposição de responsabilidades em sala de aula e fora e a exploração da comunicação.

Para dar conta de uma formação integral, a escola está, ao mesmo tempo e paradoxalmente, em situação privilegiada e de vulnerabilidade extrema, pois possui força e vitalidade singulares as mudanças e transformações para responder a novos desafios e, ao mesmo tempo, é o lugar em que as velhas práticas tradicionais de ensino e modelos educacionais, se cristalizam. Nesse contexto, os jogos podem se tornar uma poderosa ferramenta educacional para desenvolver não somente o conteúdo curricular, mas as habilidades e competências para o século XXI (RIVILLA, 2010).

Uma grande parte das interações sociais de uma criança, ao longo de sua infância, tem lugar no contexto dos jogos e brincadeiras, onde estabelece contato e relacionamento com os outros. Ao se analisar os diferentes tipos de jogos infantis, observa-se que se constituem em uma atividade necessariamente social, onde existem regras explícitas que, de acordo com sua estrutura e acompanhamento, determinarão o jogo. De acordo com Silva (2015), pode-se afirmar que, ao aceitar as regras de um jogo, estas se tornam obrigações, mas aceitas voluntariamente, dentro de um acordo entre os próprios jogadores.

Em assinânci a isso, Huizinga (2014), em seu livro *Homo Ludens*, caracteriza o brincar como uma atividade livre, fora da vida comum, onde brincar absorve o jogador intensa e totalmente. Possui regras e ordem fixas, não possui interesse material ou lucro e incentiva a formação de agrupamentos sociais.

Brincar é a maneira favorita do cérebro aprender as coisas. Nesse contexto, o jogo é uma forma de aprendizagem genérica, por experimentação, em um ambiente descontraído. Para Huizinga (2014), essas brincadeiras podem ser uma parte valiosa do processo de aprendizagem, por isso, os professores sempre as utilizaram com sucesso, de forma a tornar o aprendizado divertido e lúdico.

Posto o lastro inicial, traça-se como objetivo deste artigo apresentar como a utilização dos jogos cooperativos através da disciplina de educação física, contribui para a aprendizagem dos alunos da educação básica.

2 | A UTILIZAÇÃO DO JOGO NA APRENDIZAGEM

A introdução do jogo no mundo da educação é uma situação relativamente recente. Hoje, o brincar desempenha um papel decisivo na escola e contribui muito para o desenvolvimento intelectual, emocional e físico. Através da brincadeira, a criança controla seu próprio corpo e coordena seus movimentos, organiza seu pensamento, explora o

mundo ao seu redor, controla seus sentimentos e resolve seus problemas emocionais, enfim se torna um ser social e aprende a ocupar um lugar dentro de sua comunidade (SOLER, 2008).

Para Souza, (2009) nesse sentido, a atividade mental no brincar é contínua e, portanto, envolve criação, imaginação, exploração e fantasia. Ao mesmo tempo que a criança brinca, cria coisas, inventa situações e busca soluções para os diversos problemas que surgem. O jogo favorece o desenvolvimento intelectual. A criança aprende a prestar atenção ao que está fazendo, a memorizar, raciocinar, etc.

Por meio da brincadeira, seu pensamento se desenvolve até se tornar conceitual, lógico e abstrato. O brincar é um modo de expressão muito importante na infância, uma forma de expressão, uma espécie de linguagem, por meio da qual a criança expressa sua personalidade de forma casual (HUIZINGA, 2014).

A criança também desenvolve suas habilidades motoras ao correr, pular, subir ou descer e o ingresso em um grupo facilita o desenvolvimento social, o relacionamento e a cooperação com os outros e o respeito mútuo. Além disso, ao interagir com outras crianças por meio de jogos, a linguagem é desenvolvida e refinada. Os jogos com que a criança assume um determinado papel e onde imita e se identifica com os diferentes papéis dos adultos têm uma influência decisiva na aprendizagem de atitudes, comportamentos e hábitos sociais. (FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2007).

Tanto a capacidade de simbolizar quanto de desempenhar papéis o ajudam a ter confiança em si mesmo, a se afirmar, aumentando também a comunicação e mantendo relacionamentos emocionais. Portanto, o jogo é considerado como um recurso educacional por excelência (KISHIMOTO, 2011).

Acompanhando o processo evolutivo da criança, deve-se contribuir para facilitar o amadurecimento e formação de sua personalidade através de diferentes jogos funcionais que possam ajudar a atingir sua coordenação psicomotora, seu desenvolvimento e aperfeiçoamento sensorial e perceptivo, sua localização no espaço e com o tempo (BREGOLATO, 2007).

Tudo isso requer um ambiente propício não só na sala de aula, mas também no ambiente familiar. Esse ambiente requer espaço, tempo, material e a presença de um adulto que conheça seu papel. Segundo Moyles (2002), desde muito cedo, nos jogos de faz-de-conta, a criança desempenha uma função social, humana, generalizada, do adulto ou de bichos – aos quais o pensamento animista infantil atribui características humanas – que correspondem a regras de ação latentes que estruturam a situação imaginária explícita.

O desenvolvimento físico, intelectual e social habilita as crianças, progressivamente, a formas de brincadeiras mais complexas, envolve símbolos e regras, sem, no entanto, eliminar, ou mesmo diminuir, a ocorrência dos jogos de exercício.

Em cada uma dessas fases observado na tabela acima, deve haver estímulos, pois assim, será possível desenvolver habilidades importantes que favorecem na construção

social e cultural do aluno, como os estágios descritos acima. A contribuição presente nos estágios perpassa estratégias que jogos que contribuem para o desenvolvimento social, cultural e cognitivo do aluno, pois o jogo um recurso eficaz para o desenvolvimento de cada uma delas. Para isso, o professor deve conhecer cada uma dessas etapas, a fim de utilizar jogos que sejam compatíveis a essas fases, do contrário, podem ter resultados negativos, caso sejam muito complexos ou fáceis demais (PRIETO et al., 2005). Uma vez que, os jogos conseguem trazer o aluno para mais próximo e consequentemente contribuir no desenvolvimento social, cognitivo e cultural.

Para tal, de acordo com Piaget (2010), brincar é uma ajuda valiosa que estimula o desenvolvimento global da inteligência infantil e o jogo também cumpre uma função biológica, além de desenvolver a moralidade, colabora na aquisição de esquemas e estruturas que facilitam o desenvolvimento da operação cognitiva. Dentro de sua teoria do desenvolvimento infantil, a atividade lúdica reflete as estruturas intelectuais de cada momento de desenvolvimento, de forma que cada etapa corresponde a um tipo de jogo.

O jogo é um instrumento de afirmação e o melhor momento de equilíbrio da criança, que assegura a base de sua personalidade. Em seus jogos, a criança pode representar e experimentar vários papéis. Pode fantasiar ser um bichinho, professor, médico, mãe, etc. Nesse processo, expressa suas emoções e sentimentos, por meio de gestos que poderiam, de outro modo, ou em certos momentos, ser proibidos.

A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica, dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos (WAJSKOP, 2001, p, 25).

Para tal, segundo Vigotsky (2007), “é na brincadeira que a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário. A criança vivencia uma experiência no brinquedo como se ela fosse maior do que a realidade” (VIGOTSKY, 2007, p.117).

Portanto, segundo Brougère (1989),

A brincadeira é uma mutação de sentido, da realidade: nela, as coisas transformam-se em outras. É um espaço à margem da vida cotidiana que obedece as regras criadas pela circunstância. Nela, os objetos podem apresentar-se com significado diferente daquele que possuem normalmente (BROUGÈRE, 1989, p.35).

Tudo isso tem um impacto profundo na educação. Nesse sentido, os jogos cooperativos desempenham um papel social, transformador e legítimo para abrir um caminho onde os alunos encontrem um lugar, uma ação e um canal de comunicação para uma melhor interação.

3 I APRENDIZAGEM COOPERATIVA

A aprendizagem cooperativa é o resultado de elementos de outras teorias que ressaltam a importância do trabalho em equipe. Através da teoria da cooperação e da competição, passou-se a defender que um indivíduo só coopera em um grupo se perceber que os objetivos estão diretamente relacionados com os seus. Assim, só atuará em equipe se o atingimento dos objetivos grupais o beneficiar individualmente. Portanto, de acordo com esta teoria, para que as pessoas cooperem em um grupo, é necessária uma interdependência positiva entre seus objetivos individuais ou que os objetivos sejam estruturados de tal forma que cada um só alcance suas metas pessoais se o restante dos indivíduos que compõem o grupo também o fizer. Nesse sentido, Vasconcelos et al. (2007) afirmam que:

O modo como a interdependência social é estruturada determina o modo como os indivíduos interagem, que, por sua vez, determina os resultados. A interdependência positiva (cooperação) resulta em interação promotora visto que os indivíduos estimulam e facilitam os esforços mútuos para se aprender (VASCONCELOS et al, 2007, p. 76).

Relacionando essas abordagens ao campo educacional, tem-se a aprendizagem cooperativa, baseada na promoção e cooperação entre iguais como recurso. Trata-se de uma metodologia educacional baseada no trabalho em pequenos grupos, geralmente heterogêneos, onde os alunos unem forças e compartilham recursos para gerar não somente o seu próprio aprendizado, mas também o do resto de seus companheiros (VELÁZQUEZ, 2010).

Pode-se definir aprendizagem cooperativa como a metodologia educacional que é baseada no trabalho em pequenos grupos, geralmente heterogêneos, em que os alunos trabalham juntos para melhorar a sua aprendizagem e de outros. A aprendizagem cooperativa tem sido considerada um modelo pedagógico no qual os alunos aprendem ‘com’, ‘de’ e ‘por meio’ de outros alunos, através de uma abordagem de ensino-aprendizagem que facilita e aumenta a interação positiva e a interdependência, sendo considerada uma forma de desenvolver um maior intercâmbio entre os alunos e melhorar a aprendizagem dos conteúdos, resolução de problemas, motivação e atitudes (MARQUES et al., 2015).

Em supra, as habilidades sociais têm por intuito desenvolver uma visão que envolva o aluno nos aspectos sociais presentes em sua realidade para que possa estabelecer e perceber as relações que acontecem com a realidade. Por fim, a interdependência positiva caracteriza o último elemento da aprendizagem cooperativa como a dependência mútua que é possível estipular por meio estratégias que atinjam esse objetivo, como a divisão de tarefas e a atribuição de recompensas.

Por isso, é importante destacar que os elementos da aprendizagem cooperativa são de extrema importância para a adequação as atividades e sala de aula visando uma aprendizagem significativa. Nesse propósito, para Velázquez (2015), as atividades

cooperativas são aquelas onde os objetivos dos participantes são compatíveis e não há oposição entre suas ações, mas a busca por um objetivo comum. Assim, quando os parceiros da aprendizagem encorajam uns aos outros e a instrução é interativa, os objetivos de aprendizagem podem ser alcançados mais facilmente. Além disso, enfatizar o cultivo da comunicação interpessoal e habilidades sociais em situações de aprendizagem cooperativa pode induzir à motivação pessoal intrínseca.

Vale ressaltar que não basta reunir uma turma em grupos e automaticamente se desenvolverá uma aprendizagem cooperativa, pois esta vai além, demandando que os estudantes estejam reunidos para se ajudarem a atingir um determinado objetivo. Nesse contexto, pode haver grupos que atuam em oposição e outros em cooperação. As situações de cooperação/oposição referem-se àquelas todos convergem para o alcance de um objetivo comum e àquelas em que estes se opõem, como adversários, aos demais membros do grupo. A chave neste contexto, segundo Velázquez (2010) é determinada pela combinação entre o tipo de inter-relação existente, numa situação de condução, e a incompatibilidade entre os seus objetivos.

São consideradas características da aprendizagem cooperativa a interdependência positiva de metas, promoção da interação face a face, responsabilidade individual, aprendizagem ativa, habilidades interpessoais e de trabalho em pequenos grupos, identificação dos comportamentos do grupo durante o desenvolvimento de tarefas, determinando as contribuições (a fim de reforçá-las) e entraves (para propor alternativas) para a sua realização. Desta forma, promove conquistas acadêmicas, sociais, afetivas e emocionais de acordo com o que aborda (DAMIANI, 2008).

Ao se analisar essas características, podem ser citados alguns dos benefícios da aprendizagem cooperativa, dentre os quais a contribuição para o desenvolvimento de competências e a melhoria do desempenho acadêmico; auxílio para desenvolver valores como empatia, ajuda mútua, participação, solidariedade, comunicação e assunção de responsabilidades; favorecimento da metacognição; consciência dos próprios erros e auto-regulação da aprendizagem (competência para aprender a aprender) e também incentivo à interação comunicativa oral e escrita (competência linguística); melhoria da convivência em sala de aula, das relações intergrupais, da inclusão, da atenção à diversidade dos alunos, redução do bullying e aumento da autoestima; interdependência positiva entre os membros do grupo, apoiando uns aos outros para atingir um objetivo comum (PINHO; FERREIRA, 2013).

Geralmente, a aprendizagem cooperativa é utilizada nas disciplinas tradicionais, porém, tem sido cada vez mais discutido o seu uso disciplina de Educação Física, através dos jogos cooperativos, sendo muito importante especialmente quando a situação exige uma relação de interdependência positiva entre os participantes para o alcance de um objetivo definido, conhecido e compartilhado por todos.

3.1 Os jogos cooperativos

A cultura é o tecido das expressões em torno da vida e da existência humana, onde significados são construídos que recriam a condição dos sujeitos como seres pensantes, sensíveis e atuantes. O jogo cooperativo, como abordagem para a coexistência escolar, assume duas opções: como a construção dos diversos sentidos que são gerados entre os alunos, onde existem espaços vitais de participação, organização, em que as formas de ver, sentir, pensar, preconceitos, conhecimentos, gostos e hábitos constituem uma rede de símbolos e significados que conferem conta de todo o ser de hoje; e como conteúdo básico da socialização, que integra as dimensões do corpo, afetivas, cognitivas, sociais, estéticas, éticas, políticas e culturais.

A capacidade de interagir de maneira positiva, não agressiva e colaborativa com os outros é um dos objetivos mais fundamentais do desenvolvimento humano e fornece uma base para o sucesso na vida pessoal, social e profissional. Muito do aprendizado desses comportamentos é feito através da brincadeira. Com efeito, para Correia (2006) jogar é a oficina da criança, um lugar onde regras, comportamentos e consequências são exploradas, alteradas e aprendidas.

Os jogos diferem em diversas características, como conteúdo, determinação do resultado e contexto. A característica que descreve a dinâmica social essencial de um jogo e provavelmente influencia substancialmente o comportamento social das crianças é o contexto do jogo, que se refere à relação dos objetivos dos jogadores. Baseado na teoria da interdependência social, três contextos de jogo podem ser derivados: cooperativo, competitivo e solitário (LOVISOLI, 2009).

3.2 Benefícios dos jogos cooperativos nas aulas de educação física

O currículo do Ensino Fundamental é projetado para promover a aprendizagem ao longo da vida e a saúde, bem como o desenvolvimento físico e mental por meio de atividades educacionais humanizadas, vitalícias, adaptativas e integrativas do indivíduo consigo mesmo, com a sociedade e com a natureza. A educação nacional visa, em última instância, desenvolver e cultivar cidadãos saudáveis e fisicamente aptos, capazes de ter sucesso na escola e em sociedade (BRASIL, 1997).

No que se refere à participação da disciplina de educação física na formação global dos educandos, esta vem mudando suas estratégias, conceitos e formatos das aulas, em busca de uma aprendizagem não voltada somente às habilidades físicas e competitivas, mas que envolvam também a cooperação, com o propósito de produzir resultados sociais e afetivos.

A educação física é a educação da saúde, do corpo e da mente. Os valores devem ser ensinados para que o aluno desenvolva os conhecimentos mínimos que lhe permitam cuidar do seu corpo e manter sua saúde. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física escolar defendem uma educação que desenvolva participação social

e política, criticidade, integração com o meio, dentre outros requisitos para a formação dos estudantes. Dentre estes objetivos, ressalta-se a necessidade de o aluno ser capaz de “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (BRASIL, 1997, p. 5).

No entanto, não é incomum que as aulas de Educação Física no Ensino Fundamental se voltem basicamente ao desenvolvimento de atividades competitivas ou recreativas, com a participação apenas daqueles alunos mais qualificados, sendo os demais estudantes marginalizados e negligenciados, causando uma certa apatia e rejeição a esses momentos, especialmente por parte das meninas. Também é comum o estímulo a jogos que incentivam a competição e rivalidade, que ressaltam as diferenças de gênero e causam situações de conflito que transcendem fora da escola (BROTTO, 2001).

Esta forma de trabalho negligencia aspectos fundamentais, como o desenvolvimento de habilidades motoras, além do caráter intelectual, da área da saúde, socialização e promoção de valores, que podem ser favorecidos a todos os alunos da educação básica através da educação física. Além disso, esta prática não contribui com o desenvolvimento global das crianças e jovens, que se adaptem a uma sociedade em constante mudança. E que estejam cada vez mais distantes de valores e atitudes inadequadas (LOVISOLI, 2009).

Observa-se, portanto, que a aprendizagem cooperativa, ao longo do tempo, não recebeu a devida atenção no cenário da educação física, como ocorreu em outras áreas, e só recentemente o conceito tem sido aplicado e desenvolvido, através dos jogos cooperativos. Entretanto, Velásquez ressalta que a aprendizagem cooperativa difere do jogo cooperativo, pois, enquanto a primeira se constitui em uma metodologia, onde o principal objetivo é a aprendizagem, podendo, inclusive ter algum tipo de competição intergrupal, o segundo é uma atividade cujo principal objetivo é a diversão, apesar de desenvolver habilidades motoras e sociais durante seu desenvolvimento (CORREIA, 2006).

Como já afirmado anteriormente, a aprendizagem cooperativa é um formato instrucional no qual os alunos trabalham juntos em pequenos grupos estruturados para dominar o conteúdo da lição e o papel do professor é esclarecer os objetivos da prática, garantir que as tarefas sejam compreendidas, demonstrar o comportamento apropriado, fornecer a direção, definir limites de tempo, definir os objetivos com clareza, monitorando o progresso do grupo e fornecendo instrução e orientação. O professor também deve se certificar de que as metas comumente acordadas para os indivíduos e seus grupos sejam atingíveis (FREITAS, 2003).

Através de jogos cooperativos, a educação física busca motivar os estudantes, em um modelo onde o professor se torna o facilitador, delegando a responsabilidade de aprender ao aluno. Os jogos desenvolvidos nesta disciplina fornecem um ambiente com inúmeras possibilidades, devido à grande diversidade de atividades que podem ser

realizadas (SOLER, 2008).

Entretanto, para que um jogo promova ou facilite a aprendizagem cooperativa, Muniz (2010) ressalta que deve possuir um objetivo comum para todos os alunos, evitando a competição e a necessidade de todos se ajudarem e interagirem para atingir o objetivo (o que evita a ação individual), já que não basta a soma dos esforços isolados, sendo necessário adaptar a própria ação motora à do parceiro.

Com atividades físicas cooperativas, é feita uma tentativa de originar a união de todos os alunos, independentemente de raça, religião, sexo, etc., conseguindo estabelecer o trabalho em equipe, visando aumentar a autoestima, integração e aceitação no grupo, despertando interesse e gosto pela atividade físico, promovendo a responsabilidade na participação em grupo, demonstrando que, apesar de não ser competitiva, uma atividade também pode ser divertida, valorizando as conquistas no processo e não o resultado, promovendo climas positivos durante as aulas (BRANCO; MANSINI; PALMIERI, 2012).

O aprendizado cooperativo em educação física deve motivar o aluno a ser o protagonista da aula, o que depende fundamentalmente da relação do professor com o aluno e do aluno com seus parceiros, onde o significado da aprendizagem cooperativa é encorajar todos esses fatores para capacitar o aluno em várias habilidades (MUNIZ, 2010).

Existem diferentes formas de trabalhar por métodos cooperativos no assunto. De acordo com Fernandez-Rivas e Espada-Mateos (2017), as atividades podem ser desenvolvidas através da tutoria entre pares, com formação de grupos com diferentes níveis de conhecimento e habilidades para atingir um objetivo comum; ensino recíproco, onde cada aluno ensina ao outro e, ao mesmo tempo, aprende com ele; o mosaico ou puzzle, onde cada membro do grupo tem uma parte da tarefa e torna-se o especialista com o objetivo de ensinar ao restante os conhecimentos apreendidos na sua parte; os jogos, onde dois grupos heterogêneos discutem um tema e expressam apoio ou rejeição (defensores e detratores); grupos de pesquisa, proposta de um trabalho com a aprovação ou modificação dos demais participantes do grupo; sessões de avaliação, que podem ser em grupo ou individuais; e estudo de caso, que é fornecido aos alunos para que possam analisá-lo, tomar decisões, definir o problema e tirar conclusões e soluções. Este tipo de modelo é usado com grupos mais maduros.

Assim, é importante destacar que os professores que utilizam a aprendizagem cooperativa em suas aulas potencializam não só as conquistas motoras e cognitivas, mas também as sociais e afetivo-motivacionais, característica fundamental deste modelo. Uma abordagem baseada na introdução de jogos cooperativos ou no reforço de certos comportamentos que se manifestam nas aulas, mesmo em tarefas com estrutura lógica competitiva, deve ser considerada dentro do modelo de aprendizagem cooperativa, desde que, e na medida em que, visa a promoção dos princípios da cooperação e inclusão (BRANCO; MANSINI; PALMIERI, 2012).

Essa concepção evita a identificação de uma parte com o todo, muito difundida

entre os professores, para que fique claro que o trabalho em grupo ou o jogo cooperativo são passos dados, ou recursos usados, para ir avançando progressivamente dentro de um modelo pedagógico claramente definido e complexo.

Desta forma, no processo de transformação da prática tradicional para a aprendizagem cooperativa, o professor pode introduzir diferentes ações progressivamente, sempre orientadas para o mesmo fim, adaptando-se ao contexto específico dos seus alunos e permitindo para si e para os estudantes a aquisição de experiências relacionadas com a lógica da cooperação, partindo de situações simples e evoluindo para situações cada vez mais complexas (TORRES; IRALA, 2014).

Para a aula de educação física, o jogo tem sido a primeira pedagogia. Entretanto, nem sempre esta atividade é levada a sério, sendo encarada como algo sem valor pedagógico, como recreação somente. Por outro lado, os jogos cooperativos têm sido muito pouco utilizados, priorizando-se nas aulas, jogos competitivos, muitas vezes com o objetivo de competições estudiantis em nível municipal ou estadual.

Portanto, é necessário que se tenha paciência para ensinar esta nova forma de jogar, especialmente se os participantes nunca jogaram cooperativamente. Através de mudanças apropriadas, boa supervisão, exposições repetidas e participação construtiva dos jogadores, os jogos começarão a ser aceitos. Quando os jogadores começarem jogar cooperativamente, a supervisão e preocupação com as regras diminuirão e começarão a se preocupar com o bem do outro.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos também cumprem o importante papel de transmitir conhecimentos sobre o mundo social, ou seja, toda uma série de valores e crenças, normas, papéis, etc. Essa relação é tão importante que, muitas vezes, é difícil classificar uma atividade simplesmente como um esporte ou como um jogo, o que pode ser um fator que influencia o tipo de interação que ocorre nessas atividades.

O brincar é uma atividade que não é obrigatória, tem seus próprios espaços e tempos, é incerto em seus resultados, não cria riqueza material, é governado por regras e tem elementos de faz de conta e irrealdade. Assim, brincar é algo que se escolhe fazer. Não se pode presumir, no entanto, que a brincadeira é algo trivial e sem importância. Na verdade, ocorre exatamente o oposto. O jogo tem uma função biológica evolutiva importante, que tem a ver especificamente com a aprendizagem, sendo uma cultura universal, ou seja, existe em todas as culturas, de todos os tempos.

A aprendizagem cooperativa reforça a cognição dos alunos, aprimorando sua aprendizagem ativa e substituindo a instrução passiva tradicional. Nesse contexto, em lugar de receberem passivamente os conteúdos, há uma troca ativa destes, diferente de metodologias individualistas ou competitivas.

Assim, é possível afirmar que os Jogos cooperativos apresentam como benefícios ajudar o aluno a ter confiança em si mesmo e nas outras pessoas; ser capaz de experimentar o que sente; de interpretar e aceitar o comportamento dos outros; de transformar seus comportamentos com base nos outros; compreender melhor a si e aos outros; superar o sentimento de se sentir julgado; viver em grupo e sentir-se responsável por si mesmo e pelos outros; e comunicar-se positivamente com os outros.

REFERÊNCIAS

BRANCO, A. M. C. U.; MANSINI, R. G. P.; PALMIERI, M. W. Cooperação e promoção da paz: valores e práticas culturais em contextos educativos. In: BRANCO, A. M. C. U.; OLIVEIRA, M. C. S. L. (Orgs.). **Diversidade e cultura da paz na escola:** contribuições da perspectiva sociocultural. Rio Grande do Sul: Mediação, 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BREGOLATO, R. A. **Cultura Corporal do Jogo.** 2. ed. São Paulo: Ícone, 2007.

BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos:** o jogo e o esporte como um exercício da convivência. Santos, SP: Projeto Cooperação, 2001.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 1989.

CORREIA, M. M. **Trabalhando com jogos cooperativos:** em busca de novos paradigmas na educação física. Campinas: Papirus, 2006.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educ Rev**, v. 31, n. 1, p. 213-230, 2008.

FERNANDEZ-RIVAS, M.; ESPADA-MATEOS, M. Atitude dos professores de educação física em relação à aprendizagem cooperativa em função da titularidade e da experiência docente. **Educ. Pesqui**, v. 45, p. 1-17, 2019.

FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M. **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREITAS, M. L. A. V.; FREITAS, C. V. D. **Aprendizagem cooperativa.** Porto: Asa, 2003.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens.** O Jogo como elemento da Cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

INSTITUTO AYRTON SENNA – IAS. **Diretrizes para a política de educação integral.** São Paulo: IAS, 2014.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 2011.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar:** políticas estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOVISOLÓ, H. Competição, cooperação e regulações. In: LOVISOLÓ, H.; STIGGER, M. **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores associados, 2009.

MARQUES, S. P. D. et al. Aprendizagem cooperativa como estratégia no aprendizado de química no ensino médio. **Conex. Ci. e Tecnol.**, v. 9, n. 4, p. 57 - 66, 2015.

MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MOYLES, J. R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MUNIZ, I. B. **Os jogos cooperativos e os processos de interação social**. 2010. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitoria, 2010.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

PINHO, E. M.; FERREIRA, C. A.; LOPES, J. P. As opiniões de professores sobre a aprendizagem cooperativa. **Rev Diálog Educ**, v. 13, n. 40, p. 913-937, 2013.

PRIETO, L. M. et al. Uso das tecnologias digitais em atividades didáticas nas séries iniciais. **Revista Renote Novas Tecnologias para a Educação**, v. 3, n. 1, p. 1- 4, 2005.

RIVILLA, A. M. **Formação e Desenvolvimento das Competências Básicas**. Curitiba: Ibpex, 2010.

SILVA, T. A. C. **Jogos e brincadeiras na escola**. São Paulo: Kids Move Fitness Programs, 2015.

SOUZA, M. S. **Esporte escolar**: possibilidade superadora no plano da cultura corporal. São Paulo: Ícone, 2009.

TORRES, P. L. IRALA, E. A. F. **Aprendizagem colaborativa**: teoria e prática. In: TORRES, P. L. Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento. Santa Catarina: SENARPR, 2014.

VASCONCELOS, A. L. F. S. et al Uma Reflexão da Aprendizagem Cooperativa para a Formação dos Contadores. **RIC - Revista de Informação Contábil**, v. 2, n. 1, p. 72-83, 2007.

VELÁZQUEZ, C. Aprendizagem cooperativa em Educação Física: estado da arte e proposta de intervenção. **Revista Retos**, v. 28, n. 1, p. 234-239, 2015.

VELÁZQUEZ, C. Uma abordagem à aprendizagem cooperativa em Educação Física. In: VELÁZQUEZ, C. (Coord.). **Aprendizagem Cooperativa em Educação Física: fundamentos e aplicações práticas**. Barcelona: Publicações INDE, 2010.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, G. **Brincar na Pré-escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CAPÍTULO 20

ESCOLA DO CAMPO, INTERFACES DIGITAIS E PARADIGMAS PARA A EDUCAÇÃO NO/DO FUTURO

Data de aceite: 01/08/2022

Geovânia Souza do Nascimento

Professora da Rede Municipal de Feira de Santana

Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Serrinha

<http://lattes.cnpq.br/2554773882583861>

Miquéias Moreira de Araújo

UNEB;FAPESB

<https://orcid.org/0000-0002-6584-2175>

RESUMO: A eclosão da pandemia de Covid-19 no Brasil gerou uma discussão acirrada no cenário educacional brasileiro, em especial sobre o ensino presencial no ensino fundamental. Por sua vez, este trabalho parte de uma investigação que visa trazer à baila problemas vivenciados durante uma pandemia, pois a educação faz parte do processo humano e, portanto, produto da mudança social. De modo que, com o advento da pandemia, novas perspectivas surgiram e deram espaço para práticas ainda mais inovadoras, na educação no/do campo os paradigmas foram ampliados, abrindo novos caminhos para a prática docente contemporânea, para isso tomamos como principal objetivo a análise de teorias que apresentar e aproximar reflexões sobre atividades e perspectivas das escolas no/do campo, e como o uso de interfaces digitais foram desenvolvidas e a perspectiva do ensino remoto durante a pandemia. Para tanto, partimos da abordagem qualitativa com a intenção de realizar um estudo teórico-reflexivo, portanto o

estudo se baseia em um estudo bibliográfico.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino no campo; Ensino remoto; práticas educativas.

ABSTRACT: The outbreak of the Covid-19 pandemic in Brazil generated a heated discussion in the Brazilian educational scenario, especially about classroom teaching in elementary school. In turn, this paper is part of an investigation that aims to bring to light problems experienced during a pandemic, since education is part of the human process and, therefore, a product of social change. So, with the advent of the pandemic, new perspectives emerged and made room for even more innovative practices, in education in the field the paradigms were expanded, opening new paths for contemporary teaching practice, for this we take as our main goal the analysis of theories that present and approach reflections on activities and perspectives of schools in the field, and how the use of digital interfaces were developed and the perspective of remote teaching during the pandemic. To do so, we start from the qualitative approach with the intention of carrying out a theoretical-reflective study, therefore the study is based on a bibliographic study.

KEYWORDS: Teaching in the field; remote teaching; educational practices.

1 | INTRODUÇÃO

O ensino no campo se estabelece a partir das concepções epistemológicas de que esse ensino deve estar atento às demandas advindas do meio rural, em um entendimento consolidado

e difundido principalmente em meados da década de 1990 no Brasil. A base conceitual desses teóricos que se debruçam sobre o tema afirma que o homem e a mulher do campo partem de uma visão de mundo que se organiza e difere dos habitantes da cidade, portanto, ensinar no campo precisa atender as demandas ali existentes.

Tal movimento corrobora para pensarmos as especificidades do meio rural e do meio urbano, que define por consequência as pessoas em: a) mulher e homem do campo; b) mulher e homem do meio urbano. Contudo, estamos falando de relações de interdependência e não excludentes. Antes, porém, aproximadamente na década de 1960, o governo por certo, “ao clamar por uma educação de sentido prático e utilitário, insistia-se na necessidade de escolas adaptadas à vida rural” (Calazans, 1993, p. 17), por sua vez, abre margem para pensarmos que essas realidades não convergem em sua totalidade, que ao passo que pensamos a educação do campo, precisamos levar em consideração os sujeitos que ali habitam. No entanto, quais especificidades estamos falando ao nos filiarmos a este pensamento? Ainda, quais as lacunas existentes no campo que precisam ser tomadas como base ao se ensinar?

A educação do campo certamente não deixa de ser afetada por essas condições que cercam a sociedade como um todo, entretanto, precisamos enquanto educadores nos atermos às especificidades da escola no campo, seu contexto, seu público e assim, sua finalidade, o ensino seguramente na nossa perspectiva precisam ser contextuais e direcionado. De maneira que: “[...] a educação desses diferentes grupos tem especificidades que devem ser respeitadas e incorporadas nas políticas públicas e nos projetos pedagógicos (BRASIL, 2004, p. 17).

A discussão se aquece nos grandes debates e mobilizações dos movimentos sociais, e as reivindicações das classes minoritárias podem ser assim explicitadas: “[...] a gente foi vendo que queria era uma proposta de educação que não trouxesse as coisas prontas para a criança, e sim que ela construísse a sua própria educação, e que fosse participativa para a escola e os pais” (MST, 2005, p. 17).

O debate é de extrema relevância ainda hoje. O antigo Ministério do Desenvolvimento Agrário retrata algumas concepções sobre desenvolvimento rural que coadunam com a luta pelos ideais de Educação do Campo:

[...] o desenvolvimento harmônico do meio rural se traduz em crescimento e geração de riquezas em função de dois propósitos superiores: a) coesão social, como expressão de sociedades nas quais prevaleça a equidade, o respeito à diversidade, à solidariedade, à justiça social, o sentimento de pertencimento e inclusão e b) a coesão territorial como expressão de espaços, recursos, sociedades e instituições imersas em regiões, nações ou espaços supranacionais, que os definem como entidades culturais, política e socialmente integradas (BRASIL, 2003, p. 26).

Todavia, pensarmos na educação do campo e suas complexidades abre margem para: “[...] uma das matrizes pedagógicas fundamentais da reflexão de um projeto

educativo que se contrapõe aos processos de exclusão social, e que ajude a reconstruir a perspectiva histórica e a utopia coletiva de uma nova sociedade com justiça social e trabalho para todos" (CALDART, 2001, p. 209). O que corrobora para um ensino pensado criticamente e fundamentado nos processos existentes da vida do campo.

De modo que: "[...] consideramos a educação uma das dimensões da formação, entendida tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito de formação de quadros para nossa organização e para o conjunto da luta dos trabalhadores" (MST, 2005, p. 161). Ou seja, a educação deve atentar-se sobretudo para duas dimensões: a) a liberdade dos sujeitos e b) a formação técnica desses.

Ademais, a educação na contemporaneidade vem se modificando, ao passo que nos contextos educacionais surgem a todo tempo novas relações de aprender, assim, são incorporadas novas formas de agir e pensar os processos ensino-aprendizagem, sejam pelas mudanças sociais como um todo, ou até pelas novas teorias que dão base aos processos educativos. Dito de outra forma, a escola está imersa em um cenário fluido, contínuo e complexo. Assim, podemos afirmar que a discussão sobre as lacunas no chão da escola não se esgota, a cada nova demanda social novas formas de interagir no ambiente escolar surgem, por isso, cabe ao professor repensar sua práxis, afinar seu olhar e contextualizar suas ações a fim de atender as necessidades dos alunos.

A necessidade de nos aprofundarmos nesse estudo se deu, por olharmos para as práticas e desafios que surgem no contexto pandêmico, onde professores e alunos de certa maneira foram impulsionados a mudar suas rotinas e a forma de ver o ensino-aprendizado, ao passo que desafios foram impostos pela dinâmica, a sala de aula passa a ser as telas, o espaço de convivência deixa de ser os corredores e refeitórios e passa a ser o quarto, a cozinha entre outras, ou seja, a casa dos professores e alunos passam a ser espaço ambíguo, abrigando o lar e ao mesmo tempo a escola. O que estamos dizendo é que as casas passam a abrigar de maneira inédita todo o espaço educacional e suas complexidades.

Pensamos no espaço escolar como o espaço de interações, de trocas de experiências, vivências e ressignificação do cotidiano. Contudo, com o advento da pandemia, os lares passaram a abrigar exclusivamente às atividades antes desenvolvidas no espaço escolar.

Nesse contexto, esse artigo traz reflexões sobre o ensino remoto na Educação Básica, no Ensino Fundamental inicial em escolas no campo, no interior da Bahia, apoiadas na revisão de bibliografia, analisando a contribuição dos principais teóricos que problematizam as práticas pedagógicas e os documentos legais que orientaram as instituições escolares no contexto de isolamento social. E sob essa perspectiva, pontuar quais as reverberações ao retorno às aulas presenciais.

Além disso, o estudo é desenvolvido com base em um estudo bibliográfico. Dessa forma, o trabalho se desenvolve em quatro seções, nas quais, entre outras, procuramos apresentar reflexões sobre questões relacionadas ao tema e suas possibilidades para o

futuro.

2 | A ESCOLA NO/DO CAMPO E SEUS CONTEXTOS

O surgimento das instituições escolares no Brasil tem como ponto de partida a chegada dos jesuítas em 1549. Desde a sua origem, a educação brasileira assumiu o caráter segmentado e dicotômico. Segundo Saviani (2008), a unificação da regulamentação da educação nacional nas esferas pública e privada, a partir de 1961, deu origem à escola de massa, possibilitando o acesso da classe trabalhadora à escola, contudo o ensino público oferecido era desprovido de planejamento e critérios indicadores de qualidade, enquanto permaneceu o ensino individual oferecido à elite conduzido por preceptores particulares.

Percebe-se, nesse sentido, que a institucionalização e regulamentação da educação pública nasce de um processo discriminatório que perdura até os dias atuais. No passado, assim, como no presente, a educação brasileira se fundamenta na dualidade de oferta do serviço para atender as demandas e anseios da elite, predominantemente na esfera privada e aquela destinada pelo poder público à classe trabalhadora, desprovida de planejamento e recursos satisfatórios.

Considerando as especificidades enfrentadas pelas escolas do campo cabe revisitarmos brevemente o histórico da luta pelo direito à educação de qualidade dos povos do campo.

Historicamente, o campo brasileiro foi pensado a partir da ideologia dominante que o entende como espaço de produção e expropriação de riqueza pela elite do país. No que diz respeito à educação, nota-se ao longo dos anos, a permanência dos princípios separatistas entre a educação da elite nos centros e das classes populares que estavam nas periferias, inclusive a que se destina aos trabalhadores rurais. Ainda segundo Leite (1999, p. 14):

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: "gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade.

Assim, segundo Henriques (2007), com a institucionalização da escola, a educação oferecida a uma pequena parcela da população rural estava reduzida a uma formação instrumental que consistia em atender necessidades elementares de treinamento da mão-de-obra. Somente em 1961 o estado adota o termo educação rural com cunho assistencialista para conter o êxodo rural e os problemas sociais provocados pelo fluxo migratório desordenado para as cidades. O objetivo era a criação de escolas que adaptassem o homem ao meio rural.

Em contrapartida, nesse cenário a sociedade civil organizada protagoniza um movimento de educação popular com a criação dos Centros de Cultura Popular e os

Movimentos Eclesiais de Base que tinham por propósito orientar a participação política das classes populares e fomentar a criação de ideias pedagógicas em oposição a importação de referenciais alheios à realidade brasileira (Ribeiro, 1993).

Nesta perspectiva, a escola tem por função não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas problematizar o contexto social em que está inserida e os processos políticos que influenciam sua organização, sintetiza essa ideia o MST, (2005, p. 52), ao refletir que: “[...] a primeira coisa que precisamos entender é que a criança não aprende apenas quando está na sala de aula estudando”, Acrescentam ainda os educadores do MST, “[...] para nós, Escola é mais do que aula e aula é mais que repasse de conhecimentos, de conteúdos” (MST, 2005, p. 213).

Assim, corrobora para pensarmos que as dimensões sociais exercem força no processo educacional. Nesse ambiente político, aliando a mobilização e a criação do paradigma pedagógico em que propõe a mudança de concepção do modo de viver e produzir a vida no campo, surge a discussão sobre o emprego dos conceitos educação para e no campo e educação do campo. O que provavelmente cria um paradoxo, a escola no campo, não atenderia necessariamente as especificidades do campo?

Talvez, não se trate apenas de mudança de expressões, mas de conceitos e ideias: educação “para” e educação “no campo” designam um modelo pedagógico urbanocêntrico em que ignora as especificidades dos modos de vida dos povos residentes em áreas classificadas como rural. Em contraposição, a expressão “educação do campo” tem por fundamento a construção de uma proposta pedagógica que referencia a existência de sujeitos com necessidades específicas e que constroem a vida de maneira diferente e propõe a superação do antagonismo entre a cidade e o campo, somados a defesa de um projeto de desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (Frigotto, 2010).

Neste sentido, o paradigma da educação do campo ao qual se pretende efetivar, é um projeto político de macro mudança social e a escola assume uma função estratégica nesse propósito.

Segundo Henriques (2007), com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, pode se falar em uma adequação curricular para levar em conta a diversidade sociocultural da educação desenvolvida no meio rural. E finalmente com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, aprovada em 2001, foi possível referenciar em documento legal a luta dos movimentos sociais por uma educação do campo, em que reconhece as diferentes formas de organizar e gerir os percursos formativos para atender a dinâmica da vida na área rural.

Por outro lado, antes mesmo que se efetivasse os direitos garantidos em lei, a mudança de conjuntura política e econômica brasileira trouxe o desmonte da Política Nacional de Educação de Campo. De modo que desconsidera que “[...] os sujeitos sociais do campo possuem uma base sócio-histórica e uma matriz cultural diferentes, o que os faz

demandantes de políticas públicas específicas” (MOLINA, 2008, p. 29).

Na contramão, segundo Silva (2020), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, ao padronizar as competências, habilidades e conteúdos escolares, invisibiliza a luta por uma educação do campo e todas as suas proposições, entre elas aquela que é uma luta histórica, a erradicação do analfabetismo. Na atual conjuntura cabe a resistência ao desmonte da Educação do Campo com o desenvolvimento de experiências alternativas que se contraponham à pauta neoliberal fortemente em vigor no país.

Para tal, precisamos pensar e agir criticamente, para dar conta de: “[...] promover o diálogo entre os conteúdos científicos a serem ensinados em cada série/ciclo e os contextos socioterritoriais dos educandos, além da ampliação de sua compreensão dos conflitos e tensões presentes nesses territórios (MOLINA, 2017, p. 604).

3 I VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NO ENSINO REMOTO

Ao pensarmos na educação no campo primamos segundo Paludo (2001, p. 82) por “uma prática educativa que se propõe a ser diferenciada, isto é, compromissada com os interesses e a emancipação das classes subalternas”. Ainda, precisamos salientar e proporcionar à escola do campo um lugar emancipatório, para além da formação técnica, primar deste modo, por uma educação que seja capaz de dar conta do conjunto de conhecimentos prático, teórico e político. (BRASIL/MDA/SDT, 2006, p. 9-11).

Tendo em conta uma breve análise histórica, a educação de qualidade ainda é um desafio a ser implementado. Consequentemente com o surgir da pandemia, enfrentamos as incertezas e novas lacunas surgem, assim, tentamos “diálogo com elas, conhecer não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão”. (FREIRE, 1987, p. 86).

Em meio a essa nova realidade, Estados e Municípios constituíram um percurso educativo que estivesse articulado com a necessidade do momento: a continuidade dos estudos mediadas por tecnologias conforme as orientações dos órgãos reguladores nacionais.

4 I INTERFACES DIGITAIS X ESCOLA DO CAMPO

O ensino remoto deixou mais evidente as lacunas da escola, da formação docente e do processo formal de ensino como um todo, isso porque, o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC’S) nas salas de aula, ainda se encontrava apenas como recursos secundários, aparatos acessórios, que devido às condições materiais de trabalho no ensino público não eram requisitadas na prática pedagógica. Fato que contrasta com as teorias vigentes, uma vez, que a discussão sobre inserção de tecnologias na educação no Brasil surgiu na década de 1990, ainda que tardia, já que nos EUA essas teorias

circulavam desde a década de 1980 com autores como Lévy (2011); Castells (2007); Morin (2012) entre outros.

Além disso, o uso das Tecnologias como meras ferramentas, contribuiu para o choque sofrido por gestores e professores com a insurgência do afastamento social e o esvaziamento das salas de aula, e a eventual migração da sala de aula para as telas, isso se dá porque: “Não basta apenas levar os modernos equipamentos para a escola, como querem algumas propostas oficiais. Não é suficiente adquirir televisões, videocassetes, computadores, sem que haja uma mudança básica na postura do educador, pois isso reduzirá as tecnologias a simples meios de informação” (MORAN, 2012, p. 38).

Todavia, a inserção de tecnologias no processo de ensino precisa antes de tudo, ser sistematizada e contextualizada, contribuindo de forma profícua com as necessidades e demandas do alunado. De modo que, “as novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos” (CASTELLS, 2007, p. 51).

Aos professores, por sua vez, segundo o autor Freire (2001, p. 46) cabe: “(...) assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar.” Nesse mesmo sentido o autor acrescenta que devemos enquanto docentes “Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. (2001, p. 46).

Entretanto, vale a ressalva que o processo ensino-aprendizagem é complexo permeado de subjetividade e assim, “nem sempre é possível criar situações de ensino e aprendizagem que propiciem a construção de conhecimento.” (VALENTE, 2011, p. 41). Aos professores cabe desenvolver “[...] ações educacionais que oportunizem a informação ao aprendiz, prevendo pouca ou nenhuma interação entre o professor e este.” (VALENTE, 2011, p. 41). Mas, precisamos pensar o papel docente como sendo “facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem.” (MORAN, 2012, p. 144). Podemos pensar que:

[...] a transformação social é um processo complexo, que não se resume a uma tomada de poder político ou econômico. Ela implica um processo de outras mudanças que serão capazes de construir um novo tipo de poder, não mais opressor e repressor como este que temos sentido tanto em nossa pele! E isso tem a ver com novos valores, novas relações entre as pessoas, homens e mulheres, adultos e crianças, dirigentes de base, novos posicionamentos diante das várias questões da vida (MST, 2005, 162).

As necessidades educacionais no campo são diversas e divergem das do cenário urbano. Por sua vez, com o surgimento do ensino remoto questões como: Quais ações serão implementadas? Como realizar a Formação com professores e alunos? A matriz disciplinar será mantida ou será flexibilizada? Pensamos que:

A discussão acerca da formação de educadores na perspectiva da Educação

do Campo exige que seja explicitado o projeto de sociedade, de campo e escola que se quer construir. Com esse conjunto é possível definir qual o perfil e que formação é necessária para fundamentar práticas coerentes com os princípios e valores que estruturam essa concepção. (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 225).

Nesse contexto, entendemos que a atividade docente “é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metódica implica necessariamente em escolhas epistemológicas.” E a escolha por um referencial metodológico, “tornam visível algumas coisas, mas, simultaneamente, ocultam outras.” (TARDIF e LESSARD, 2007, p. 41), sem, contudo, esquecer que outros itinerários são possíveis. O que queremos trazer com esse pensamento, é que o quadro dinâmico que encerra a atividade docente exige-se que observe as nuances e as contingências sociais, sobretudo aquelas vivenciadas no contexto do campo, historicamente não solucionadas, como o acesso e permanência a uma escola de qualidade, e que se ampliam nesse novo cenário. Exemplificando, podemos analisar as lacunas trazidas pela pandemia que exigiram dos docentes a necessidade de reinventar-se e (re)pensar suas práticas e suas ações dentro da “nova” sala de aula.

Enquanto profissionais precisamos ser, entre outras coisas, “capazes de identificar, questionar e ressignificar as concepções de educação, de trabalho e de formação humana” (ABDALLA, 2011, p.355). Pensamos assim, que: “a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino” (MORIN, 2001, p. 20). O que por sua vez, se traduz em uma oportunidade de refletirmos criticamente sobre a ação docente e suas reverberações.

5 | OLHARES E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DO FUTURO

O ensino vem se modificando nas últimas décadas e até mesmo nos últimos dois anos e meio, como pudemos constatar com insurgência da pandemia do coronavírus em 2019, entretanto, para Suanno, Torre e Suanno (2014, p. 16) “as escolas mantêm currículos fechados, que ensinam conhecimentos fragmentados em disciplinas, desconectados da vida, das questões e dos problemas que afligem a contemporaneidade”. Tal modo de organizar o currículo e a estrutura no ambiente de ensino vem afastando a educação da realidade vivenciada pelos alunos, “assim distanciam-se das motivações e dos interesses dos alunos e dão pouca atenção para os indivíduos em suas especificidades e individualidades.” (SUANNO, TORRE e SUANNO, 2014, p. 16).

Ainda, tal organização torna o processo desinteressante para os alunos, e, cansativo para os professores. Não é apenas a fragmentação disciplinar que vem criando barreiras ao processo ensino-aprendizagem, mas sobretudo, a forma rígida que encontramos no contexto escolar como um todo. Possa ser pela história da educação no Brasil, ou por questões políticas, o que se sabe é que o ensino carece de novos olhares e novos caminhos precisam ser trilhados.

Todavia, não somos a favor de uma educação que rompa com a história, mas que olhe para ela, e seja capaz de refletir sobre o passado, que acima de tudo, seja capaz de compreender seu tempo, suas lacunas e trabalhá-las. Na busca por uma educação do tempo presente e do futuro. Em concordância, Arroyo (2006) salienta para a necessidade de criarmos um processo educacional capaz de suprir as deficiências historicamente estabelecidas. Na medida que: “Há uma dívida histórica, mas há também uma dívida de conhecimento dessa dívida histórica.” (ARROYO; 2006, p.104).

Nessa lógica, o ensino pode ser definido como complexo, de modo que o uso das tecnologias em sala de aula, precisa abrir margens para a criatividade, sociabilidade e sobretudo as especificidades do alunado. De modo que:

[...] a escola deve ser o lugar da vivência e desenvolvimento de NOVOS VALORES, como o companheirismo, a solidariedade, a responsabilidade, o trabalho coletivo, a disposição de aprender sempre, o saber fazer bem feito, a indignação contra as injustiças, a disciplina, a ternura [...] chegando a uma CONSCIÊNCIA ORGANIZATIVA (CADerno de FORMAÇÃO 18, p. 8).

A LDBEN no capítulo II, artigo 28 corrobora para que nós educadores pensemos de forma singular para a educação do campo, a normativa amplia, e por consequência cria a possibilidade para uma educação do campo contextualizada, assim: “permite a adaptação à educação básica às peculiaridades da zona rural e de cada região, tendo especificamente: conteúdos curriculares e metodologia apropriada às necessidades reais e interesses e condições climáticas; adequação à natureza do trabalho” (DORNAS; 1997).

Ademais, a educação numa perspectiva contemporânea e crítica, deve, atentar-se entre outras coisas, para as dimensões sociais, políticas, históricas e contextuais do fazer ensino-aprendizagem, ou seja, o papel do humano e sua relação à vida (social, ambiental, pessoal, cósmica) deve ser considerada em todo o processo. Para tal, segundo Suanno, Torre e J. Suanno (2014) a educação deve ser criativa e transdisciplinar. Numa perspectiva que possa redimensionar o papel humano, suas lacunas e subjetividades.

Embora muitos professores tentem adequar sua prática, quando falamos sobre o uso de TDIC nas escolas do campo, nos deparamos com os seguintes problemas: falta de estrutura, orçamento insuficiente, pouco investimento em desenvolvimento e capacitação humana, os municípios por vezes não possuem equipamentos suficientes para disponibilizar para as escolas, até mesmo a falta de internet banda larga de qualidade, e outras questões que limitam o trabalho de professores e alunos.

Todavia, como superar essas dificuldades? Qual caminho devemos ir em busca de um ensino que une as insurgências da contemporaneidade e ao mesmo tempo seja capaz de se adequar às deficiências do sistema em que as escolas estão inseridas?

Tais questões demandam do professor um olhar atento, sabemos que a escola real é aquela que não se prende ao papel, nem muito menos se limita às teorias, mas que vai além, seja capaz de ouvir e atender aos sujeitos que ali estão, a escola ideal é

sobretudo, aquela que reconheça suas lacunas e trabalhe sobre elas, na perspectiva do ensino libertador, e que oportunize aos sujeitos a possibilidade de pensar e refletir sobre si e sobre o mundo a sua volta.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica perceptível, por sua vez, que as escolas no campo como já mencionado sofrem há muito tempo com a precariedade do sistema educacional, seja pela ausência da efetivação de políticas públicas ou pela descontinuidade do ensino contextual, o que por sua vez se acentua no período da pandemia, que escancarou os transtornos que perduram por décadas.

O ensino ideal está longe de ser o ensino pautado na perfeição estipulada nas normas, assim: “[...] é urgente pesquisar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo. Desigualdades econômicas, sociais e para nós desigualdades educativas, escolares.” (ARROYO; 2006, p.104). O ensino então, ao nosso ver, precisa ser, real, contextual, e levar sempre em consideração entre outras coisas, a dinamicidade da vida humana, caminhar ao lado da subjetivação que os sujeitos carregam consigo, num olhar próximo e atento.

Ensinar passa a ser uma ação crítica-reflexiva, pautada na autonomia e na capacidade singular de viver, criar e coexistir no mundo, para além da utopia criada na normatividade dos textos. Ou seja, pensamos um ensino sem pilares ríjos, mas com bases epistemológicas capazes de flexibilizar o olhar, para aí, termos uma escola que para além do nome, seja a escola do povo e que esse povo seja capaz de opinar e co-criar junto.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, MFB. Implicações da Didática na Formação do Professor Universitário: desafios e perspectivas. In: *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 353- 374, maio/agosto, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189119299006.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2022.
- ARROYO, M. G., CALDART, R. S., MOLINA, M. C. (Orgs.). *I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo*. Documentos Finais. Luziânia, GO, 27 a 31 jul. 1998.
- ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo M. *A Educação Básica e o Movimento Social do Campo*. Vol. 2. Brasília. BF: articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999.
- BENJAMIN, César e CALDART, Roseli Salete. *Projeto Popular e escolas do Campo. Brasília: Articulação Nacional por uma educação básica no campo*. 2000. Coleção por uma educação básica no campo, nº 3.
- BRASIL, MDA/SDT. 2006
- BRASIL. MDA. *Referências para o desenvolvimento territorial sustentável*. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável – CONDRAF. Núcleo de Estados Agrários e Desenvolvimento Rural – NEAD, 2003. Disponível em: www.mda.gov.br. Acesso em: 01 jun. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº**, de 17 de novembro de 2012. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID - 19.

Caderno de Formação n. 18: **O Que Queremos Com as Escolas dos Assentamentos**. 2a . ed 1993

CALAZANS, M.J.C. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. **Educação e escola no campo. Campinas: Papirus**, p. 15-40, 1993.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Rio: Paz e Terra, 1999. (2007). V. 1 e 2.

DORNAS, Roberto. Diretrizes e Bases da Educação Nacional: comentários e anotações. **Belo Horizonte: Modelo Editorial**. 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In A. Munarim et al. (Org.), **Educação do campo: reflexões e perspectivas (p. 19-46)**. Florianópolis, SC: Insular, 2010.

HENRIQUES, R et. al. (Org.). Educação do campo: diferenças mudando paradigmas. **Brasília: Cadernos Secad** 2, 2007 (INFOESCOLA, 2012).

KOLLING, E.J; CERIOLI, P.R; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do campo: Identidade e Políticas Públicas**. Articulação Nacional por uma Educação do Campo, Brasília, v. 4, 2002.

LEITE, S.C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

MOLINA, M.C. A Constitucionalidade e a Justiciabilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. **Por uma educação do campo: Campo–Políticas Públicas–Educação**. Brasília: INCRA, p. 19-31, 2008.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v22i2.5252>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252>. Acesso em: 07 jun. 2022.

MORAN, J.M; MASETTO, M.T; BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MST. **Dossiê MST ESCOLA**: documentos e estudos, 1990-2001. São Paulo: Editora Expressão Popular, Setor de Educação do MST/Iterra, 2005.

OLIVEIRA, M. A. de. As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação do campo: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno. Curitiba, UFPR, setor de educação, **Tese**, 2008.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 13^a Edição. Campinas: Autores Associados, 1993. Disponível em: https://books.google.com/books?hl=pt-BR&lr=&id=vfRM EAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT19&dq=RIBEIRO,+M.+L.+S.+Hist%C3%B3ria+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+A3o+A3o+Brasileira:+a+organiza%C3%A7%C3%A3o+escolar.+13%C2%AA+Edi%C3%A7%C3%A7%C3%A3o++Campinas:+Autores+Associados,+1993.&ots=hzCs3DMAHs&sig=PW0YETjH7yoTR3ZSkQ8_QEd07JI. Acesso em: 07 jun. 2022.

SAVIANI, D. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS–Revista Científica**, v. 10, p. 147-168, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/viewFile/1356/1020>. Acesso em: 07 jun. 2022.

SILVA, A.L.B. A educação do campo no contexto da luta do movimento social: uma análise histórica das lutas, conquistas e resistências a partir do Movimento Nacional da Educação do Campo. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 20, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/CBJqwZKM8jQnWzXmpk7X8CD/?format=html>. Acesso em: 07 jun. 2022.

SUANNO, M.V.R; TORRE, Saturnino de La e SUANNO, João Henrique. Rede Internacional de Escolas Criativas. In: PINHO, Maria José; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa e SUANNO, João Henrique. **Formação de professores e interdisciplinaridade: diálogo investigativo em construção**. Goiânia: América, 2014. p. 15-33

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Editora Vozes, 2007.

CAPÍTULO 21

PROJETO RECOMEÇO – UMA EXPERIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE SABARÁ

Data de aceite: 01/08/2022

Augusta Isabel Junqueira Fagundes

Faculdade de Sabará
Sabará/MG

<http://lattes.cnpq.br/2077465818518202>

Lilianny Garcia de Andrade

UNIBH

Belo Horizonte/MG

<http://lattes.cnpq.br/8773950830837763>

RESUMO: Este artigo tem por objetivo descrever e analisar o Projeto Recomeço, de acolhimento aos docentes e demais profissionais da educação. Nele apresenta-se um painel das ações implementadas pela Secretaria de Educação junto aos profissionais da Educação preparando-os para o retorno às aulas presenciais após um ano e três meses de paralisação devido a pandemia causada pelo Covid-19. A principal questão era como oferecer apoio e empatia conjugado com sentimentos de confiança e esperança a todos os profissionais para uma retomada mais tranquila. A proposta, então, foi oferecer um espaço de escuta e acolhimento para os participantes expressarem de forma segura os seus principais sentimentos e angustias. Optou-se pela descrição qualitativa com nuances de uma observação. As percepções dos participantes ao final foi de empoderamento.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Recomeço. Acolhimento. Empoderamento.

RESTART PROJECT - AN EXPERIENCE IN THE MUNICIPALITY OF SABARÁ

ABSTRACT: This article aims to describe and analyze the Restart Project, which welcomes teachers and other education professionals. It presents a panel of the actions implemented by the Secretary of Education with Education professionals preparing them for the return to face-to-face classes after a year and three months of stoppage due to the pandemic caused by Covid-19. The main question was how to offer support and empathy combined with feelings of trust and hope to all professionals for a smoother recovery. The proposal, then, was to offer a space for listening and welcoming for participants to safely express their main feelings and anxieties. We opted for a qualitative description with nuances of an observation. The participants' perceptions at the end were of empowerment.

KEYWORDS: Restart Project. reception. empowerment.

11 INTRODUÇÃO

Este relato apresenta uma reflexão sobre as experiências vivenciadas pelos profissionais da Educação (nove categorias) que após mais de 400 dias sem aulas presenciais e com muito sentimento de dúvida, medo e resistência estavam inseguros do que fazer e como agir para retornar as escolas. A percepção de que a volta às aulas se apresentava como uma ameaça levou a Secretaria Municipal de Sabará, município mineiro, integrante da denominada

Grande BH. a desenvolver um Programa de retomada – **PROJETO RECOMEÇO**.

A principal questão era como oferecer apoio e empatia conjugado com sentimentos de confiança e esperança a todos os profissionais da educação para uma retomada mais tranquila? O desafio era promover um sentimento positivo, de confiança e esperança para a maioria dos profissionais da educação. Desafio de amenizar a resistência ao retorno às aulas, principalmente para aqueles que contraíram o vírus, sofreram perdas familiares dolorosas, estavam passando por carências de serviços de saúde, necessidades básicas além de ter que aprender a utilizar as novas tecnologias.

A proposta, então, foi oferecer um espaço de escuta e acolhimento de forma que os participantes pudessem expressar de forma segura os seus principais sentimentos e angustias. Uma forma de cada indivíduo autorregular-se no contato com o mundo (AGUIAR, 2005).

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo apresentar o **Projeto Recomeço** e as experiências dos participantes. E, especificamente, descrever as principais ações, os benefícios e a visão dos profissionais ao término do processo de formação.

Como metodologia, optou-se pela qualitativa e descritiva com nuances de uma observação, já que, além de analisar os materiais e o processos do curso, também houve intervenção e participação na formação. Também, utilizou-se da aplicação do questionário virtual, via plataforma Google Drive Forms, para coletar as percepções dos participantes sobre a formação.

Os resultados mostraram a dificuldade dos profissionais em lidar com a nova realidade, a resiliência e o esforço pessoal para o retorno às aulas presenciais e os novos significados da sua atuação e prática docente. Mostrou, ainda, que acolher os profissionais da educação é antes de tudo fortalecer e valorizar o ser humano, dando-lhe condições de superar crises, de enfrentar o novo e de se empoderar física, moral, mental e tecnologicamente.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O mundo e o Brasil passaram pelo impacto da pandemia causada pelo Covid 19, que pegou a todos de surpresa. Suas consequências causaram uma verdadeira transformação estrutural que envolveu a todos, em diferentes áreas.

Apesar do isolamento social e da paralização total, os sistemas educativos e, principalmente os professores e alunos foram desafiados a se reinventar, romper paradigmas e inovar. Ou seja, mesmo passando por um processo de adaptação, no qual os profissionais da educação seguiram se reinventando e aprendendo com o auxílio das novas tecnologias, ainda permanece uma sensação de desconforto e insegurança, como se todos estivessem caminhando no escuro. De repente, os professores que antes ministriavam suas aulas de forma presencial tiveram que migrar para o ensino remoto/virtual. Uma alternativa

temporária, para que as instituições pudessem dar continuidade às aulas, e que hoje, segue numa perspectiva permanente e/ou de educação híbrida.

Frente a necessidade de continuar as atividades de ensino, diante da pandemia, os professores tiveram que, sem conhecer, utilizar as TIC's e TEDs para a mediação das aulas através de cenários virtuais de aprendizagem. O que exigiu a utilização de novos recursos e conhecimentos específicos. O que se configurou como uma nova oportunidade para os profissionais, fazendo-os experenciar as tecnologias digitais como facilitadoras no processo de ensino-aprendizagem. A tecnologia se tornou uma aliada que veio contribuir positivamente tanto no ensino remoto, quanto nos processos de aprendizagem, proporcionando novas formas de ensinar e, principalmente, de aprender. Ela veio minimizar as consequências, viabilizar saídas e potencializar as competências, sem nunca substituir os profissionais da Educação.

Mesmo com o auxílio das novas tecnologias, muitas vezes, o docente se viu angustiado, com a sensação de estar caminhando no escuro. Pois, os desafios do ensino remoto não se fizeram presentes apenas pela dificuldade de acesso e restrições aos dispositivos tecnológicos, mas também estão atrelados aos fatores motivacionais dos estudantes e professores, na necessidade de contato físico, nas relações limitadas, nas dificuldades de interação entre o docente e o discente e na sobrecarga de trabalho, com jornadas duplas ou até triplas. Fatores que impactam não apenas a vida familiar, mas todo processo educacional. Ou seja, a educação, mesmo no ambiente remoto, não depende exclusivamente da tecnologia. Para superar esse momento, foi preciso buscar estratégias, que implicassem na redução dos problemas e possibilitasse aos profissionais fazerem uma educação de qualidade.

A pandemia não terminou, as aulas estão voltando e o braço da tecnologia não solucionará os problemas da Educação que já vem de muitos anos. Todo esse contexto e as condições sociais, os estilos de aprendizagem, os docentes e os próprios aprendizes demandaram estratégias multifacetadas que respondessem às necessidades e demandas contemporâneas. Estratégias dos tipos mediativas, comunicativas e afetivas que representassem um meio de socializar o conhecimento e facilitar o aprendizado.

Todavia, os professores continuam passando por períodos de muitos desafios, que trouxeram mudanças de planos, sonhos e perdas. Muitas perdas! Situações que abalaram sua saúde física e mental. A grande maioria dos docentes encontram-se em situação de muito medo, ansiedade e insegurança e sem com quem compartilhar suas experiências, pois todos estão no mesmo barco tendo que remar e, ao mesmo tempo, improvisar e aprender a improvisar. “Muitas vezes é difícil para o indivíduo entrar em contato com determinadas situações e aceitar seus verdadeiros desfechos” (MAGALHÃES, 2009, p. 90)

Para minimizar essa situação, tanto os profissionais da educação, quanto os alunos e seus familiares precisaram desenvolver novas competências emocionais como a resiliência para entender o processo de mudanças, de adaptação e de ajustes. Segundo Coll &

Monereo (2010, p.32), no novo cenário emergente se faz necessário o desenvolvimento de algumas competências para enfrentar com êxito os processos de mudança. No caso específico dos docentes, além da resiliência tiveram que desenvolver a liderança. Tiveram que se transformar em líderes. Um “gestor de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção aberta, criativa e empreendedora” (BACICH E MORAN, 2018) dentro de um contexto de muitas transformações para ele, sua escola, alunos e familiares. Afinal, o privado acabou se transformando em público. As casas foram transformados em salas de aulas em um piscar de olhos. Foram muitas as adaptações de espaço e de cenários.

Nesse sentido, a proposta do **Projeto Recomeço** significou uma formação atrelada a realidade dos profissionais e com o uso das novas tecnologias. Entende-se, que a formação profissional é indissociável da experiência de vida. Ela deve

(...) formar indivíduos pensantes, com capacidade de pensar epistêmico, isto é, pessoas que desenvolvam capacidades básicas de pensamento, elementos conceituais, que lhes facultem, mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação, se colocar ante a realidade, apropriar-se do momento histórico para pensar historicamente essa realidade e reagir a ela (LIBÂNEO, 2006, p. 88).

Razão pela qual o propósito do **Projeto Recomeço** foi alinhar necessidades com oportunidades frente a realidade que todos os profissionais da educação estavam e estão vivenciando.

3 I METODOLOGIA – DESENVOLVIMENTO

A estratégia utilizada para o processo de formação foi estabelecer uma relação direta entre o contexto social em que os profissionais da educação do município de Sabará estavam inseridos, com as experiências de vida deles, alinhados com os conteúdos a serem abordados, como balizadores de propostas de atividades ou solução de problemas a serem estudados, debatidos e analisados. Somente assim o treinamento teria mais significado para os envolvidos. Como afirma Veen, W.& Vrakking, B. (2009, p. 13), a informação não é conhecimento, conhecimento é quando atribuímos **significados** aos dados compreendendo processos e fenômenos (Grifo nosso).

Por isso, o conteúdo do processo de formação foi todo direcionado as demandas (pessoais e profissionais) dos profissionais. Sobre este aspecto, Fávero (1981, p. 19) afirma que:

A formação (...) não se concretiza de uma só vez, é um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso, é o resultado de condições históricas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada. Realidade essa que não pode ser tomada como uma coisa pronta, acabada, ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano. É um processo e como tal precisa ser

pensado.

Baseado nessa premissa, os conteudos foram escolhidos de acordo com cada seguimento profissional e dentro de sua realidade. Para os docentes criou-se uma perspectiva didático pedagógica envolvendo a utilização das novas tecnologias. Tudo com o fim de manter a identidade de cada segmento, mas dentro de uma visão sistêmica de grupo. De acordo com Dubar (2005, p.136): “[...] a **identidade** nada mais é do que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, **conjuntamente**, constroem os indivíduos e definem as instituições” (Grifos nossos)

A formação envolveu 1902 profissionais da educação, que foram divididos por grupos de acordo com sua atuação: G1 – Diretores e vice-diretores (60); G2 – Pedagogos (71); G3 – Professores dos anos iniciais (685); G4 – Professores dos anos finais (163); G5 – Auxiliar de biblioteca e secretaria/ATB's (147); G6 – Monitores/AEB's (395); G7 – Cantineiras e Serventes/ABS's (381).

As temáticas trabalhadas foram separadas por uma área geral e outra específica de acordo com as atribuições de cada grupo (Quadro 1).

TEMÁTICAS	GRUPOS
Acolhimento e Expectativas	Todos
Impactos emocionais da pandemia	Todos
Organização Mental e psicológica	Todos
O cuidar de si para cuidar do outro	Todos
Responsabilidade e papel dos diretores e vice-diretores	G1
O pedagogo como protagonista do processo educativo	G2
Responsabilidade e o Papel do Professor	G3 e G4
O professor como protagonista do processo educativo	G3 e G4
Práticas que podem ajudar no enfrentamento das dificuldades atuais	G3 e G4
Tecnologia sim, sem substituir o professor	G3 e G4
Contribuição do ATB's no processo educativo	G5
Contribuição do AEB's no processo educativo	G6
Contribuição do ABS's no processo educativo	G7

Quadro 2 – Grupos e temáticas.

Elaborado pelos autores.

Na parte geral trabalhou-se os fatores relacionados as emoções e as percepções dos profissionais. Posto que, oferecer apoio à saúde mental e física aos participantes é tão importante quanto ajudá-los a aprimorar sua práxis educativa e suas atribuições na escola. Para os docentes direcionou-se temáticas mais específicas como: O professor como protagonista do processo educativo; Responsabilidade e o papel do Professor; Práticas que

podem ajudar no enfrentamento das dificuldades atuais e Tecnologia sim, sem substituir o professor. O principal objetivo dessas temáticas foi articular os saberes pedagógicos gerais com os saberes específicos de cada área de conhecimento, fornecendo subsídios teóricos e metodológicos para o exercício das atividades no âmbito escolar.

Nesse sentido, Veiga (2008, p.15) afirma que a formação específica para os docentes deve “envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar”

De todo o processo formativo o grande desafio foi lidar com a motivação dos participantes. Por ser realizado através da plataforma Microsoft Teams, com um número muito grande de participantes (60 a 70), foi preciso manter a atenção de todos. Conforme afirma Veen, W.& Vrakking, B. (2009, p. 27) “os alunos de hoje demandam novas abordagens e métodos de ensino para que consigam manter a atenção e a motivação”. Além da atenção, a grande preocupação foi propiciar uma formação com diversas oportunidades para interação, entretenimento, comunicação e para a busca de informações, contribuindo positivamente na produção e aquisição do conhecimento. O ideal era fazer com que todos pudesse se pronunciar, a fim de criar um clima de empatia e acolhimento na turma.

As metodologias utilizadas procuraram explicitar para os participantes uma visão geral do contexto da pandemia e suas consequências para a vida pessoal, profissional e social das pessoas e, principalmente uma introdução sobre as novas práticas pedagógicas frente ao uso das TIC's e TED's, promovendo um processo de ensino aprendizagem de forma bastante interativa e atualizada.

Apesar dessas dificuldades a solução foi estimular um engajamento mútuo, por meio de conteúdos dinâmicos, atrativos e com um único propósito: acolher quem estava precisando de acolhimento. Afinal, o propósito cria alinhamento e significado.

Outro desafio era considerar as especificidades relacionadas a vida e a rotina dos professores e demais profissionais, que precisavam ser levadas em consideração para o aprendizado, como por exemplo, a falta de acesso aos recursos tecnológicos. Muitos participantes tiveram dificuldades de acesso por não possuirem equipamentos adequados. A saída foi reuní-los de forma adequada e dentro dos protocolos de segurança, nas escolas participantes, para que conseguissem acesso e pudessem participar das atividades *on line*. Além de intercalar os horários para atender ao maior número de participantes. Tudo com o objetivo de atender os profissionais sem deixar de lado as suas outras atividades pessoais e profissionais

A formação ocorreu no período de 27/05/2021 a 12/06/21, através da Plataforma *Microsoft Teams*, antes do retorno presencial dos profissionais. Este dispositivo mostrou-se relevante no caso da formação dos profissionais dada a questão do isolamento social.

Todo o processo envolveu a participação de 2 coordenadoras, 5 técnicos para o suporte e 10 facilitadores. Estes com titulação mínima de mestre e experiência na área da educação e em processo formativo. Foram mais de 300 horas de interação e conteúdos.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Projeto Recomeço veio dar o apoio a partir de uma abordagem diferenciada de temas relevantes para um acolhimento à comunidade escolar no retorno às atividades presenciais. A preocupação foi criar sentido e interpretações comuns de forma a tecermos uma teia de solidariedade e empatia. Mudando a lógica do compartilhar, foi criado um canal de escuta e interação, que ampliou olhares, conhecimentos a cerca não apenas da profissão, mas do reconhecimento do outro através da aproximação e da esperança. Por meio de ações sociais colaborativas consegui-se conectar os docentes e demais profissionais do município visando desenvolver o senso de cooperação, resiliência, ética e inteligência emocional, além de conteúdos específicos para a sua atuação em sala de aula e no âmbito escolar.

Foram muitas as percepções colhidas após a formação. A primeira reação dos grupos foi quanto a surpresa com a iniciativa. Diferentemente, a Secretaria de Educação de Sabará, tomou uma atitude que não é comum no Brasil, que é a valorização do trabalho dos profissionais da Educação e o cuidado com a sua saúde física e mental. A grande maioria das instituições não se preocupou com a saúde dos seus profissionais. Inclusive em Minas Gerais, várias ações judiciais foram impetradas pelos sindicatos profissionais visando a proteção dos trabalhadores da educação. As ações visavam discutir e problematizar questões sobre o retorno presencial e os cuidados a serem tomados para a proteção de todos.

A experiência proporcionou inúmeras reflexões aos participantes sendo considerada valiosa pela oportunidade de escuta e de autoconhecimento, de desenvolvimento das habilidades tecnológicas e didático-pedagógicas e de se recriar conceitos, e novas descobertas.

Segundo Geraldí, Fiorentini e Pereira (2003), o processo formativo deve estar associado à idéia de processo, trajetória de vida pessoal e profissional que envolve opções, vai de encontro à necessidade de construção de patamares cada vez mais avançados de ser, saber e fazer. Logo, a possibilidade de interação por meio de conteúdo teórico e vivência mesmo que *on line*, ampliou o entendimento do grupo quanto o seu papel e importância para a Educação e para os alunos e seus familiares. Afinal, “é através da interação com o meio, nas suas relações, que o ser humano aprende e evolui continuamente, de maneira a construir novos conceitos, novas perspectivas e novas possibilidades” (VYGOSTKY, 2000).

De acordo com as respostas obtidas no questionário aplicado, podemos afirmar que o Projeto Recomeço conseguiu superar as expectativas dos participantes e, também contribuir com os objetivos da Secretaria Municipal quanto ao acolhimento e quebra da resistência dos profissionais para o retorno presencial.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão a que chegamos é que a atividade tornou-se exitosa uma vez que conseguiu que os participantes tivessem uma posição reflexiva sobre o contexto local e regional da pandemia e suas consequências para a vida de cada um e, sobretudo para a educação. O acolhimento serviu como um aporte de conhecimentos tecnológicos, didático-pedagógicos e cognitivos e psicológicos. Isto porque a interação dos profissionais entre si e com os facilitadores permitiu uma maior compreensão da realidade pessoal, familiar e das escolas. O que criou uma relação saudável do indivíduo com o meio e consigo.

A experiência contribuiu, ainda, para o fortalecimento dos profissionais, maior interação entre eles, e reconhecimento do esforço da secretaria em propiciar um melhor ambiente para o retorno dos profissionais. As atividades desenvolvidas envolveram ações didático-pedagógicas, tecnológicas, saúde e organização mental e práticas que podem/poderão ajudar no enfrentamento das dificuldades atuais e futuras.

Através deste trabalho, foi possível estabelecer um vínculo entre o acolhimento dos profissionais e o seu papel e responsabilidade para a melhoria da educação no município. Promover o acolhimento fortaleceu e empoderou os profissionais dando-lhes condição de, também, acolher seus alunos e familiares.

Ressaltamos, ainda, a importância dos processos formativos para o enfrentamento dos impactos causados pela pandemia. A formação permite, não apenas construir modelos práticos voltados para a realidade do contexto educacional, mas possibilita a melhoria do desempenho da cada um e de todo o grupo em todos os processos nas instituições de ensino brasileiras.

Enfim, o acolhimento deu mais segurança e empoderamento aos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. **Gestalt-terapia com Crianças: teoria e prática**. Campinas: Livro Pleno, 2005.

BACICH, L.; MORAN, J. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. In: **Revista Pátio**, nº25, p.45-47. São Paulo: ECA/USP, 2015. Disponível em: < <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf> >

COLL, C.;MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In C. Coll & C. Monereo (Orgs.), **Psicologia da educação virtual – aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação** (pp. 15-46). Porto Alegre: Artmed, 2010

DUBAR, Claude. **Para uma teoria sociológica da identidade**. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FÁVERO, Maria de Lourdes. Sobre a formação do educador. **A formação do educador: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: PUC. Série Estudos, 1981

LIBÂNEO, J. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MAGALHÃES, M. M. A Infidelidade Conjugal e seus Mitos: uma leitura gestáltica. **Revista IGT na Rede**, v. 6, n. 10, p. 58-90, 2009. ISSN: 1807-2526.

VEEN, W.; VRAKKING, B. **Homo Zappiens: educando na era digital**. Trad. de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009. 141 p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ávila, Cristina Maria (Org.). **Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CAPÍTULO 22

A IMPORTÂNCIA DO GESTOR ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Data de aceite: 01/08/2022

Izana Teixeira Pinheiro Gomes

Pós graduação Lato Sensu em Gestão, Orientação e Coordenação Escolar

RESUMO: O presente trabalho aborda o tema: A importância do Gestor escolar na construção do conhecimento e tem como objetivo geral fazer uma análise acerca da atuação do Gestor escolar, a fim de melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido dentro da escola. Além disso, como objetivos específicos desta pesquisa faz-se necessário: Compreender o conceito de Gestão; refletir sobre o papel exercido pelo Gestor escolar; identificar os pontos positivos e negativos dessa função como também apontar as contribuições do Gestor escolar no decorrer do percurso de trabalho. Para atingir tal finalidade optou-se pela abordagem qualitativa, por meio da revisão bibliográfica, como também pela abordagem quantitativa, no intuito de melhorar o desenvolvimento deste trabalho. Utilizou-se um questionário composto de 8 questões, que foram respondidos por professores Pedagogos diretores e o resultado desta pesquisa confirma que o gestor escolar é de suma importância neste ambiente de trabalho ,tendo em vista que o diretor ou gestor escolar exercem um papel de liderança, com planos, estratégias e objetivos a serem alcançados no decorrer do trabalho, que irão somar aos demais setores da instituição escolar para que haja um serviço de qualidade, somando parcerias, trabalho em

equipe a ser aplicado juntamente com os demais setores como o Pedagógico, o administrativo, dentre outros e com participação da comunidade escolar, alunos, pais ou responsáveis, além de adquirir conhecimentos e experiências que ficarão marcadas por toda a vida. Há um imenso caminho a percorrer, obstáculos e possíveis soluções, além de trabalhoso, mas é gratificante. Equipe unida, trabalhos delegados, confiança nas pessoas, escola organizada exercendo seu papel de formar cidadãos, e todos em busca da excelência no trabalho e do conhecimento. Ter um plano com objetivos e metas e conseguir envolver todos os indivíduos no processo educacional, um bom processo de comunicação, gerenciar conflitos, é enfim tarefa de uma boa liderança.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão, Qualidade, Experiência, Comunidade escolar.

ABSTRACT: The present work addresses the theme: The importance of the school manager in the construction of knowledge and has as general objective to make an analysis about the performance of the school manager, in order to improve the quality of the work developed within the school. In addition, as specific objectives of this research, it is necessary to: Understand the concept of Management; reflect on the role played by the school manager; to identify the positive and negative points of this function as well as to point out the contributions of the school manager during the course of work. To achieve this purpose, a qualitative approach was chosen, through a literature review, as well as a quantitative approach, in order to improve the

development of this work. A questionnaire composed of 8 questions was used, which were answered by teachers Pedagogues directors and the result of this research confirms that the school manager is of paramount importance in this work environment, considering that the director or school manager plays a leadership role. , with plans, strategies and objectives to be achieved during the work, which will add to the other sectors of the school institution so that there is a quality service, adding partnerships, teamwork to be applied together with other sectors such as Pedagogical, the administrative, among others and with the participation of the school community, students, parents or guardians, in addition to acquiring knowledge and experiences that will be marked for a lifetime. There is a long way to go, obstacles and possible solutions, in addition to being laborious, but rewarding. A united team, delegated work, trust in people, an organized school exercising its role of forming citizens, and all in search of excellence in work and knowledge. Having a plan with objectives and goals and being able to involve all individuals in the educational process, a good communication process, managing conflicts, is ultimately a task of good leadership.

KEYWORDS: Management, Quality, Experience, School community.

1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda o tema “A importância do Gestor escolar na construção do conhecimento”, esta pesquisa se desenvolveu através da análise de questionários aplicados referentes ao tema com o objetivo de coletar as respostas necessárias para enfatizar a importância deste profissional no ambiente escolar. Ademais, o trabalho acadêmico faz um percurso pela compreensão do conceito de gestão, o papel do gestor, pontos positivos e negativos desta função, possíveis soluções e contribuições do gestor para o ambiente escolar. Tendo em vista que o Gestor escolar tem por função ora atuar na parte pedagógica, ora na parte administrativa e como um grande gerador de resultados. O Gestor escolar tem papéis fundamentais que precisam ser colocados em prática, que vão além do conhecimento das leis e o fazer cumprir essas leis, perpassa pelo exercício de liderança, trabalho em equipe, na tentativa de alcançar resultados determinados pelo exercício do cargo, juntamente com os demais membros da equipe; em virtude disso procura-se fazer uma breve reflexão acerca da importância desse profissional que é indispensável no ambiente escolar. A fundamentação teórica envolveu obras ligadas ao assunto, tomando como por base as reflexões de: Ribeiro (2021), Penin (2001), Libâneo (2001), Paro (2006), Lück (2000), dentre outras. Os métodos utilizados com o intuito de atingir os objetivos propostos foram as abordagens: quantitativa e qualitativa, além de pesquisas de cunho bibliográficos, pesquisas em sites da internet e para confirmar o objetivo desta pesquisa as reflexões foram confirmadas no decorrer das análises das respostas contidas no questionário específico para esse fim.

2 | METODOLOGIA

2.1 Levantamento de dados

A pesquisa desenvolvida nesse trabalho foi realizada no mês de fevereiro de 2019, em Parauapebas/PA, com professores que estão no cargo de diretores que foram convidados a participar desta entrevista respondendo um questionário aberto, como forma de colaborar com o resultado desta pesquisa, de suma relevância.

De acordo com Severino (2007, p. 125) o questionário é descrito como um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vista a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. Desta forma a pesquisa qualitativa permite um contato maior com a realidade. A pesquisa qualitativa,

“...responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não pode ser reduzido à operacionalização de variáveis.” Minayo (1994, p.21 e 22)

Para Severino (2007, p.123) a pesquisa de campo envolve os levantamentos, que são mais detalhados. Sobre o questionário e as respectivas respostas, serão explanados abaixo.

1º O que é gestão?

Diretor A: É a administração de um programa com objetivos e metas definidas.

Diretor B: É, uma atuação que foca em promover a organização, mobilização e articulação das condições essenciais para garantir o avanço do processo sócio educacional das Instituições de ensino.

Diretor C: Gerenciar, administrar, liderar.

Diretor D: É gerir ou administrar algo, no tocante a gerir uma escola significa organizar os diversos setores em relação às práticas escolares.

Diretor E: Ato de gerir, coordenar, administrar, gerenciar um grupo, instituição, família.

Segundo o dicionário Aurélio, Gestão é: Administração; ação de gerir, de administrar, de governar ou de dirigir negócios públicos ou particulares. Mas não é de qualquer maneira é preciso estar presente os objetivos e metas a serem concretizadas.

A crise de organização institucional no qual o mundo estava mergulhado na década de 1980 e o Modelo de Estado intervencionista que determinava o funcionamento de todos os órgãos públicos e a escola também inserida dentro desse contexto passou a ser questionado. O Brasil nesse momento, após um longo período de ditadura vivia o movimento de democratização.

A centralização e a planificação típica do governo militar passaram a ser criticadas e na elaboração da Constituição de 1988, um dos batalhadores pela “gestão democrática do ensino público”, que pretendia oferecer uma alternativa ao planejamento centralizador estatal foi o Fórum Nacional em Defesa da Escola pública do qual juntavam a sociedade civil, entidades sindicais e acadêmicas.

A Gestão Democrática do Ensino público no Brasil veio a ser institucionalizada com a Constituição Federal de 1988, no qual a organização da escola passa a ter caráter mais democrático, adquirindo um novo modelo embasado nos princípios da Gestão.

Podemos mencionar a primeira lei da educação no Brasil aliada à Constituição Federal de 1988, que é a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDBEN) lei nº 9.394, criada em 1996, e assegura o princípio da Gestão Democrática do ensino público, propiciando atenção particular a Gestão Escolar e a sua área de abrangência.

A Gestão escolar anteriormente era chamada de Administração Escolar. As transformações advindas de um contexto histórico, mostram que as concepções teóricas a despeito dessa atividade foram modificadas.

De acordo com Lück (2009, p. 24),

Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e compromissado com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações).

Para Libâneo (2001): “As concepções de gestão escolar refletem, portanto, posições políticas e concepções de Homem e Sociedade”. A gestão escolar visa romper conceitos. Vestindo esta nova roupagem, procura enfatizar a necessidade da participação de todas as pessoas que estão envolvidas no processo de aprendizagem. Reforça a importância da teoria e da prática, o pensar e o fazer ganhando dimensões mais elevadas e aplicadas no cotidiano escolar e os reflexos dessa prática, sendo perceptíveis. Enfatiza também o projeto político-pedagógico na sua reciprocidade e na participação coletiva, na solidariedade. O Projeto Político e Pedagógico se torna um verdadeiro parceiro da gestão. Isso quando todos enxergam de forma clara qual é o foco do trabalho da instituição.

Para Paro (2006) autor se refere tanto à gestão quanto à administração como sinônimos. Ainda segundo Libâneo (2004), a gestão está associada a mobilização dos meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização que envolvem os aspectos gerenciais e técnicos-administrativos. Gestão é ação. Gestão é movimento. Gestão é funcionamento. Gestão é atividade. Através da atividade da gestão o sistema organizacional será ativado e entra em ação.

Dentre todas as citações utilizadas, referentes à Gestão, nos atentaremos para

uma área específica, que considero de suma importância dentro do ambiente escolar - um profissional de total relevância, que juntamente com sua equipe, faz a Instituição escolar funcionar: O Gestor Escolar ou diretor como é popularmente conhecido.

Não há quem em uma escola não conheça “O DIRETOR”, mesmo que em determinadas circunstâncias não se saiba na totalidade quais são todas as funções de um diretor, mas a comunidade sabe que o diretor é aquele “que manda na escola”, aquele que é capaz de resolver as situações mais difíceis, e muitos ainda tem aquele temor de se aproximar desse profissional.

Percebe-se que os profissionais realmente compreendem o conceito de gestão neste primeiro quesito. Mas é notório que o processo de atuação deste profissional não se limita somente em cumprir e fazer cumprir as leis, inclui cumprir também seus regulamentos, bem como as decisões e os prazos para desenvolvimento dos trabalhos. O que requer estratégias bem elaboradas que serão transmitidas a seus colaboradores, no desenvolvimento desses trabalhos.

O processo de administrar um determinado grupo, não é fácil, requer um verdadeiro jogo de cintura, tendo em vista que os seres humanos são diferentes, pensam diferentes, aprendem de forma diferenciadas, mas que precisam ter um só objetivo que é uma melhor qualidade do trabalho. Mas essa diversidade é importante faz com que haja um verdadeiro equilíbrio no setor de trabalho.

2º Qual a importância do diretor na instituição escolar?

Diretor A: Seu trabalho é fundamental não apenas no planejamento, mas na execução do Projeto Político e educacional da escola.

Diretor B: Possibilitar que a instituição promova o aprendizado dos estudantes de forma ativa.

Diretor C: É estabelecer uma gestão participativa e democrática, garantir o bom funcionamento Da escola.

Diretor D: A importância em organizar, gerir os diversos aspectos desde o pedagógico como o acompanhamento das aprendizagens escolares, como o físico, material, financeiro, as relações existentes no meio escolar.

Diretor E: Ele é um mediador que organiza, gerencia e coordena os trabalhos de forma que os servidores se sintam mais confiantes e confortáveis.

Ser diretor ou gestor em uma instituição escolar, requer grandes responsabilidades, envolve esforço coletivo no desempenho das tarefas, busca pelos objetivos propostos bem como equilíbrio, relações harmônicas e união. Um bom clima organização desperta confiança e possibilita que também seja garantido um bom aprendizado coletivo.

O diretor precisa ser um grande articulador, haja vista que ele desempenha funções ora administrativa, ora pedagógica e como gestor de desempenhos, ele não pode centralizar tudo pra si, caso contrário ele vai está saturado, ou sobre carregado, então precisa delegar determinadas funções e acreditar na sua equipe.

A gestão deve organizar e apresentar um bom planejamento para que seja executado de forma eficiente por todos os envolvidos no processo de aprendizagem dentro da escola, isso envolve cumprimento de prazos dos trabalhos ou tarefas, uma boa gestão do tempo é importante. Para além dos trabalhos administrativos desempenhados pela gestão há ainda as funções pedagógicas que merecem uma atenção maior.

A gestão é a peça fundamental para o diálogo e a resolução de determinados problemas dentro de um ambiente específico. Podemos mencionar como ponto relevante da gestão participativa, a comunicação e interação entre o grupo escolar. A gestão participativa requer habilidades para trabalho em equipe, e assegura direitos quanto à participação bem como favorece a tomada de decisões.

A participação de toda a equipe escolar é um diferencial para uma boa gestão participativa. No coletivo formam-se responsabilidades e competências, planos de melhorias para a instituição escolar, viabilizam-se o replanejamento do PPP, no qual estão expressos os objetivos e metas, a visão de futuro bem como os valores da escola.

3º Qual o papel do gestor na instituição escolar?

Diretor A: De articulador de um programa educacional com objetivos e metas voltados à melhoria da comunidade em que atua.

Diretor B: Organização e orientação para alcançar resultados, busca pela liderança, motivar a equipe para alcançar os objetivos, foco na participação dos pais para atingir excelência no ensino.

Diretor C: É responsável por administrar o espaço escolar dentro das diretrizes dos órgãos responsáveis pela educação.

Diretor D: Promover uma gestão ativa, participativa e democrática.

Diretor E: organizar os trabalhos, direcionar os profissionais, promover uma gestão participativa e democrática com todos os profissionais e a comunidade escolar.

O papel do gestor é de extrema importância, isso envolve compromisso coletivo com resultados mais efetivos, diálogos, acolhimento, partilhas, etc.

A direção é considerada uma função que é exercida por um profissional com plena capacidade que responde diretamente por áreas específicas da escola, tanto administrativa quanto pedagógica. Para Libâneo, a direção significa

[...] pôr em ação, de forma integrada e articulada, todos os elementos do processo organizacional (planejamento, organização, avaliação), envolvendo atividades de mobilização, liderança, motivação, comunicação, coordenação. (LIBÂNEO: 2004, p. 215).

Para Maximiniano (2017) “A escola é uma organização de natureza humana, onde o exercício da liderança é essencial. Então a “liderança é a realização de uma meta por meio da direção de colaboradores humanos. O homem que comanda com sucesso seus colaboradores para alcançar finalidades específicas é um líder. Um grande líder é aquele que tem essa capacidade dia após dia, ano após ano, numa grande variedade de situações”.

O Gestor Escolar é um grande articulador no ambiente escolar pois atua como um administrador, como gestor pedagógico e gestor de resultados. O diretor possui conhecimentos plenos para saber conduzir diversas situações.

“ ... deve ser um administrador, isto é, manter a escola dentro das normas do sistema educacional, seguir portarias e instruções e ser exigente no cumprimento de prazos. Também deve valorizar a qualidade do ensino, o projeto Político Pedagógico, a supervisão e a orientação pedagógica e criar oportunidades de capacitação docente” (De Carvalho Dias e Pereira, 2011).

Na Instituição escolar, o diretor é um profissional, é uma liderança, que através de mecanismos vai deliberar a organização do trabalho de todos os indivíduos que nela atuam, possibilitando a formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados.

Para Lück (2000) o diretor escolar é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente escolar e promoção segura da formação de seus alunos”. O diretor escolar enfrenta inúmeros desafios, estes exigidos pelo seu cargo, e no enfrentamento a esses desafios ele precisa exercer seu papel político que é de caráter relevante nesse processo.

É notório que o diretor exerce atividades de administrador escolar, bem como a atuação da gestão abrangendo aspectos filosóficos e políticos. Segundo Penin e Vieira (2001) uma das competências do diretor da escola é promover no ambiente escolar o entendimento do papel de todos em relação à educação e a função social da escola.

Vale ressaltar que a Administração é uma das formas da gestão que englobam as atividades de planejamento, organização, direção, coordenação e controle. A mudança de paradigma na gestão escolar é marcada por uma forte intenção no que se refere à adoção da compreensão e práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos decididos e integrais em que todos os envolvidos no processo educativo interagem, estabelecendo alianças, organização e parcerias.

Cada estabelecimento de ensino possui suas normas que são comuns e presentes nos sistemas de ensinos. A gestão escolar vem tratar das incumbências presentes nas instituições escolares, considerando o respeito a essas normas. Isso inclui a elaboração e execução do PPP pela própria escola, ensino e aprendizagens dos alunos, a administração dos recursos financeiros e recursos materiais bem como a administração do seu quadro pessoal, além de integrar as famílias e a comunidade.

A gestão escolar visa promover o ensino e aprendizagem para todos. Ela visa tratar das obrigações que precisam ser executadas sobre a sua esfera de abrangência, nesse contexto as tarefas estão incluídas. Cada público escolar possui suas necessidades bem como suas especificidades que podem ser tanto regionais como locais, uma vez atendida essas necessidades uma aprendizagem de qualidade é o resultado, isso se faz presente

graças a autonomia que a escola possui prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (1996), esse é um aspecto de suma importância na gestão escolar.

4º Cite alguns pontos positivos desta função.

Diretor A: Interação, troca de conhecimentos, envolvimento comunitário

Diretor B: Quando colocado em prática o plano de trabalho o resultado alcançado é um ponto positivo.

Diretor C: Ser reflexivo, democrático, ter um bom relacionamento.

Diretor D: Aprendizagem, conhecimento

Diretor E: Manter a escola organizada, bem cuidada; fazer juntamente com todos, os planejamentos estratégicos da instituição.

Este termo positivo, segundo o dicionário, significa: Que tende a auxiliar para a melhoria de alguma coisa: ponto de vista positivo. Que denota ou exprime otimismo; em que há ou demonstra confiança: sujeito positivo; comportamento positivo. Quando se coloca os pontos positivos é gratificante, pois algo deu certo, o esforço valeu a pena e para valer a pena, o exercício da liderança com a equipe ou grupo de trabalho foi além das expectativas.

A parceria ou trabalho em equipe dos demais setores escolares juntamente com a direção, todos com o mesmo objetivo, faz com que a ação seja organizada e eficaz.

A organização geral da escola é fruto do trabalho coletivo das pessoas, aliadas aos objetivos que a educação trás que vai influenciar na formação dos alunos e em relação à sociedade.

Podemos considerar como elementos básicos da formação dos alunos o zelo pelos bens da escola e a contribuição para a sua manutenção, condição essa que pode ser citada numa realidade de um processo pedagógico de qualidade. Quando a equipe escolar é boa há um equilíbrio entre objetivos e metas, na busca pelo aprendizado, conhecimento.

5º Cite alguns pontos negativos desta função.

Diretor A: Trâmites burocráticos, falta de recursos, apatia e inoperância de outros segmentos.

Diretor B: A falta de participação de alguns membros da equipe.

Diretor C: Centralizar tudo para si.

Diretor D : Não alcançar os objetivos traçados no plano de ação.

Diretor E: Ausência de gestor na escola; Distanciamento dos servidores; A falta de gerenciamento dos trabalhos.

O termo Negativo, significa: Que envolve, que implica ausência, abstenção; oposto ao positivo. Cujos efeitos são ruins, prejudiciais; maléfico; que tem como consequência algo que não corrobora com o trabalho realizado.

Todo o trabalho, no que tange a organização de setores e trabalho, tem que ter um plano com objetivos e metas a serem colocados em prática por uma determinada equipe faz-se necessário que todos os indivíduos estejam envolvidos no processo, os

objetivos sejam os mesmos, a liderança se faz necessário tanto na delegação de função e supervisão desses trabalhos e quando ocorre o contrário, os objetivos não são alcançados. Essa situação gera conflitos, frustrações, fracassos, enfim.

Na escola a presença do gestor é de suma importância, reconhecer que algo não deu certo e descobrir novas formas de lidar com essa diversidade de situações não é fácil, mas é necessária.

6º Quais os principais obstáculos encontrados durante o trabalho?

Diretor A: Falta de recursos financeiros, autonomia e envolvimento com a causa.

Diretor B: A falta de participação dos pais e funcionários nas ações realizadas.

Diretor C: A falta de participação dos pais, as mudanças sociais, econômicas e políticas.

Diretor D: Falta de parceria, compromisso e descomprometimento de pessoas do mesmo grupo escolar.

Diretor E: Questão financeira da escola, a falta de materiais, a falta de diálogo, desunião do grupo, a falta de compromisso dos servidores.

A palavra obstáculo se relaciona a barreiras, dificuldades que ocorrem dentro de um ambiente, ou espaço, impedindo que as coisas fluam. Até certo ponto é desmotivante. É necessário buscar novas ações, projetos, planos de ações e aplicá-los. E buscar envolver todo o grupo, ou a equipe, de forma que haja a participação de todos, de forma compartilhada.

Vários fatores foram citados como pontos negativos, tendo em vista que nem tudo é um mar de rosas, assim também existem os obstáculos que nos impedem de chegar a algum lugar rapidamente. O diretor é de suma importância no ambiente escolar, portanto, ele sempre deve existir dentro da escola. O bom ou má funcionamento da escola depende da forma que o gestor a conduz.

Gómez (2001) destaca que é necessário repensar a função da escola como uma facilitadora do pensamento autônomo e crítico de atitudes e capacidades de intervenção reflexiva. Ser gestor requer habilidades para que as situações fluam, mas é perceptível nem sempre todas as prioridades, as normas das escolas, expectativas e até mesmo o próprio currículo, conseguem ser cumpridos. Mas é um processo, que caminha a passos lentos, mesmo com alguns avanços. O gestor deve estar sempre buscando novos aprendizados e descobrindo novas formas de lidar com situações desafiadoras.

O diretor delega funções, gerencia conflitos e dialoga com os grupos. Como em qualquer outro ambiente que envolva pessoas em grupos, equipes, podem haver conflitos por diversos contextos internos ou externos. Ser humano possui características diferentes, culturas diferentes, mas trabalhar a inteligência emocional e desenvolver empatias, é refletido como ponto a ser melhorado dentro do ambiente.

6º Como encontraram ou encontram as possíveis soluções?

Diretor A: Conscientizando o poder público a investir de forma mais consistente.

Compreendermos que educação é responsabilidade de todos.

Diretor B: Com o convencimento da participação de todos da equipe nas ações desenvolvidas.

Diretor C: Ações voltadas para a comunidade escolar; Trabalho em equipe.

Diretor D: Conversas direcionadas; Mudanças de atitudes.

Diretor E: No diálogo, reunir constantemente com o grupo, expor os problemas, refletir sobre e buscar soluções.

Em toda instituição há a necessidade de um profissional responsável e com uma visão ampla. Na escola esse profissional é o diretor, este visa articular e integrar todos os setores internos, além de nortear os caminhos com habilidades necessárias para que as atividades aconteçam e a aprendizagem flua significativamente. Para De Souza e De Araujo (2010), um bom diretor é receptivo às necessidades da comunidade, é capaz de desenvolver talentos, facilitar o trabalho em equipe e resolver problemas.

De acordo com Libâneo (2004) o trabalho em equipe, por meio da cooperação, diálogo e o compartilhamento de atitudes, torna possível a convivência e mudanças necessárias, levando os alunos a terem melhores resultados na aprendizagem.

Para Araújo e Santos (2009),

"[...] visando à necessidade de refletir sobre a realidade da Instituição e da sociedade, se deve priorizar momentos de discussões em torno das concepções e princípios relacionados à educação, vinculados à formação do homem, sempre "na visão da racionalidade emancipatória possibilitando a participação de todos os sujeitos engajados, bem como a prática do princípio adotado pela Instituição Educacional".

7º No decorrer ou após o final do trabalho, quais experiências marcantes que darão suporte para outros gestores desenvolverem um bom trabalho nesta instituição.

Diretor A: Desenvolvimento maior da sensibilidade para compreender os problemas. Acreditar que sempre é possível melhorar e que o diálogo é a melhor solução na busca de solução.

Diretor B: A organização do plano de trabalho que deve ser seguido para que não perca o foco dos objetivos propostos e alcançar o resultado esperado.

Diretor C: Saber se posicionar diante do grupo; como trabalhar com a comunidade escolar, com os alunos e os pais.

Diretor D: Um dos pontos principais é saber “formar” e ou montar uma equipe gestora (diretor, vice-diretor, coordenador) que estão alinhados em realizar um trabalho eficiente.

Diretor E: Experiência de saber melhor como lidar com um grupo; de organizar reuniões, encontros, momentos reflexivos, conhecimento da parte burocrática/documental; Saber se posicionar diante do grupo; como trabalhar com a comunidade escolar-alunos-

pais.

É através da vivência que se adquire experiência neste ambiente de diversidades, onde cada dia é um novo aprendizado. Cada gestor adquire conhecimentos e habilidades que serão refletidos no cotidiano. A gestão democrática é uma forma de ensinar e também de aprender, ela deve ser exercitada dentro do ambiente escolar, pois gera aprendizagens. Podemos mencionar como exemplo a própria sala de aula dos alunos como um lugar de gestão. Um outro modelo de gerenciamento que apresenta foco na aprendizagem contínua, geração de conhecimento e possui estratégias da inovação que está presente nas organizações é a gestão do conhecimento.

Um ambiente escolar é composto de diversos indivíduos, diversos olhares que estão conectados dentro de um determinado contexto, seja por mudança de comportamentos e responsabilidades fazem com que os processos sejam democratizados na escola.

Os conhecimentos adquiridos durante a execução do cargo, são experiências marcantes, o gestor além de desenvolver todo o trabalho que lhe compete, também desenvolve o aspecto psicológico, como sensibilidades, empatia, gestão das próprias emoções, aprende a desenvolver a comunicação, e o diálogo torna-se necessário quando há convivência e experiências com grupos de pessoas, feedbacks, etc. Essas experiências adquiridas fazem com o desenvolvimento do trabalho se torne cada vez mais eficaz.

3 I CONCLUSÃO

No desenvolvimento deste trabalho, inicialmente, achei pouco relevante, devido ao fato de ter muitos artigos sobre este tema, mas à medida que fui me aprofundando comecei a mudar de ideia, pois me dei conta do equívoco que estava cometendo. Percebi que gestor escolar, é uma função de grande relevância e responsabilidade, pois para ser gestor, precisa ter uma gama de conhecimentos seja administrativo, seja pedagógico e entre outros atributos.

O gestor escolar é um ser humano, sujeito a erros e acertos, e devido a grande complexidade que existe na escola, não possui todas as habilidades e competências necessárias para resolver todas as situações. Mas esse profissional pode e deve procurar manter o equilíbrio, exercer liderança em parceria com sua equipe que complementará o trabalho coletivo. As habilidades são exercidas no cotidiano, e as experiências adquiridas servem para perceber e avaliar melhor o que pode e deve ser melhorado em cada ambiente de trabalho. A liderança é uma habilidade. Podemos mencionar como critérios para exercer liderança: Delegar poderes e confiar no trabalho que a pessoa ou grupo podem desenvolver, o resultado pode ser surpreendente. E da mesma forma que a essência da gestão é fazer com que a instituição opere com eficiência, a eficácia dela depende da ação de liderança (De Moraes, 2013).

Em toda organização há um gestor, pessoa essa que trabalha em parceria com os

demais membros ou equipe, é uma peça fundamental dentro da organização, essas atitudes trarão ações que farão com que os objetivos fluam não de forma isolada, trazendo consigo parcerias de pais, alunos, professores, coordenadores, secretários, parte administrativa da escola, dentre outros, favorecendo tanto uma melhor qualidade no trabalho desenvolvido quanto o reflexo do desenvolvimento e aprendizado dos alunos.

Quando a gestão é democrática, há espaço para a participação de todos envolvidos no processo de aprendizagem, comunicação clara e objetiva, medidas são propostas e opiniões aceitas dentro do contexto a ser explorado, aprimoramentos dos trabalhos, e o sucesso dessa instituição, não é fácil o percurso, pois todos os indivíduos precisam estar empenhados, dançando a mesma música, na mesma sintonia.

O gestor traz consigo estratégias, opiniões, medidas propostas que podem ser melhoradas, devem ser discutidas e conhecidas por todos que trabalhem dentro do âmbito escolar, além do aprimoramento dos trabalhos escolares a liderança do gestor deve valorizar e desenvolver cada membro deste ambiente.

Para Rosário Santos (2009) a função principal do gestor escolar, é centrada na liderança e competência, mantendo o ambiente escolar com atividades produtivas e participativas, fazendo acompanhamento e exigindo as tarefas com autenticidade.

Vale ressaltar que devido ao cargo de Gestor escolar exercer uma gama de atividades que deverão ser colocadas em prática dentro de um ambiente escolar, acredito que é de grande responsabilidade exercer esse cargo e ter conhecimento também a respeito, por isso cada gestor deveria ter um projeto feito da forma que pretende colocar em prática essa ação, não deveria simplesmente ter indicação política como acontece na maioria das cidades do Brasil. É claro que esse profissional já conhece a realidade escolar, pois ser professor é um dos requisitos, para entrar e exercer esta função.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Á.M.N.M; SANTOS,S.F.R. **A construção de diretrizes para implementação do projeto político pedagógico no CEFET-PA:** uma ação compartilhada sob um olhar crítico.2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Acessado em 20 de janeiro de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

DE CARVALHO DIAS, Renata; PEREIRA, Mary Sue. **Gestão escolar democrática.**

DE MORAES, Jorgina Alencar Timóteo. **Os caminhos de uma gestão escolar de sucesso.**

DE SOUZA, Camila Tatiana; DE ARAUJO, Ms. Maria Esther. **Administração inteligente para educação com qualidade.**

DO ROSÁRIO SANTOS, Márcia Helena. **Título: A formação continuada do gestor escolar.** 2009. Tese de Doutorado. UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. **LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola-teoria e prática. 4^a ed.** Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos et al. Organização e gestão da escola. **Teoria e prática**, v. 5, 2004

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloisa. **Perspectivas da Gestão escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. Em Aberto**, Brasília, v.17, n.72, p.11-33, 2000.

MAXIMIANO, Antonio. C.A. **Teoria Geral da Administração: da escola científica à competitividade na economia globalizada**. 2^aed. São Paulo: Atlas, 2000.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. Introdução à administração. In: **Introdução à administração**. 2017. p. xxiii-xxviii.

MINAYO, M. C. de S. [et al.] (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**. 14^a. Edição. São Paulo: Cortez, 2006.]

PENIN, Sonia; VIEIRA, Sofia Lerche. **Progestão: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?**. 2001.

PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignácio. A Cultura escolar na sociedade neoliberal. trad. **Ernani Rosa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Autores associados, 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

<https://www.dicio.com.br/pesquisa/> acessado em 07/05/2019 às 10h10min.

CAPÍTULO 23

ALFABETIZACIÓN INFORMATICAL: EFECTO EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INFORMATICAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Data de aceite: 01/08/2022

Edgar L. Martínez-Huamán

Universidad Nacional José María Arguedas,
Perú
Orcid: 0000-0002-3839-7723

José Luis Estrada Pantía

Universidad Nacional José María Arguedas,
Perú
Orcid: 0000-0002-6138-9043

Rosario Villar-Cortez

Universidad Tecnológica de los Andes, Perú
Orcid: 0000-0002-4847-8391

Cecilia Edith García Rivas Plata

Universidad Nacional Ciro Alegría, Perú
Orcid: 0000-0001-7254-1162

Jorge Wilmer Elías Silupu

Universidad Nacional Ciro Alegría, Perú
Orcid: 0000-0002-0857-4258

Emilia Villar Cortez

I.E. N° 55006-20, Escuela Concertada Solaris,
Perú
Orcid: 0000-0003-0463-8661

RESUMEN: Una de las competencias que deben ser incorporadas en los planes curriculares de los niveles educativos, por la exigencia que requiere el individuo para desenvolverse en la sociedad del conocimiento, es la alfabetización informacional y, por ende, la competencia informacional. Por ello, el objetivo de la investigación fue mejorar las competencias informacionales de estudiantes

universitarios en el recojo, tratamiento, evaluación y sistematización de información. El tipo de investigación fue cuantitativo, con diseño pre experimental, en una muestra de 44 estudiantes de la carrera de Ingeniería Agroindustrial. Los resultados del pre test y pos test, luego de la intervención realizada, evidencian mejora en el desarrollo de la *Competencia alta* de 9,1% a 36,4%; así mismo, la *Competencia baja* se redujo de 25% a 11,4%; en el caso de la *Competencia media* pasó de 65,9% a 52,3%. Las conclusiones señalan la importancia de acrecentar más investigaciones sobre competencias informacionales, así como la incorporación de este tópico en los planes curriculares porque es una competencia necesaria para desenvolverse en este siglo XXI.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización informacional, competencia informacional, competencia, tecnología de información y comunicación.

INFORMATION LITERACY: EFFECT ON THE DEVELOPMENT OF INFORMATION COMPETENCE IN UNIVERSITY STUDENTS

ABSTRACT: One of the competencies that should be incorporated in the curricular plans of the educational levels, due to the demands required by the individual to develop in the knowledge society, is information literacy and, therefore, information competence. Therefore, the objective of this research was to improve the information competences of university students in the collection, treatment, evaluation and systematization of information. The type of

research was quantitative, with a pre-experimental design, in a sample of 44 students of Agroindustrial Engineering. The results of the pre-test and post-test, after the intervention, show an improvement in the development of high competence from 9.1% to 36.4%; likewise, low competence was reduced from 25% to 11.4%; in the case of medium competence, it went from 65.9% to 52.3%. The conclusions point out the importance of increasing more research on information competencies, as well as the incorporation of this topic in the curricular plans because it is a necessary competency to develop in this 21st century.

KEYWORDS: Information literacy, information competence, competence, information and communication technology.

1 | INTRODUCCIÓN

La sociedad actual se desarrolla bajo un paradigma mediado por la utilización de tecnologías de información y comunicación configurando así la sociedad del conocimiento. Por ello, se demanda que los discentes, de cualquier nivel educativo de formación, deben desarrollar competencias informacionales como competencia necesaria para desenvolverse en la realidad del siglo XXI. La informatización de la sociedad y la educación moderna se debe caracterizar por desarrollar destrezas, capacidades y actitudes sobre el uso, manejo, gestión y comunicación adecuada de la información, así como de herramientas tecnológicas.

Se debe seguir la tendencia de una educación basada en enfoques modernos y mejora de competencias informacionales en estudiantes y profesores en materia de tecnologías; para beneficiarse plenamente de las tecnologías de la información, los estudiantes deben adquirir un nuevo conjunto de habilidades informacionales esenciales para el desenvolvimiento en actuales momentos donde prima la incertidumbre.

El objetivo del estudio fue mejorar las competencias informacionales de estudiantes universitarios en el recojo, tratamiento, evaluación y sistematización de información.

2 | MARCO TEÓRICO

Alfabetización informacional

En la actualidad se asiste a cambios acelerados, producto del uso generalizado de tecnologías de información y comunicación, predisponiendo que las personas, que se desenvuelven en la sociedad de la información o sociedad del conocimiento, asuman nuevos retos en todos los ámbitos. Por ello, se hace necesario una alfabetización digital de los individuos para que se desenvuelvan y adapten en el nuevo contexto, por cambios tan intensos y constantes que se producen (García, 2015).

Siendo así, la alfabetización informacional no tiene definición única: se entiende como aquella capacidad que la persona tiene para buscar, utilizar, evaluar y crear información de manera competente con el propósito de conseguir metas personales, ocupacionales,

sociales y educativas (National Forum of Information Literacy, 2005); por eso, la alfabetización informacional está estrechamente relacionada con la multialfabetización que implica la facultad de leer y utilizar información importante para la vida cotidiana, así como aceptar la exigencia de acceso, uso y búsqueda de información para tomar decisiones dentro de un paradigma tecnológico en el que se vive (García, 2015).

La alfabetización informacional requiere la capacidad de manejar cantidades incontables de información generada por tecnologías digitales y medios de comunicación, como aprendizaje a lo largo de la vida, en virtud de los cambios tecnológicos y sociales que exigen desarrollar nuevas destrezas y conocimientos.

La noción de alfabetización informacional se interpreta como una nueva alfabetización que conlleva la capacidad de procesamiento de información de manera activa e independiente, con métodos modernos y tecnologías avanzadas, para tomar decisiones esencialmente nuevas en situaciones imprevisibles utilizando medios tecnológicos.

La alfabetización informacional entonces, es adquirir un conjunto de competencias, esto es: habilidades de búsqueda, selección, evaluación, uso ético y comunicación de información hallada en los entornos digitales.

Competencia y competencia informacional

La definición de competencia informacional está estrechamente relacionada con la de alfabetización informacional, acceso a la información, transformación de espacios virtuales, así como adaptación a nuevos entornos tecnológicos.

En principio, el término competencia tiene varias definiciones de acuerdo a distintos enfoques y modelos existentes. Las diferentes definiciones de competencia se caracterizan por la controversia, ambigüedad y contradicción. Esa amplia gama de conceptos tiene rasgos característicos comunes. Por ello, una acepción de competencia está vinculada con el desempeño eficaz y eficiente de una tarea o actividad (OCDE, 2002). Asimismo, Cross (2010) define la competencia como una capacidad individual medible que distingue la realización superior y eficaz de una función designada; una combinación interactiva y compleja de actitudes, habilidades, conocimientos y valores, de acuerdo a comportamientos y estrategias; la competencia es una práctica diaria de integración coherente de lo que una persona es, lo que sabe, y lo que hace; incluyendo el conocimiento, la comunicación, habilidades técnicas, pensamiento crítico, emoción, valores, reflexión y juicio, y provocando un resultado de rendimiento eficaz y superior.

Tobón (2010) estima que una persona tiene competencias cuando se integra en una tarea con los demás, es decir, la competencia tiene una mirada personal, cultural y socio laboral, haciendo el bien de forma cooperativa.

La competencia informacional, según la Comisión Mixta CRUE-TIC y REBIUN (2009) es “el conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que capacitan a los individuos para reconocer cuándo necesitan información, dónde localizarla, cómo

evaluar su idoneidad y darle el uso adecuado de acuerdo con el problema que se les plantea” (p. 8); por ello, esta Comisión plantea que el estudiante debe adquirir las siguientes habilidades: búsqueda de información, análisis y selección de información de forma efectiva, organización adecuada de información así como la utilización y comunicación de información en forma ética para construir conocimiento.

La competencia informacional no tiene todavía una definición universalmente aceptada. Sin embargo, hay ciertas similitudes que surgen de entre las diversas acepciones: capacidad de reconocer la necesidad de información: adquirir, evaluar, organizar, mantener, interpretar y comunicar. En estos elementos comunes giran los diversos conceptos.

La competencia informacional se identifica, por consiguiente, como una de las competencias esenciales que debe alcanzar el estudiante durante su formación académica.

Dimensiones de Competencias informacionales

García-Llorente et al. (2020) considerando trabajos anteriores (Bielba et al., 2017; Rodríguez et al., 2013) propone 4 dimensiones:

- a) Búsqueda de información: capacidad del estudiante para indagar información a través de buscadores de internet, conociendo filtros, personalización y configuración de búsqueda.
- b) Evaluación de la información: capacidad analítica del estudiante para juzgar contenidos, diferenciando si son verdaderas o falsas, para utilizar información verdadera en tareas académicas.
- c) Gestión de la información: capacidad del estudiante para manejar y procesar información encontrada; asimismo, conocimiento de dispositivos de almacenamiento, descargar, subir información.
- d) Comunicación de la información: capacidad del estudiante para expresar adecuadamente información en diferentes contextos y formatos, es decir, conoce diferentes formas de comunicación virtual.

3 I METODOLOGÍA

El estudio es una investigación cuantitativa; cuyo nivel de investigación corresponde a una investigación experimental aplicándose un tratamiento para mejorar la situación problemática (Hernández, et al., 2014; Hernández-Sampieri, R., Mendoza, C., 2018). El diseño de investigación perteneció al diseño de pre prueba-posprueba con una sola medición (Carrasco, 2009). Esto implicó una medición previa de la variable competencia informacional (pre test), posterior a ello, la aplicación y tratamiento experimental con un programa en los sujetos y, finalmente, la nueva medición de la variable en los sujetos (pos test).

Participantes

El estudio se realizó en una muestra de 44 estudiantes de la carrera de Ingeniería Agroindustrial de una universidad pública del sur de Perú. Los participantes fueron estudiantes del primer semestre académico que cursaban la asignatura de Redacción y Composición. Se obtuvo el consentimiento informado de la totalidad de estudiantes que integraron la muestra.

Instrumento

Se utilizó como instrumento el cuestionario “Competencia informacional autopercibida” de García-Llorente et al. (2020), conformado por 4 dimensiones (*1 Búsqueda de la información; 2 Evaluación de la información; 3 Gestión de la información; 4 Comunicación de la información*); con un total de 18 ítems, con escala de respuesta tipo Likert cuya puntuación oscila entre 0 al 4 (*0 totalmente en desacuerdo; 1 bastante en desacuerdo; 2 ni en desacuerdo ni de acuerdo; 3 bastante de acuerdo; 4 totalmente de acuerdo*). Los niveles de competencia informacional desarrolladas fueron: *Competencia baja; Competencia media; Competencia alta*.

Se utilizó el software SPSS, v26, para el tratamiento de datos.

Procedimiento

Se diseñó un programa de intervención en la asignatura de Redacción y Composición. Se plantea como objetivo principal mejorar las competencias informacionales de estudiantes universitarios en el recojo, tratamiento, evaluación y sistematización de información. El programa de intervención tuvo cuatro sesiones de 3 horas cada una. La primera sesión abordó la búsqueda de información en internet; la segunda sesión abarcó la evaluación de la información; la tercera sesión comprendió la gestión de la información y la cuarta sesión trató sobre comunicación de la información.

Para evaluar los resultados del programa se diseño una lista de comprobación del desarrollo de estrategias y técnicas de sesiones realizadas.

Para el recojo de datos se aplicó en primera instancia el cuestionario *Competencia Informacional autopercibida* (pre test), luego se desarrolló el programa de intervención; finalmente, en la culminación de la intervención se aplicó el mismo cuestionario *Competencia Informacional autopercibida* (pos test). Para observar el desarrollo de la Competencia Informacional autopercibida se evaluó en base a las categorías *Competencia baja* (cuando no desarrolla la competencia), *Competencia media* (cuando la competencia está en proceso de desarrollo) y *Competencia alta* (cuando se logra la competencia).

4 | RESULTADOS

Se realizó la medición de la Competencia Informacional Autopercebida considerando las categorías *Competencia baja*, *Competencia media* y *Competencia alta*.

En la tabla 1 se presenta la frecuencia pre test – pos test sobre la variable. Se observa una mejora en el desarrollo de la *Competencia alta* de 9,1% a 36,4%; así mismo, la *Competencia baja* se redujo de 25% a 11,4%; en el caso de la *Competencia media* pasó de 65,9% a 52,3%; esto debido al programa de intervención desarrollada.

		f	%
Pre test	Competencia baja	11	25,0%
	Competencia media	29	65,9%
	Competencia alta	4	9,1%
Pos test	Competencia baja	5	11,4%
	Competencia media	23	52,3%
	Competencia alta	16	36,4%

Tabla 1 - Frecuencia pre test – pos test de Competencia Informacional Autopercebida

La figura 1 representa un gráfico comparativo pre test – pos test. Se observa en el pre test que 25% corresponde a la *Competencia baja*; 65,9% corresponde a la *Competencia media* y 9,1% al desarrollo de la *Competencia alta*; en tanto, se observa en el post test que el 11,4% corresponde a la *Competencia baja*; 52,3% corresponde a la *Competencia media* y 36,4% corresponde a la *Competencia alta*; por tanto, se advierte una mejora en el desarrollo de la *Competencia alta* en un 27,3%; asimismo, se observa una diferencia de 13,6% en la *Competencia media* y 13,6% en la *Competencia baja*.

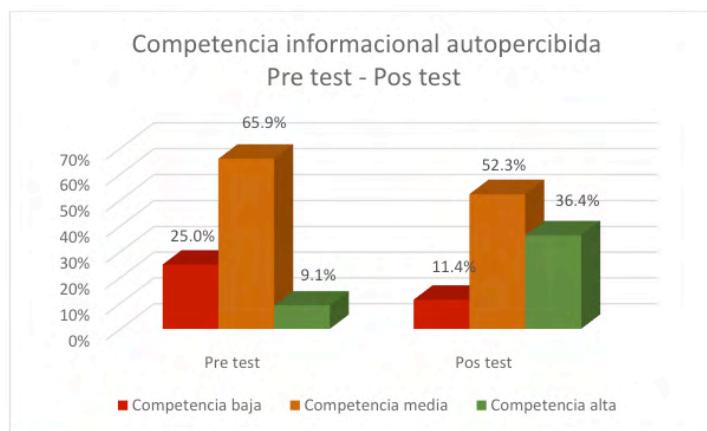


Figura 1. Competencia Informacional Autopercebida en el Pre test – Pos test

En la tabla 3 se muestra la prueba bilateral con un p valor de $0,002 < 0,005$; entonces, definitivamente existe diferencia significativa entre los estudiantes en el pre test y pos test, referente al desarrollo de la Competencia Informacional Autopercebida.

Pos test - Pre test	
Z	-3,145 ^b
Sig. asin. (bilateral)	0,002

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

Tabla 3. Estadísticos de prueba^a

La figura 2 es un gráfico comparativo pre test – pos test. Se observa la comparación del rango de puntuaciones entre 1 – 3 sobre la competencia informacional autopercebida con ligera variación con tendencia creciente en el pos test sobre el pre test, el cual se debe a la mejora influenciada por el programa de intervención.

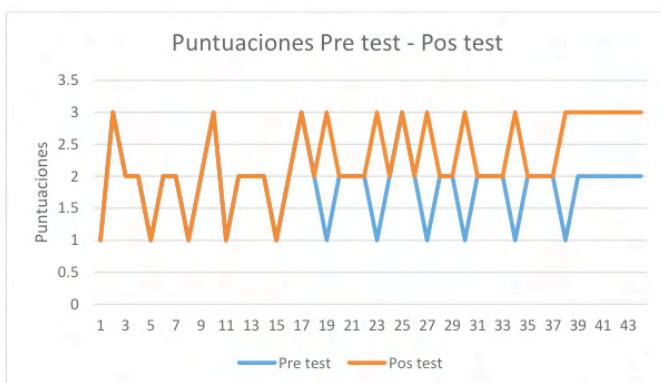


Figura 2. Rango de puntuaciones Pre test – Pos test

5 | DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados que se obtuvieron destacan el desarrollo de competencias informacionales en estudiantes universitarios, logrando mejorar desde una competencia baja a una competencia media y alta, gracias al programa de intervención aplicada. Este estudio tiene importancia porque existen investigaciones que evalúan los niveles de competencias informacionales como la pesquisa desarrollada por De los Santos (2021).

La acelerada producción de conocimiento e inmediata difusión mundial obliga a repensar sobre la abrumadora sobrecarga de información y rápida obsolescencia del conocimiento. El carácter global de la sociedad de la información, que trasciende fronteras

políticas, sociales y económicas, hace que las habilidades de encontrar, evaluar y utilizar información sean requeridas de manera fundamental.

Esta realidad en la era de la información exige una reevaluación de los objetivos educativos para desarrollar competencias, una ellas, las competencias informacionales, como una parte importante de la experiencia educativa de cada estudiante. Por ello, los sistemas educacionales deben adaptarse y cambiar roles y funciones en relación a las competencias profesionales; por tanto, se debe seguir promoviendo más estudios e investigaciones como parte de la innovación educativa (Santos et al., 2017).

Hoy en día, se reconoce cada vez más el valor de enseñar habilidades de competencia informacional a estudiantes. Estos deben desarrollar conocimientos y habilidades que seguirán sirviendo a lo largo de su formación, desarrollo profesional y su vida privada. Por eso, la competencia informacional debe ser la competencia más privilegiada por la universidad porque responde a necesidades que la sociedad y el mundo laboral lo requiere (Ayala, 2020).

La competencia informativa es la nueva ruta hacia una formación académica con proximidad a la información. Los estudiantes así provistos pueden embarcarse con éxito en una experiencia de aprendizaje constante a lo largo de la vida.

REFERENCIAS

Ayala, O. (2020). Competencias informacionales y competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Revista Innova Educación*, 2(4), 668-679. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.04.011>

Bielba, M., Martínez, F. y Rodríguez, M. J. (2017). Validación psicométrica de un instrumento de evaluación de competencias informacionales en la educación secundaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69 (1), 27-43. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.48593>

Carrasco, S. (2009). *Metodología de la investigación científica. Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación*. Editorial San Marcos

Comisión mixta CRUE-TIC y REBIUN (2009). Competencias informáticas e informacionales en los estudios de grado. https://repositoriorebiun.org/bitstream/handle/20.500.11967/49/documento_competencias_informaticas-2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cross, J. (2010). *Engaging the paradox of competence: business and education research develop a master of business competence model*. Doctoral Thesis. Capella University

García, H. J. (2015). Multialfabetización en la sociedad del conocimiento: Competencias informacionales en el sistema educativo. *Revista Lasallista de Investigación*, 12 (2), 225-241. <https://doi.org/10.22507/rli.v12n2a23>

García, H. J., Martínez, F., y Rodríguez, M. J. (2019). Validación de un instrumento de evaluación de competencias informacionales autopercibidas en educación secundaria obligatoria. *Anales de Documentación*, 22 (1). <https://doi.org/10.6018/analesdoc.22.1.305641>

García-Llorente, H. J., Martínez-Abad, F., Rodríguez-Conde, M. J. (2020). Evaluación de la competencia informacional observada y autopercibida en estudiantes de educación secundaria obligatoria en una región española de alto rendimiento PISA. *Revista Electrónica Educare*, 24 (1). <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.2>

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de investigación* (6.^a ed.). Mc Graw Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Hernández-Sampieri, R., Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.

National Forum of Information Literacy. (2005). Faros para la sociedad de la información, declaración de Alejandría sobre la alfabetización informacional y el aprendizaje a lo largo de la vida. *Alejandría*: UNESCO.

OCDE (2002). *Definition and Selection of Competencies. DeSeCo, Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper*. <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/01.parsys.70925.downloadList.59988.DownloadFile.tmp/2001annualreport.pdf>

Rodríguez, M. J., Olmos, S. y Martínez, F. (2013). Autoevaluación de competencias informacionales en educación secundaria: Propuesta de modelo causal desde una perspectiva de género. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65 (2), 111-125. <https://doi.org/10.13042/brp.2013.65207>

Rodríguez, M. J., Olmos, S., y Martínez, F. (2013). Autoevaluación de competencias informacionales en educación secundaria: propuesta de modelo causal desde una perspectiva de género. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 65 (2), 111–125. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/brp.2013.65207>

Santos, J., Rodríguez, E., & Lamas González, M. (2017). Las competencias informacionales: una necesidad de la formación permanente. *Revista Ciencias Pedagógicas E Innovación*, 5(2). <https://doi.org/10.26423/rcti.v5i2.178>

Santos, M. (2021). Evaluation of Informational Competencies in University Students in the Dominican Republic. *Education in the Knowledge Society*, 22. <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/23650/26525>

Tobón, S. (2010). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. *Centro de Investigación en Formación y Evaluación*. CIFE, Ecoe Ediciones.

CAPÍTULO 24

UMA ANÁLISE CRÍTICA A CERCA DOS OBJETOS/ BRINQUEDOS, E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO E SISTEMATIZAÇÃO DO BRINCAR DENTRO DA ESCOLA

Data de aceite: 01/08/2022

Fábio Carvalho Rodrigues

Mestre em educação, UFSCar

Ronan Ahmad Juste Ayoub

Doutorando em educação, UFSCar

Junio Pereira Virtó de Oliveira

Mestre em educação, UFSCar

Aline Aparecida Miranda Gomes

Mestre em educação, UFSCar

reduzindo a uma atividade meio e fim.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar. Brinquedo. Teoria Histórico-Cultural.

A CRITICAL ANALYSIS ABOUT OBJECTS/ TOYS, AND THEIR IMPORTANCE IN THE DEVELOPMENT AND SYSTEMATIZATION OF PLAY WITHIN SCHOOL

ABSTRACT: This research discussed the relevance of toys in the school space, providing teaching-learning processes through plays and games, based on the analysis of the Historical Cultural Theory. Therefore, the objective was to investigate the most varied types of toys and their possible places to do curricular activities, in a State Elementary School II in the State of São Paulo. In this way, in the methodology, we realize a survey and cataloging of the available toys and, later, the characteristics. As a conclusion, we point out that there is no concern about having toys at school. Evidenced by its unsatisfactory quantity we analyzed that toys were not compatible with age groups and in addition that they had not have been requested by teachers, so we concluded that at the time of purchase, that toys were not important in teaching-learning processes, reducing them to a means and end activity.

KEYWORDS: Play. Toy. Historical Cultural Theory.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa¹ discutiu a relevância

RESUMO: A presente pesquisa discutiu a relevância do brinquedo no espaço escolar, proporcionando processos de ensino-aprendizagem mediante jogos e brincadeiras, partindo das análises da Teoria Histórico-Cultural. Dessa maneira, o objetivo foi investigar os mais variados tipos de brinquedos e seus possíveis locais para realização de atividades curriculares, em uma Escola Estadual do Estado de São Paulo de ensino fundamental II. Desse modo, na metodologia, realizamos o levantamento e catalogação dos brinquedos disponíveis e posteriormente foram realizadas as categorizações. Concluímos que não há uma preocupação na aquisição dos brinquedos na escola. Evidencia-se que a quantidade é insatisfatória, além de que os brinquedos não eram compatíveis com as faixas etárias,

¹ Uma primeira versão deste texto foi publicada nos anais de evento Congresso Internacional Movimentos Docentes em outubro de 2021 e periódico HUMANIDADES & TECNOLOGIA EM REVISTA (FINOM), v. 33, p. 88-102, 2022, estando disponível por meio digital no canal oficial do evento e no endereço eletrônico abaixo : <https://www.youtube.com/watch?v=lr2gXWX5FWY&list=PLX1BcowCzpl6ufebkJpeliSQ8qwpTGoU&index=149>.

do brinquedo no espaço escolar, proporcionando processos de ensino-aprendizagem mediante jogos e brincadeiras, partindo das análises da Teoria Histórico-Cultural. Dessa maneira, o objetivo foi investigar os mais variados tipos de brinquedos, em uma Escola Estadual do Estado de São Paulo de ensino fundamental II. Sabemos da importância do brincar para o desenvolvimento do indivíduo independente da sua fase de vida, assim entendemos que seja importante uma reflexão sobre o brincar na adolescência, sobretudo dentro do ambiente escolar.

Dessa forma, faz-se necessário o levantamento de conceitos sobre o brincar, brinquedos, brincadeiras e jogos. Acreditamos que tais conceituações não se resumem a uma idade só, mas por toda a vida do indivíduo, nesse ponto a escola por sua vez precisa se atentar, devendo estruturar maneiras de proporcionar aos alunos situações no qual conceitos que eram inerentes a cultura das crianças não seja abolida ou descriminalizada. A escola deve ser o lugar de permitir essa construção e reconstrução, do caos e de intencionalidades subjetivas, das ações dos alunos.

Para tal, trazemos também uma reflexão sobre nossa sociedade que se mostra necessária, vemos a urbanização que se encontra cada vez mais crescente, diminuindo os lugares de brincadeiras que existiam há anos atrás. Espaços que antigamente eram utilizados para realização de brincadeiras, tais como, ruas, campinhos e parques estão se tornando cada vez mais raros, assim brincadeiras de rua, como pé de lata, carrinho de rolimã, betis, pega-pega, entre outros estão perdendo cada vez mais espaço.

De acordo com Almeida (2012, p. 19), “A criança hoje está inserida em uma sociedade multicultural geradora de contradições e conflitos, industrializada, informatizada, eletrônica, individualista, emergencial e materialista, orientada para competir e para o consumir”. Nesse sentido, os brinquedos tecnológicos passam a ganhar cada vez mais força dentro da sociedade, porém estes brinquedos não atingem toda a população, produzindo situações de marginalização e exclusão.

Nesse contexto, pensamos que cabe à escola assumir o papel de suprir e/ou atenuar essas questões relacionadas aos espaços, proporcionando aos alunos situações inerentes ao brincar, sempre prezando por questões que possam a vir a desenvolver as funções psíquicas superiores dos alunos. Tal medida torna-se de extrema importância, se levarmos em conta que os aspectos lúdicos ficam cada vez mais marginalizados nas escolas com o passar dos anos/séries, que quase se transforma em uma coisa banal.

Assim, levamos em consideração aspectos que estão inseridos nos brinquedos, que podem ser entendidos de duas formas, o jogo ou a brincadeira, o primeiro caracterizado por regras pré-estabelecidas e o segundo por ter uma visão mais simbólica, de acordo com Brougère e Wajskop (1997) afirmam que enquanto a brincadeira tem a característica de ser livre e ter um fim em si mesmo, o jogo inclui a presença de um objetivo final a ser alcançado.

Para melhor entendermos as relações entre jogo, brinquedo, brincadeira e escola,

subdividimos nossa fundamentação teórica em Estrutura educacional brasileira, Teoria Histórico-Cultural, A escola do brinquedo ao jogo. Cada um desses pontos requer uma atenção especial, já anunciada neste artigo, e nos colocam entendimentos de como a escola deve lidar para que tenha uma aprendizagem efetiva.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Estrutura educacional brasileira

A educação brasileira é dividida em ciclos, o que se torna um período crítico na formação das crianças e adolescentes. De acordo com a LDB nº9394/96, Estados e Municípios são responsáveis pelo ensino fundamental, contudo no Estado de São Paulo o que se apresenta na sua maioria são os municípios atuando no ensino fundamental I, e o Estado atuando na sua maioria no Ensino fundamental II. Nessa perspectiva, no final de cada ciclo ocorrem mudanças significativas na formação das crianças.

A mudança de ciclo altera a relação professor x aluno. No ensino fundamental I, os alunos passam por longos períodos de aula com apenas um professor, que apresentam os saberes de forma global, sistematizando as áreas de conhecimento e realizando a interdisciplinaridade dos conteúdos, fazendo com que os alunos possuam uma maior identidade com o professor e com os saberes. Desta maneira, o professor por possuir mais tempo com os alunos conhece suas dificuldades e potencialidades o que torna o ambiente mais propício ao desenvolvimento dos alunos.

No ensino fundamental II essa relação, professor x aluno fica prejudicada. Seguindo essa perspectiva, os alunos são expostos a vários professores por área de conhecimento que apresentam os conteúdos, na sua grande maioria, de forma fragmentada e conteudista, talvez pela falta de tempo hábil e condições fornecidas pelo sistema de ensino, além das cobranças insanas por metas e resultados. Tais situações, acabam por produzir atenuantes como a falta de interdisciplinaridade, não permitindo na maioria das vezes, conexões com as demais disciplinas e realidade. Desta forma, os alunos tendem a ter dificuldades para se adaptar ao ambiente e desenvolver suas potencialidades, nesse aspecto fica evidente o mecanismo fabril que as escolas adotam, descharacterizam-se as particularidades e contextos culturais que os alunos estão inseridos.

Por conseguinte, se pensarmos que a base da formação humana é a ludicidade, as escolas estão caminhando na contramão da aprendizagem dos alunos. Para Campos e Mello (2010) o homem extravasa e mostra sua condição plena de ser humano agindo de forma espontânea e criativa, movimentando-se de forma livre e emocional, sem as amarras dos comportamentos impostos pela sociedade, o que se torna propício para o desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, o indivíduo necessita de ação e interação com o outro para a efetivação das suas construções do conhecimento e da realidade, nesse aspecto proporcionando situações de aprendizagem na zona de desenvolvimento

proximal.

Portanto, faz-se importante uma explanação, breve, sobre os conceitos da Teoria Histórico-Cultural, como guia norteador para leitura e acompanhamento das ideias que serão desenvolvidos ao longo deste estudo, cabe relatar que a ideia é ilustrar tais conceitos, não tendo a pretensão de aprofundamento em tal teoria.

Nesse contexto, cabe à escola saber utilizar de seus recursos disponíveis, sempre pensando em situações de aprendizagens ativas, com intencionalidades, proporcionando aos alunos a interação entre os pares, oferecendo recursos clássicos e contemporâneos, visando sempre o desenvolvimento das funções psíquicas dos indivíduos.

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Na Teoria Histórico-Cultural o homem é entendido como ser social cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o vincula a natureza, como aponta Martins (2016, p.14), nesse aspecto o indivíduo transforma e constrói sua realidade a partir das necessidades que a natureza o impõe. Como exemplo podemos citar a invenção da roda, anteriormente a ela os homens precisavam carregar os objetos utilizando a força, com a invenção de tal instrumento, foi possível colocá-los em cima desta roda e conduzir produzindo menos esforço, com o passar dos tempos tal objeto possibilitou a criação de carros de bois, charretes, carros entre outros. Nesse ponto o homem cria e recria seus legados culturais a partir de situações que demandam resoluções de problemas.

Dessa forma a Teoria Histórico-Cultural, de acordo com Vygotsky (1984, p. 21, apud Rego 2014, p.38), “tem como objetivo central caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo”.

Desse modo, a Teoria Histórico-Cultural conforme Rego (2014), tem por base o estudo das atividades tipicamente humana, isso pelo fato de sermos seres racionais que tendem a pensar mediante a conflitos procurando a solução e criando alternativas, essa diferença que nos separa dos animais irracionais, que agem instintivamente e são marcados pelas necessidades biológicas inatas imediatas, tais como fome, sede, defesa entre outras.

Os seres humanos apresentam ações inatas logo após seu nascimento, mas dependem quase que na sua totalidade da mediação dos adultos para poderem sobreviver, necessitam de cuidados. De acordo com Rego (2014, p.59), durante sua formação enquanto ser social “o comportamento da criança recebe influência dos costumes e de sua cultura urbana ocidental”, sempre mediado pela ajuda de adultos, tais situações colaboraram com a formação da construção histórico social, permitindo a aquisição de aspectos para que possa viver em sociedade.

Tais mediações ao longo dos tempos permite aos indivíduos se desenvolverem, Rego (2014), apontam que Vigotsky, apresenta níveis de desenvolvimento distintos,

desenvolvimento real ou efetivo, aprendizados que os indivíduos possuem, nível de desenvolvimento potencial, ou seja aprendizado que os indivíduos virão a aprender, entre esses dois níveis existe o nível de desenvolvimento proximal.

Segundo Vygotsky (1984, p. 97 apud Zanella, 1994, p.98), “A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário”. Logo esse momento será completado mediante a mediação de um adulto ou de uma criança mais experiente, assim de nada servirá oferecer aos indivíduos situações para seu desenvolvimento caso eles não tenham seu nível de desenvolvimento real sedimentado. Rego (2014, p.75), aponta um exemplo:

“uma criança de 6 anos pode conseguir completar um esquema de palavras cruzadas com a ajuda de um adulto ou em colaboração de um parceiro. No entanto, uma criança de 2 anos não será capaz de realizar esta tarefa, mesmo com assistência de alguém”.

Dessa forma, deve-se respeitar a diferença entre os indivíduos, pois devemos levar em consideração as construções psíquicas que os mesmos possuem, isso decorre pelo fato de carregarmos conosco, situações que são inatas de nossa natureza e outras que são construídas histórica e culturalmente. Assim, Vigotski (1995, apud Martins, 2016, p.15), aponta para duas funções psíquicas: a primeira, são as funções psíquicas elementares, que estão relacionadas às respostas imediatas, aos estímulos e expressam uma relação fusional entre sujeito e objeto, resultam dos reflexos imediatos, não nos diferenciando dos demais animais; e segundas são as funções psíquicas superiores que resultam da relação do indivíduo com o meio que ele está inserido, resultam de construções sociais e culturais.

Assim, devemos entender a transformação do indivíduo biológico, primeira função psíquica, para um indivíduo sociocultural, segunda função psíquica, um ser que poderá usufruir de situações de sua cultura para poder viver em harmonia com seus pares. Exemplificando, quando nos é apresentado um objeto qualquer, uma colher, enquanto bebês, esse signo não possui significado, não sabemos o nome e sua função, com o passar dos anos, inserido em uma sociedade cultural passamos a saber o nome, as funções e ainda poderemos utilizar para outras atividades de trabalho se necessário. Logo, precisamos fornecer estímulos, mediados por outras pessoas, como meio de transformação psíquica para elevar o nível de aprendizagem dos indivíduos, nesse contexto, a escola tem papel importante na produção de conhecimentos, permitindo um real aprendizado com intencionalidade, a partir de situações culturalmente legitimadas como poderá ser visto no decorrer do texto.

A ESCOLA: DO BRINQUEDO AO JOGO

Os jogos, brincadeiras, brinquedos e o lúdico há muito tempo vem sendo alvo de

inúmeras teorias e pesquisas no campo da educação, em busca do desenvolvimento pleno das crianças. Um exemplo desses estudos é o de Vygotsky que afirma que atividades lúdicas e os jogos de “faz-de-conta”, são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo das crianças, aparecendo novas zonas de desenvolvimento proximal. Dessa maneira, investigar como está sendo utilizada essa ferramenta educacional atualmente torna-se de total relevância para fundamentar ou questionar as teorias já existentes.

Nesse cenário a escola ganha destaque, de acordo com Mello (2018, p.49), a mesma tem a função social de difundir conhecimentos para seus alunos, conhecimentos esses produzidos ao longo dos tempos pela humanidade, baseadas nas relações entre os indivíduos, conhecimentos esses de forma sistematizados e com intencionalidades, provendo situações de aprendizagem por meio de ações mediadoras. Destarte, a escola tem como objetivo fazer com que todos os alunos aprendam de modo que sejam capazes de dominar os conhecimentos e colocarem em prática, tanto para si quanto para os outros.

Desse modo, podemos apontar a escola e os brinquedos como ferramentas humanizantes. Como citados nos estudos de Campos (2010) e Almeida (2012), ambos são instrumentos criados pelo homem e tem por finalidade desenvolver os mesmos em todos os seus aspectos, como por exemplo, sua personalidade. Desta forma, deve-se levar a reflexão de como unir essas ferramentas humanas para o desenvolvimento pleno dos estudantes à luz da transformação.

Ao falar dos brinquedos Lira (2009), aponta que os brinquedos acompanham o desenvolvimento das civilizações remetendo a uma origem antiga. Ainda de acordo com a autora, os brinquedos passam por influências culturais ao longo dos tempos e vão se moldando em relação ao caráter e as necessidades da época, passam de situações do cotidiano para uma especialização e industrialização dos mesmos. O que em um passado distinto era produzido, com zelo e capricho, de forma manufaturada, agora passa a ser produzido em grande escala de forma a atender as demandas e anseios da sociedade.

No meio desse aparato industrial, em relação aos brinquedos cada vez mais sofisticados e tecnológicos, a escola não pode abrir mão da utilização desses recursos, tendo em vista que as demandas culturais vão se modificando de tempos em tempos. A informação está a um clicar dos alunos, ou a uma busca nos sites especializados, logo negar tal situação seria cercear o potencial desenvolvimento do aprendizado dos alunos.

Entretanto, a escola deve resguardar também o processo criativo de seus alunos, por meio da confecção de brinquedos, fazendo se valer de um importante recurso metodológico, tal situação auxiliará na manutenção de brincadeiras clássicas que perduraram durante milhares de anos. Para Campos e Mello (2010), a criança ao confeccionar seu brinquedo irá desenvolver aprendizagens fundamentais, como o desenvolvimento motor e psíquico, pois nesse processo a criança irá manusear e pensar sobre os objetos que está explorando, produzindo conhecimento e relações entre eles.

Sendo assim, essa ferramenta pedagógica deve estar presente na escola, em

qualquer ciclo, pois é papel da escola o desenvolvimento pleno dos estudantes. Segundo essa perspectiva de confecção de brinquedos como ferramenta para o desenvolvimento das crianças, faz-se necessário ressaltar também a sua função criativa e libertadora.

Considerando o jogo dentro do contexto escolar, definimos como uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos, pois existem aspectos da vida espiritual e social. Dessa maneira, não temos a percepção exata de quando realmente está acontecendo um jogo, pois podemos interpretar que crianças rindo correndo e sorrindo estão brincando e que um grupo de pessoas sérias conversando informalmente pode não estar, existe uma linha tênue entre a ludicidade da primeira infância, com o brincar de um adolescente ou de pessoas adultas.

Podemos dizer que o jogo é uma forma significante de função social, no qual o homem tenta reproduzir ações da vida, podendo ser analisado a estreita relação jogo e cultura, nas formas complexas de ritmo e harmonia, que são as mais nobres percepções de estética, resultando em tensão, equilíbrio, compensação, contraste, variação, solução, união e desunião, como aponta Huizinga (1992). Ainda de acordo com o autor, o jogo tem início, meio e fim e está ligado a um determinado espaço e tempo e tem como função se fixar imediatamente como fenômeno cultural. O jogo/brincadeira vai criando suas próprias regras, anseios, conflitos e necessidades de cada grupo social, criando situações de valores, todos estes ligados ao conceito de estéticas.

Dessa forma, as relações durante os jogos vão ser influenciadas por questões como desenvolvimento motor, afetivo, social, cognitivo, moral e sexual, como aponta Freire e Scaglia (2003), assim cada grupo de indivíduos apresentará aspectos culturais singulares, permitindo a superação do estado autocentrado, para alcançar o estado de descentralização, no qual se vive cooperativamente. Assim, o indivíduo jamais é superior ao coletivo e este não suprime o indivíduo, deve se entender o jogo como uma categoria maior, uma metáfora de vida, uma situação lúdica de vida, levando o indivíduo à autonomia, e não a dependência pedagógica, assim levando a uma educação democrática.

Por fim, indagamos o jogo dentro do espaço escolar com a real preocupação do recurso de aprendizagem, que nesse ambiente deve ser visto como aparato pedagógico. O jogo vai atender as reais necessidades dos educandos, ou apenas servirá como recurso meramente com a função de ocupar lacunas dentro dos espaços escolares? São indagações necessárias a uma aprendizagem efetiva.

Passamos a metodologia deste trabalho, passo importante e indispensável a um entendimento científico da nossa pesquisa.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Para esta pesquisa utilizamos a abordagem de pesquisa qualitativa, ou seja, a análise e observações de dados concentrando-se nas amostras de objetos e/ou brinquedos

estudados bem como suas subjetividades e características processuais.

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (DESLAURIERS, 1991, p.58).

Nesta metodologia de pesquisa os dados foram analisados e retirados das observações de contextos complexos e de várias variáveis, entre elas a análise de escolhas e comportamentos e como isso é parte do estudo proposto à pesquisa qualitativa é a mais coerente com a finalidade do projeto.

A pesquisa de campo, mais precisamente uma pesquisa descritiva, será realizada neste projeto, pois este método contempla as necessidades e especificidades do problema de pesquisa e permite uma abordagem completa e articulada com as hipóteses e fundamentação teóricas estudadas e através das observações e análises permitiu-se uma descrição fiel aos dados levantados e comparados sem interferência do pesquisador (Lakatos e Marconi, 1992).

Para a coleta de dados realizamos o levantamento de objetos lúdicos e brinquedos disponíveis na escola, bem como os espaços que a escola mantém para estas atividades. Com os dados coletados realizamos a categorização destes, permitindo observações e reflexões sobre sua categorização, comparamos estes resultados com o referencial teórico adotado verificando ou não sua compatibilidade com as hipóteses levantadas. Com o registro dos dados, a análise e contextualização teórica pode-se concluir o projeto de pesquisa refletindo sobre os resultados obtidos.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Inicialmente foi realizado o levantamento de objetos e/ou brinquedos disponíveis na escola, bem como o tipo de objeto/ brinquedo, classificação etária para a aplicação, quantidade de cada objeto/brinquedo e marca do brinquedo, sendo assim, encontramos os seguintes itens:

Brinquedos		Faixa etária	Classificação	Quantidade	Marca do Brinquedo	Número de participantes
1	Cilada	A partir de 6 anos	Jogo Educativo	2	Estrela	1
2	Responda se puder	A partir de 5 anos	Jogo Educativo	2	Estrela	2 a 4
3	Perfil	A partir 11 anos	Jogo Educativo	3	Grow	2 até 6
4	Wiki	A partir 9 anos	Jogo Educativo	1	Pais& Filhos	4 até 8
5	Jogo da força	A partir de 6 anos	Jogo Educativo	1	Algazarra	2
6	Jogo da mesada	Acima de 6 anos	Jogo Educativo	1	Estrela	2 a 6
7	Jogo rápido	A partir de 10 anos	Jogo Educativo	1	Grow	4 ou mais
8	Quem sou eu	A partir 8 anos	Jogo Educativo	1	Toia	até 6
9	O pequeno empresário	A partir de 6 anos	Jogo Educativo	5	Pais& Filhos	2 a 4
10	Banco imobiliário	Acima de 12 anos	Jogo Educativo	2	Estrela	2 a 6
11	Soletrando	Acima de 4	Jogo Educativo	1	Grow	1 a 4
12	Quest. Junior	A partir de 10 anos	Jogo Educativo	2	Grow	1 a 4
13	Jogo da inteligência	A partir dos 7 anos	Jogo Educativo	3	Toia	2 a 8
14	Cuca legal	A partir de 7 anos	Jogo Educativo	1	Pais & Filhos	2 a 6
15	Xadrez	A partir de 4 anos	Jogo tabuleiro	2	Junges	2

Tabela 1: Brinquedos na escola.

Dessa maneira, ao iniciarmos a discussão dos dados obtidos, nos pautamos nas principais características dos brinquedos apresentados na referida unidade escolar, como faixa etária, classificação, quantidades, número de participantes em cada e tipo de confecção dos mesmos. Ao todo foram encontrados quinze tipos de objetos e/ou brinquedos, observamos que todos eram industrializados, e foram adquiridos mediante a compras. Para uma melhor apresentação, compreensão e discussão os mesmos foram numerados de 1 a 15.

Desse montante, apenas dois objetos e/ou brinquedos não são jogos de tabuleiro, sendo eles o número 5 e 11, todos os demais se enquadram nessa na linha de jogos de tabuleiro. Outro aspecto importante a ser relatado, é que dos quinze objetos e/ou brinquedos que compõem o acervo da escola, possuem características distintas.

Outra observação feita com a análise dos jogos, foi a relação entre faixa etária dos jogos com o público atendido no Ensino Fundamental ciclo II, notamos, que dois objetos e/ou brinquedos não poderiam fazer parte do acervo da referida escola, sendo eles o número

5 e 11, pois os mesmos possuem recursos inerentes às fases de alfabetização, que são aspectos comuns ao ciclo I, outros jogos apesar de apresentarem idade menores aos alunos do ciclo II, podem ser utilizados nessa etapa, levando em consideração a atividade lúdica, sempre mediada e intencionada para o processo de aprendizagem, segundo Almeida (2012) o brinquedo deve ser adequado à criança, considerando a sua idade e o seu desenvolvimento.

Desses objetos e/ou brinquedos, os números 1 e 15, apresentam questões que envolvem situações de estratégias, atenção e raciocínio para resolução das demandas apresentadas. Já o de número 4, envolve aspectos da comunicação como mímica, desenho e formas livres como alternativas para resolução das tarefas, no acervo é o único que permite a espontaneidade e criatividade dos indivíduos.

Já sete objetos e/ou brinquedos, são baseados na resolução das atividades no modelo de perguntas e respostas. O de número 13, envolvem apenas questões de conhecimentos de língua portuguesa, o de número 7 realizado entre equipes, com perguntas e respostas abertas e fechadas, os temas envolvem conhecimentos gerais, os de números 3, 8 e 12 abordam conhecimentos gerais, história, ciência e geografia, sendo que o de número 8 é necessário que o indivíduo tenha uma ilustração mental do objeto da resposta, e finalmente os de número 2 e 14 aborda questões de conhecimento geral, sendo jogados de forma individual.

E os últimos três objetos e/ou brinquedos 6, 9 e 10 os indivíduos precisando possuir noções básicas das operações matemáticas, os três jogos refletem questões referentes às questões ligadas à educação financeira.

Ao total, o acervo dessa unidade possui 28 objetos e/ou brinquedos, e se desconsiderarmos o de número 5 e 11, totalizam 26. Assim, fazendo uma análise crítica dos objetos e/ou brinquedos, podemos apontar que, aparentemente, não foi realizado um estudo adequado das escolhas dos mesmos. Tal fato se reflete pela quantidade de alunos nas escolas estaduais de São Paulo, em média 40 alunos, por exemplo, se o professor mediador optar por trabalhar com os jogos que envolva a matemática, ele não terá o número suficiente de jogos, como aponta a quantidade unitária dos objetos e/ou brinquedos.

Essa situação da quantidade, é apenas um dos complicadores, outro ponto importante seria a mediação que o professor deveria fazer, ao estar trabalhando com três jogos distintos, falando do exemplo acima, regras diferentes, demandas diferentes, graus de complexidade diferentes. Isso seria agravado ainda mais pela quantidade de hora aula que esse docente estaria com seus alunos, uma ou duas no máximo, de cinquenta minutos cada. Logo, com a falta desses objetos e/ou brinquedos, atrelada ao tempo, a aula seria comprometida, não possibilitando a mediação adequada, assim não oferecendo aprendizagem satisfatória.

Dessa maneira, passamos a entender que as escolas e professores devam repensar em que tipo de objetos e/ou brinquedos devem ser ofertados nas unidades escolares.

Ao analisar a totalidade dos materiais, poderíamos afirmar que estes poderiam ser confeccionados na unidade escolar, proporcionando o desenvolvimento motor e psíquico dos alunos, permitindo alterações de regras e adequações nas faixas etárias, além de atender a totalidade dos alunos, permitindo ao professor um planejamento adequado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas devem investir na compra de objetos e/ou brinquedos que estimulem a criatividade dos alunos, devem ser comprados com finalidade pedagógica. No ensino fundamental II, fica a impressão que o ato de brincar deixa de ser considerado relevante, desconsiderando toda bagagem cultural que o aluno carrega desde de seu nascimento, tal transição entre do Ciclo I e II por vezes parece não atentar a realidade, separando o indivíduo entre antes e depois, não há o cuidado com as escolhas no processo de transição.

Por conseguinte, não criticamos a utilização e compra de brinquedos industrializados, aferimos, as escolhas dos objetos e/ou brinquedos que não levam em consideração aspectos inerentes às reais necessidades dos alunos, a crítica é sobre o modo de operação das escolas ou melhor sobre a falta dele. Assim, deve ser criado um modelo de sistematizar o brincar nas escolas de ciclo II, e um dos principais aspectos a ser levado em consideração é a escolha dos objetos e/ou brinquedos, comprados ou confeccionados.

Sabendo que por vezes as unidades de ensino enfrentam problemas como à escassez de recursos, a utilização da confecção de objetos e/ou brinquedos é uma importante ferramenta pedagógica no ensino fundamental II, uma alternativa para desenvolver as diversas competências e habilidades nos alunos, sejam elas motoras ou psíquicas, além de utilizar-se de materiais que seriam descartados e com menor custo para a escola. Desta maneira, estaríamos utilizando do lúdico para desenvolver os alunos de forma significativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. **O brincar das crianças em espaços públicos**. Barcelona: Universidade de Barcelona, 2012. 445 f. Tese de doutorado.

BROUGÈRE, Gilles; WAJSKOP, Gisela. **Brinquedo e cultura**. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CAMPOS, Douglas Aparecido; MELLO, Maria Aparecida. **As linguagens corporais e suas implicações nas práticas pedagógicas :brinquedos, brincadeiras, jogos, tecnologias, consumo e modismo**. São Carlos, Edufscar, 2010.

DESLAURIERS Jean-Pierre. **Recherche Qualitative**. Montreal: McGraw Hill, 1991.

FREIRE, Joao Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, João Batista. De corpo e alma: **O discurso da motricidade**. São Paulo: Summus, 1991.

HUIZINGA, Johan. ***Homo ludens: o jogo como elemento da cultura***. São Paulo: Perspectiva, 1992.

LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina. ***Metodologia do Trabalho Científico***. SP: Atlas, 1992.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Brinquedo: história, cultura, indústria e educação. ***Atos de pesquisa em educação*** (FURB), v. 4, p. 487-506, 2009.

MELLO, Maria Aparecida. ***Diferenças conceituais e pedagógicas entre brincadeira e jogo na Teoria Histórico-Cultural: implicações no ensino e na aprendizagem na educação infantil***. São Carlos: Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas/UFscar, 2018. 123p. Tese acadêmica inédita.

REGO, Teresa Cristina. ***Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação***. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev S. ***A formação social da mente***. São Paulo: Martins Fontes, 1984

ZANELLA, Andréa Vieira. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. ***Revista Temas em Psicologia***, São Paulo/SP, n.2, p. 97-110, 1994.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicolgia histórico-cultural, psicologia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio e FACCI, Marilda Gonçalves (Org.). ***Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice***. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

CAPÍTULO 25

ESTÁGIO DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Data de aceite: 01/08/2022

João Pedro Macedo Nascimento Fernandes

UFMT – Mestrando do PPGE

Adelmo Carvalho da Silva

UFMT – Docente do PPGE

Sueli Fanizzi

UFMT – Docente do PPGE

aula. Em relação a vivência ao longo do processo de formação realizado no curso de graduação em Pedagogia, foi possível a socialização de conhecimentos matemáticos, didáticos e sociais. A interação ao longo de todo o processo foi enriquecedora e motivante para o aluno de pós-graduação, e proporcionou aprendizagem e aperfeiçoamento dos saberes docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia, Matemática, Formação Inicial.

INTRODUÇÃO

RESUMO: Este trabalho possui como principal objetivo descrever o relato de experiência sobre o Estágio Docência no Ensino Superior, realizado no curso de Licenciatura em Pedagogia – Modalidade a Distância, da UFMT/UAB/IE do Núcleo de Educação Aberta e a Distância, pelo estudante de Pós-graduação em Educação, na linha de pesquisa Educação em Ciências e Matemática, do PPGE da UFMT. Este se utiliza de abordagem qualitativa, e busca relatar a experiência no Estágio Docência, sob a perspectiva do professor estagiário. Como resultado alcançado, obteve-se a formação dos alunos de licenciatura em Pedagogia na disciplina *O Mundo Social: Matemática II*, possibilitando-lhes a aquisição e aprimoramento de seus conhecimentos matemáticos, bem como, cumprimento de parte dos créditos exigidos pela graduação, com a aprovação na disciplina. O Estágio Docência proporcionou o contato com a docência no Ensino Superior, possibilitando o amadurecimento e crescimento acadêmico do aluno estagiário, bem como, um período de pesquisa, planejamento e organização didática da

Este trabalho possui como principal objetivo descrever o relato de experiência sobre o Estágio Docência no Ensino Superior, realizado no curso de Licenciatura em Pedagogia – Modalidade a Distância, da UFMT/UAB/IE do Núcleo de Educação Aberta e a Distância, pelo estudante de Pós-graduação em Educação, na linha de pesquisa Educação em Ciências e Matemática, do PPGE da UFMT. Sob orientação dos professores doutores Adelmo Carvalho da Silva e Sueli Fanizzi.

O Estágio Docência foi realizado no segundo semestre de 2020, pelo ambiente virtual de aprendizagem (AVA da UFMT), com o auxílio da plataforma BigBlueButton (BBB), que é um software de web conferência que oferece recursos de interação focados em educação a distância e fórum de interação.

Como aporte teórico sobre a formação de professores, buscamos neste texto Mizukami

(2006), Freire (2003) e Gómez (1992), autores que nos favorecem subsídios sobre formação de professores, em perspectiva crítico e reflexiva. E Fiorentini (2005) nos fornece base para dialogarmos sobre a formação do conhecimento matemático.

A respeito da formação do conhecimento matemático, a partir de diferentes perspectivas, Fiorentini afirma:

O conhecimento matemático pode ser focalizado a partir de três diferentes perspectivas: da prática científica ou acadêmica; da prática escolar; e das práticas cotidianas não-formais. Todas essas perspectivas interessam à formação do professor, pois a matemática escolar se constitui com feição própria mediante um processo de interlocução com a matemática científica e com a matemática produzida/mobilizada nas diferentes práticas cotidianas. Interessa ao professor, principalmente, porque a matemática escolar – que é objeto-foco da atividade do professor no Ensino Básico – é um conhecimento que é, ao mesmo tempo, mobilizado e transcriado ou produzido nas relações que se estabelecem no seio escolar (FIORENTINI, 2005, p. 108).

É possível percebemos a importância de o professor de matemática saber as diferentes perspectivas que podem ser focalizadas a respeito do conhecimento matemático. Sendo que todas as perspectivas citadas são importantes, mas cabe ao professor do ensino básico mediar a interlocução entre a matemática científica e das práticas cotidianas, pois pela interação dessas forma-se a matemática escolar. E para que tal feito seja possível, é importante o professor conhecer e entender como se sobreveio historicamente e socialmente a produção do conhecimento matemático.

O professor precisa conhecer o processo de como se deu historicamente a produção e a negociação de significados em Matemática, bem como isso também acontece, guardadas as devidas proporções, em sala de aula. Além disso, precisa conhecer e avaliar potencialidades educativas do saber matemático; isso o ajudará a problematizá-lo e mobilizá-lo da forma que seja mais adequada, tendo em vista a realidade escolar onde atua e os objetivos pedagógicos relativos à formação dos estudantes tanto no que respeita ao desenvolvimento intelectual e à possibilidade compreender e atuar melhor no mundo (FIORENTINI, 2005, p. 109 e 110).

Coadunando com o autor, o professor pode conhecer e avaliar as potencialidades educativas do saber matemático, pois isso possibilitará um planejamento e execução de práticas mais problematizadoras e adequadas a realidade escolar.

Mizukami (2006) afirma que a formação inicial ideal é aquela que contempla uma base sólida teórico-prática, e que desenvolve o interesse nos discentes de se aperfeiçoarem:

É função da formação inicial ajudar os futuros professores a compreenderem esse processo e a conceberem a profissão não-reduzida ao domínio de conceitos de uma área específica, mas implicando igualmente o desenvolvimento de habilidades, atitudes, comprometimento, investigação da própria atuação, disposição para trabalhar com os pares, avaliação de seus próprios desempenhos e procura constante de formas de melhoria de sua prática pedagógica em relações a populações específicas com as quais interage (MIZUKAMI, 2006, p. 216).

Nesse sentido, entendemos que a formação inicial busca tornar o profissional um investigador de sua própria prática pedagógica e ações educacionais, visando novos conhecimentos. E o objetivo da formação inicial é desenvolver os conhecimentos mais básicos para a docência, que poderão, futuramente, ser aprimorados por meio da prática docente e cursos de formação continuada.

Segundo Gómez (1992), a formação inicial deve conceber a ideia de que:

a vida cotidiana de qualquer profissional prático depende do conhecimento tácito que mobiliza e elabora sob a sua própria ação. Sob a pressão de múltiplas e simultâneas solicitações da vida escolar, o professor ativa seus recursos intelectuais, no mais amplo sentido da palavra (conceitos, teoria, crenças, dados, procedimentos, técnicas), para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos (GÓMEZ, 1992, p. 102).

Ao pensar sobre a sua própria ação profissional, percebemos que o conhecimento que o professor em formação adquire vai além de regras, metodologias já sistematizadas e organizadas. Essa concepção indica que o processo reflexivo na ação profissional apresenta uma concepção construtivista da realidade. O professor vai construindo seus conhecimentos e ações, e por meio de uma prática reflexiva vai aprimorando-os, como sustenta Schön (2000).

Destacamos, ainda, que a formação do professor não é um processo que se limita a formação inicial, sendo mais do que uma necessidade do profissional, uma necessidade ética da qualidade de ensino e crítica da própria atividade.

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 2003, p. 28).

Nessa linha, o professor vai se tornando professor ao longo de seu exercício profissional e por meio de reflexões sobre suas ações e práticas vai se profissionalizando. A seguir, a apresentação da disciplina que foi ministrada no Estágio Docência no Ensino Superior.

A disciplina ministrada foi *O Mundo Social: Matemática II*, que é constituída por um processo de ensino-aprendizagem no qual o aluno esteve em contato com o conhecimento matemático, a partir de relações com fatos históricos e situações cotidianas, atribuindo sentido aos conteúdos da área e possibilidades educativas.

Como professores formadores, tiveram o privilégio de participar da disciplina o professor Adelmo Carvalho da Silva, graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba e Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia. A professora

Sueli Fanizzi, que possui graduação em Pedagogia e mestrado e doutorado em Educação Matemática, pela Universidade de São Paulo. E o professor estagiário João Pedro Macedo Nascimento Fernandes, que é graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso e atualmente é Mestrando do PPGE da UFMT.

No percurso de estudos, foi vivenciado na disciplina uma importante formação do(a) pedagogo(a), e foi apresentado o conhecimento matemático voltado para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental com interface didático- pedagógica, com a intenção de demonstrar o sentido dos temas da área, bem como sua presença em nosso cotidiano.

PLANO DIDÁTICO DA DISCIPLINA

A disciplina *O Mundo Social: Matemática II*, possui carga horária de 90 horas, e foi composta pela seguinte ementa: Os caminhos para ensinar geometria e medidas na Educação Básica; O raciocínio espacial; Relações de tamanho, direção e posição no espaço; Figuras geométricas planas; Noções de medidas, grandeza mensurável; Introdução às noções de medidas de comprimento, peso, volume e tempo pela utilização de unidades convencionais e não convencionais.

O objetivo geral da disciplina foi desenvolver estudos teóricos e práticos que subsidiem o pensamento acerca dos principais fundamentos epistemológicos e didáticos do processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos eixos temáticos da Matemática, a saber: Geometria, Grandezas e Medidas e Estatística.

Os objetivos específicos foram: Compreender os aspectos históricos relacionados ao surgimento e ensino da geometria; Refletir sobre os fundamentos epistemológicos sobre a geometria e seu ensino; Reconhecer a amplitude do trabalho pedagógico relacionados as ideias, enunciados e conceitos geométricos; Refletir sobre a área de geometria estabelecida na BNCC e nos documentos oficiais; Refletir sobre prática educativa da Matemática – geometria – com crianças da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os conteúdos ministrados foram: O conhecimento geométrico: aspectos históricos e abordagens metodológicas; A capacidade espacial e as habilidades do pensamento geométrico; Geometria Plana e Geometria Espacial na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Introdução às medidas de comprimento, massa, volume e tempo, pela utilização de unidades convencionais e não convencionais; O ensino de Estatística nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A avaliação de aprendizagem foi feita por meio de um acompanhamento dos professores formadores e orientadores acadêmicos ao longo do percurso de estudos e atividades desenvolvidas. Os estudos aconteceram por meio de debate e realização das tarefas e demais atividades propostas nas ferramentas disponíveis no Ambiente Virtual de

Aprendizagem (AVA). A avaliação da aprendizagem foi processual, somativa e formativa. Integraram o *Meio I de avaliação*: a leitura do fascículo e a realização das atividades propostas, a participação nos fóruns, chats, atividades de envio de arquivo no AVA, e o diálogo virtual com o(a) orientador(a) acadêmico(a) sobre a compreensão dos conteúdos abordados na disciplina. Integrarão o *Meio II de avaliação*: a prova ordinária eletrônica, a avaliação extraordinária e a prova final.

O Plano de Estudo também continha orientações para os estudantes, indicando leituras dos materiais disponíveis na plataforma; Indicando a participação do fórum; Participação em Web conferência; Postagem de tarefas (textos online e envio de arquivos); Resolução de exercícios em questionários; Confecção de materiais pedagógicos; Consulta a textos complementares.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

O presente texto se utiliza de abordagem qualitativa. E baseados nos estudos de Creswell (2014), sobre a investigação qualitativa temos que:

A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam de abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados que é tanto intuitiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas (CRESWELL, 2014, p. 49 e 50).

Nessa linha, a escrita deste texto foi possível pelo fato de os autores serem sujeitos e participantes do contexto estudado, bem como, a possibilidade de refletir sobre a experiência vivida. Para tal relato de experiência, foram levadas em consideração as vivências pessoais e profissionais dos autores, bem como dos alunos do curso de graduação em pedagogia e todos envolvidos nessa formação. Assim como, as concepções epistemológicas dos sujeitos da pesquisa, buscando localizar o pesquisador no mundo, e interpretar o meio onde tal experiência ocorreu.

RESULTADOS ALCANÇADOS

O professor estagiário participou ativamente de todo processo que envolveu a disciplina *O Mundo Social: Matemática II*, desde a produção inicial do Plano de Ensino e Guia Didático que auxiliou na condução da disciplina, e por meio do direcionamento dos professores orientadores do estágio, Adelmo e Sueli, produziu slides e apresentações que foram utilizadas nas aulas, sobre conteúdos de Geometria, bem como, ministrou aulas de resolução de exercícios durante os encontros síncronos.

O professor estagiário também ofereceu apoio aos alunos com dificuldades, por

meio de grupo de WhatsApp, fórum no AVA da UFMT e respostas em chats durante as aulas síncronas, no intuito de sanar as dificuldades apresentadas durante o processo de formação dos alunos da graduação.

Antes das aulas realizadas com os alunos da graduação, aconteceram alguns encontros de formação aos professores tutores, que auxiliaram nos polos NEAD UFMT¹, e o professor estagiário participou energicamente, tanto nos encontros síncronos, ministrando parte de algumas aulas e tecendo comentários sobre os conteúdos, quanto na oferta de arquivos contendo o gabarito de exercícios do fascículo *O Mundo Social: o pensamento matemático II – Geometria*, utilizado para conferência, quando necessário.

O Estágio proporcionou o contato com a docência no Ensino Superior, possibilitando o amadurecimento e crescimento acadêmico do aluno estagiário, bem como, um período de pesquisa, planejamento e organização didática da aula. Em relação a vivência ao longo do processo de formação realizado no curso de graduação em Pedagogia, foi possível a socialização de conhecimentos matemáticos, didáticos e sociais. A interação ao longo de todo o processo foi enriquecedora e motivante para o aluno de pós-graduação, e proporcionou aprendizagem e aperfeiçoamento dos saberes docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência como professor estagiário foi enriquecedora e ao mesmo tempo desafiadora. A possibilidade de ministrar aulas de matemática por meio de ambiente de aprendizagem virtual (AVA da UFMT) para o curso de Licenciatura em Pedagogia propiciou aprendizagens significativas, e fundamentais na formação pessoal e profissional do aluno de pós-graduação em educação matemática, possibilitando-lhe o convívio, participação de forma ativa como professor no Ensino Superior, bem como o desenvolvimento de habilidade profissionais. Desafiadora, ao passo que ocorreu de forma remota, em um período permeado de muitas incertezas, instabilidades e inseguranças. Foi necessário planejamento, organização e orientação tanto do professor estagiário quanto dos professores orientadores e formadores. Entretanto, ao final da disciplina, foi constatado que é possível ensinar matemática em um curso de graduação de forma remota.

AGRADECIMENTOS

Sinceros agradecimentos aos professores Adelmo Carvalho da Silva e Sueli Fanizzi, pela orientação ao longo do Estágio Docência e pela contribuição na escrita deste trabalho. A Universidade Federal de Mato Grosso, por proporcionar e financiar o processo formativo do Mestrado em Educação, momento importante e fundamental de formação acadêmica e pessoal. E a UAB/NEAD por permitir a realização do estágio docência no curso de Licenciatura em Pedagogia – Modalidade a distância.

¹ Núcleo de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso

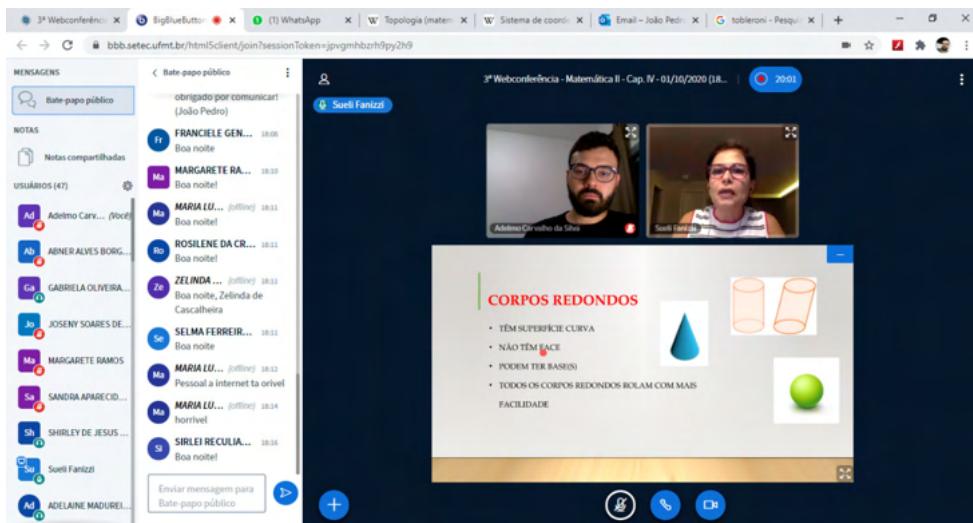


Figura 1 – Registro da aula com a professora Sueli Fanizzi

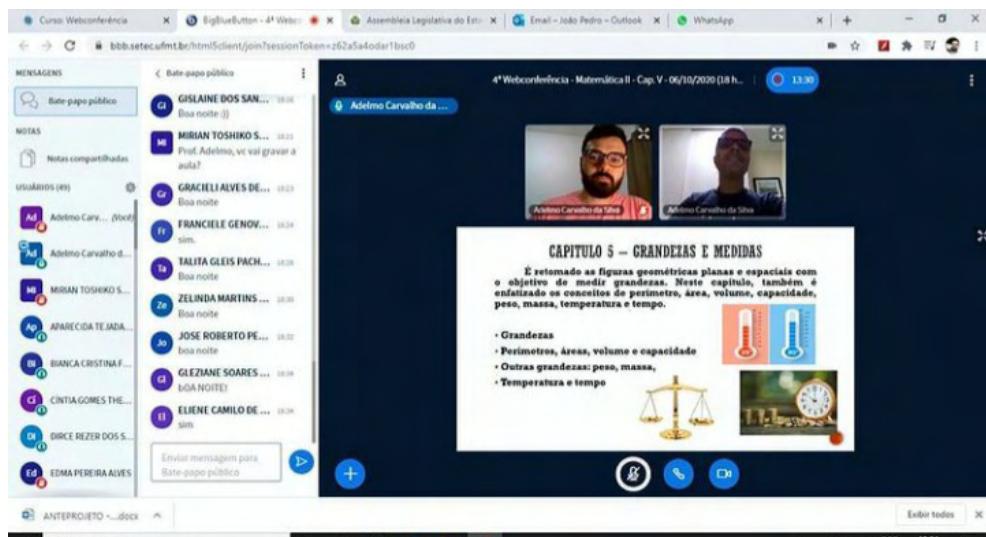


Figura 2 – Registro da aula com professor Adelmo Carvalho

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 jun. 2020.

CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa:- Escolhendo entre Cinco Abordagens**. Penss Editora, 2014.

FIORENTINI, Dario. **A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da licenciatura em matemática**. Revista de Educação PUC-Campinas, n. 18, 2005.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 14^a ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.

GÓMEZ, Angel. **O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo.** In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

MORENO, H. M. C. **O Mundo Social: o pensamento matemático I – Aritmética.** Cuiabá: UAB/UFMT, 2014.

MORENO, H. M. C. **O Mundo Social: o pensamento matemático II - Geometria.** Cuiabá: UAB/UFMT, 2014.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas.** In: NACARATO, Adair M.; PAIVA, Maria A. V. (Org.). **A formação do professor que ensina matemática:** perspectivas e pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 213-231.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad.Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CAPÍTULO 26

O ERRO COMO OPORTUNIDADE DE APRENDIZAGEM: UM NOVO MÉTODO APLICADO NA DISCIPLINA TÉCNICA DE ACIONAMENTOS ELÉTRICOS E PROTEÇÃO NO IFRO

Data de aceite: 01/08/2022

Proteção. Erros. Intervenção. Metodologia.

Sirley Leite Freitas

IFRO
Brasil

Joab da Silva Lima

IFRO
Brasil

MISTAKE AS A LEARNING OPPORTUNITY: A NEW METHODOLOGY APPLIED IN THE TECHNICAL SUBJECT OF ELECTRICAL DRIVES AND IFRO PROTECTION

ABSTRACT: This article seeks to present a brief theoretical foundation regarding the analysis of errors as a methodological mechanism, demonstrating how this methodology can be used so that students' mistakes can be explored as a tool for students to advance their knowledge of the disciplines. The presentation of this methodology serves as a basis for teachers from other disciplines to use the same method to improve the teaching-learning process in their classes. This article understands the necessary process for the implementation of this methodology in the course of Electrical Drives and Protection at the Federal Institute of Rondônia (IFRO) with the objective that students could avoid mistakes that were once committed in the scope of the course. In order for the article to be accessible to everyone, we sought to make a brief description of the basic theory of the subject of Electrical Drives and Protection, so that an unfamiliar reader can read, understand the intervention model that was carried out in the subject and be able to replicate the model presented. At the end, it displays the results obtained and the intervention model carried out to assess the usefulness of the applied model.

KEYWORDS: Electrical Activation and Protection. Errors. Intervention. Methodology.

RESUMO: Este artigo busca exibir uma breve fundamentação teórica referente a análise de erros como mecanismo metodológico, desmonstrando como utilizar os equívocos cometidos pelos estudantes como um meio para fazê-los rever seus processos de ensino e aprendizagem e com isso avançar no conhecimento das disciplinas. Este artigo, compreende o processo pelo qual foi realizada a implementação deste método na disciplina de Acionamentos Elétricos e Proteção do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) com o objetivo de que os alunos passassem a evitar erros que outrora eram cometidos no âmbito da disciplina. Para que o artigo seja acessível a todos, buscou-se fazer uma breve descrição da teoria básica da disciplina de Acionamentos Elétricos e Proteção, para que um leitor sem familiaridade com as especificidades da disciplina possa realizar a leitura, entender o modelo de intervenção aplicado na disciplina e ser capaz de replicar o modelo apresentado. Ao final, exibe-se os resultados obtidos e o modelo de intervenção realizada para aferir a utilidade do modelo aplicado.

PALAVRAS-CHAVE: Acionamento Elétricos e

1 | INTRODUÇÃO

A análise dos erros de raciocínio nos exercícios e avaliações são essenciais para o professor reorganizar o encaminhamento dos conteúdos, contribuindo para melhoria da ação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem.

O erro pode indicar para professores que houve falha na organização do processo de ensino e para alunos que a assimilação do conteúdo não se deu de maneira completa. Quando o erro é visto pelos participantes do processo de ensino e aprendizagem como algo que pode fazer parte do processo, o mesmo proporcionará a ambos diálogo e interação, sendo possível estabelecer relação por meio da qual o professor guiará a aprendizagem dos alunos, se adaptando de maneira a corrigir as falhas identificadas a partir dos erros observados.

Para alcançar resultados a partir da análise dos erros, é necessário analisar os exercícios e avaliações realizadas pelos alunos, já quê, desta forma o professor será capaz de identificar as dificuldades enfrentadas pelos alunos e construir meios alternativos para reorganizar o processo de ensino e aprendizagem a fim de torna-lo mais eficaz.

Com os erros chave identificados, podemos iniciar a análise dos erros. De acordo com Bisogin, Fioreze e Curry (2005, p. 32) “conhecer as concepções dos alunos sobre algum conceito, analisar como ele pensa ao resolver um problema são elementos que podem fazer da análise de erros uma forma de analisar a própria prática pedagógica.”. Desta maneira, ao observar os tipos de erros cometidos pelos estudantes, o professor será capaz de identificar os pontos que necessitam de um reforço específico e as principais dificuldades dos alunos, sendo assim, capaz de melhorar a prática pedagógica para auxiliar os alunos na superação destas dificuldades, contribuindo assim com a aprendizagem dos estudantes.

É essencial observar, que usualmente os erros são simplesmente tratados como desvios observados nas respostas dos estudantes, sendo, portanto, apenas indicados como incorretos, sem uma busca efetiva para entender os mecanismos que levaram o estudante a cometê-los. Neste artigo, buscar-se-á desconstruir a ideia do erro como algo completamente sem utilidade, procurando trazer aos educadores um entendimento do erro como uma etapa do processo de construção coletiva do conhecimento, sendo este, parte essencial do processo de ensino e aprendizagem.

Além de apresentar o aspecto teórico que subsidiou a aplicação deste método, também será apresentado o relato de como foi experimentado na disciplina de Acionamentos Elétricos e Proteção do curso Técnico em Eletrotécnica integrado ao ensino médio do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), trazendo as etapas de preparação para aplicação deste método, descrição da experiência e resultados obtidos.

2 | MATERIAL, MÉTODO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA BÁSICA DA DISCIPLINA

Nesta seção, estabeleceremos os fundamentos teóricos para aplicar o método apresentado, discorrendo sobre como foram identificados os erros e obstáculos enfrentados pelos estudantes e a maneira como essa etapa pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem.

Levando em consideração que a disciplina na qual houve a aplicação do método possui conteúdo desconhecido da maioria dos educadores, também utilizaremos essa seção para apresentar aspectos básicos da disciplina de Acionamentos Elétricos e Proteção, necessários ao entendimento da intervenção realizada.

2.1 Considerações iniciais sobre o erro no ambiente escolar

De acordo com D'Amore (2007, p. 217), o erro pode ser o fruto de um conhecimento anterior que, em algum momento, pode ter produzido resultados positivos, mas que não resiste diante de fatos mais gerais.

Nesta categoria de erros, podemos incluir os que são frutos da empiria e experimentação, já que algumas vezes o aluno realiza o procedimento de uma maneira que funciona em situações básicas, sendo que quando a complexidade da tarefa aumenta, as falhas do procedimento inicial começam a ser observáveis.

Um aspecto interessante de ser percebido, é que nem todas as falhas cometidas pelos alunos podem ser colocadas na mesma categoria. De La Torre (2007), faz uma diferenciação importante entre o “erro” e “ignorância”, apontando que a “ignorância” é a falta de conhecimento total do assunto objeto de estudo, a medida que o “erro” é fruto de um desconhecimento parcial.

Embora pareça uma diferença insignificante, De La Torre (2007) aponta que os equívocos oriundos do desconhecimento parcial do objeto estudado devem ser vistos como uma chance de incrementar o conhecimento, já que a partir deles os alunos serão mais atentos aos mecanismos que levaram a tais equívocos, minimizando a chance de recorrer aos mesmos erros futuramente.

Segundo Goodson (1997) o currículo é uma construção social a ser investigada tanto no nível da prescrição quanto no nível das realizações práticas. Para ele, o currículo escolar deve possibilitar a aprendizagem por meio da narrativa e gerenciamento desta pelo próprio sujeito aprendente.

No processo de ensino e aprendizagem, o erro serve como um mecanismo essencial no processo de construção do conhecimento. De certa maneira, é até curioso observar que muitos alunos se utilizam dos mecanismos de tentativa e erro como método instintivo para solucionar problemas observados nas aulas laboratoriais. Embora esse mecanismo não seja aconselhável para resolver problemas de engenharia, não são poucos os casos em que problemas foram resolvidos a partir do processo de desenvolver soluções e modificações a

partir do mau-funcionamento observado.

A proposta, é que possamos evoluir em relação ao tratamento do erro, procedendo uma análise exaustiva dos principais erros cometidos pelos estudantes. A partir desta análise, é possível criar estratégias metodológicas que minimizem as dificuldades enfrentadas pelos estudantes. Ao realizar a análise dos erros, o professor também deve “criticar” o próprio método empregado no ensino, se questionando a todo momento se os erros não são fruto de falhas metodológicas.

Outro aspecto importantíssimo da análise de erros, é criar métodos para que haja uma intervenção junto a turma, de maneira a apresentar aos estudantes, recursos e métodos que para que o próprio aluno passe a identificar os próprios equívocos e passar a corrigi-los antes mesmo da intervenção do professor.

Infelizmente, de maneira geral, os erros só são observáveis em atividades avaliativas, em momentos nos quais o estudante é desafiado a resolver problemas ou realizar uma tarefa pré-determinada. É essencial que o professor sempre esteja atento as tarefas desenvolvidas pelos alunos durante o bimestre, de maneira que os erros sejam identificados durante o processo de formação do estudante e sanados durante o período de estudo da disciplina.

Nesse sentido, é essencial que o educador proponha aos alunos, canais abertos de diálogo junto aos estudantes, de maneira que estes se sintam confortáveis para que desnudem os seus erros ao professor durante o processo de formação, de modo se possa adaptar os seus métodos didáticos, buscando contribuir para ajudar o aluno a superar suas dificuldades.

De acordo com Goodson (1997) algumas disciplinas são aprendidas com maior fluidez e de bom grado, enquanto outras são rejeitadas. Por vezes, a explicação reside no professor, no horário, na sala ou mesmo em nós próprios, mas frequentemente o que encontra-se em causa é forma ou o conteúdo do próprio currículo.

Silva et al (2020) explica que as teorias sobre os estilos de aprendizagem ampliaram o conhecimento sobre as formas de aprender, de acordo com os conhecimentos, as competências e habilidades já desenvolvidas do indivíduo. Assim, a teoria dos Estilos de Aprendizagem (EA) e a teoria dos Estilos de Uso do Espaço Virtual (EUEV) colaboraram na compreensão do processo de ensino e aprendizagem, pois consideram as diferenças individuais, e quanto maior a variedade de formas de assimilação de conteúdos, melhor se consegue aprender e construir conhecimentos, de acordo com as exigências do mundo atual.

Nesse sentido, para que se possa utilizar a análise do erro como procedimento didático, é necessário ater-se as fases do tratamento didático dos erros. A identificação do erro pode ser realizada pelo professor no momento da correção de um exercício ou de qualquer instrumento avaliativo, pelo estudante ao realizar o exercício ou por meio de um colega com maior nível de entendimento do conteúdo. Este último meio de identificação de

erro, não é importante somente por permitir a localização do erro, mas também por permitir a resolução do erro e gerar integração entre os estudantes, já que La Torre (2007), afirma que no processo de aprendizagem é essencial a construção de cooperação entre colegas.

2.2 Conceitos gerais da disciplina de acionamentos elétricos e proteção

Souza (2009, p. xxxx), define que o objetivo desta disciplina é “(...) fornecer os conhecimentos básicos necessários para os projetos de circuitos elétricos para o acionamento de máquinas elétricas” e permitir ao aluno “conhecer e dimensionar os principais dispositivos de comando e proteção utilizados nos circuitos de comandos elétricos”.

Os acionamentos das máquinas rotativas, são realizados mediante a construção de um circuito de acionamentos, onde se pode combinar equipamentos da maneira que for mais conveniente para alcançar o modo de funcionamento pretendido para essa determinada máquina.

De maneira geral, os diagramas são compostos por duas partes principais, denominadas circuito de “comando” e “potência”. O circuito de comando, é aquele onde toda a lógica de funcionamento é inserida, bem como a sinalização, botoeiras e demais dispositivos responsáveis por gerenciar o acionamento do motor, de maneira grosseira, poderíamos figurativamente dizer que esta seção é o “cérebro”. Já o circuito de potência, é aquele responsável diretamente pelo acionamento das máquinas rotativas, possuindo nele os dispositivos que obedecem ao circuito de comando e por consequência, acionando o motor quando necessário.

Os diagramas são compostos por contatos normalmente fechados (NC), normalmente abertos (NO), contatoras, relés, disjuntores, botoeiras, lâmpadas de sinalização, entre outros. Cada um desses dispositivos tem uma função específica, sendo utilizados de acordo com a aplicação pretendida.

As contatoras e relés, possuem contatos NC e NO, que são comandados por estes dispositivos, de maneira que os mesmos operam de acordo com o estado do dispositivo principal. No caso dos contatos NC, quando a contadora ou relé está acionado, este contato que é NC, torna-se aberto. O oposto ocorre com os contatos NO, que fecham nos casos em que o dispositivo principal é acionado. O nome dos dispositivos é sugestivo, e indica justamente o seu funcionamento, já que o estado normal é aquele no qual a contadora ou relé “comandante” está em repouso, sendo o estado alterado de acordo com o acionamento da contadora ou relé principal.

3 I METODOLOGIA DA DISCIPLINA

Para possibilitar compreender o método aplicado a disciplina de acionamentos elétricos e proteção do IFRO, e a dinâmica de identificação dos erros mais comuns, inicialmente faz-se necessário compreender o formato aplicado para esta disciplina e o

modus operandi da mesma dentro desse contexto.

3.1 Método aplicado a disciplina de acionamentos elétricos e proteção no IFRO

Esta disciplina é desenvolvida integralmente em laboratório, incluindo as aulas teóricas. O objetivo desta abordagem é desde o primeiro dia possibilitar ao estudante a imersão dentro do contexto prático, que é o foco principal da disciplina.

Inicialmente os alunos são apresentados a teoria “por detrás” do funcionamento dos dispositivos que serão utilizados no contexto da disciplina e também já passam a conhecê-los fisicamente, de maneira que imediatamente já começam a associar a teoria estudada com os dispositivos físicos, facilitando a etapa posterior.

De acordo com a proposta pedagógica curricular (PPC) da disciplina, a carga horária é dividida em 50 % para aulas teóricas e 50% para práticas laboratoriais. Desta maneira, a disciplina é ministrada de forma que o circuito ou acionamento estudado em uma aula será objeto da próxima aula prática.

De maneira geral, na aula prática, o professor desenvolve junto ao aluno os diagramas de comando e de potência, de maneira que são identificados todos os dispositivos incluídos nesses diagramas e o circuito em questão é objeto de simulação utilizando o software CADe SIMU, onde o aluno pode visualizar o funcionamento do circuito desenhado e observar se há alguma falha a ser corrigida.

A aula prática é desenvolvida em equipes compostas por três estudantes, de maneira que estes serão responsáveis pela montagem do circuito estudado na aula anterior. O professor circula entre as equipes, de maneira a observar o trabalho dos estudantes e retirar eventuais dúvidas que forem surgindo à medida que o trabalho é realizado.

Para os erros sejam observados de maneira contínua, em todas as aulas, as equipes são avaliadas, de maneira que se observa o funcionamento do circuito de cada equipe e é atribuída uma nota de 0 a 100. As notas das avaliações contínuas, compõe 50% da nota final da disciplina.

3.2 Identificação de erros

Considerando o contexto prático da disciplina, e a observação do funcionamento dos circuitos montados pelos alunos nas aulas práticas, passamos a verificar que alguns erros eram recorrentes por parte dos alunos, de maneira que muitas vezes os mesmos erros ocorriam em diversos grupos, e de maneira reiterada.

Por este motivo, houve a necessidade da introdução de um método no qual os erros cometidos fossem estudados mais profundamente e utilizados como meio para que o próprio estudante aprendesse a corrigi-los quando se deparasse com o mesmo no futuro.

Devido à natureza prática da disciplina, cada erro implica em um funcionamento indesejado específico do circuito, de forma que também foi essencial educar os alunos

no sentido de primeiramente identificar a característica do funcionamento indesejado e posteriormente pensar nos possíveis causadores para este comportamento.

Em se tratando de uma investigação aprofundada para compreensão dos tipos de erros e das dificuldades encontradas pelos estudantes no conteúdo de acionamentos elétricos em suas abordagens práticas, o método adotado foi a pesquisa qualitativa por meio da análise dos circuitos apresentados pelos alunos ao professor da disciplina. A motivação para escolha desse método se deu pelo fato de que o objetivo principal não será a apresentação de números e estatísticas acerca do problema, mas para buscar entender de maneira aprofundada os problemas apresentados pelo grupo de alunos (GOLDENBERG, 2004).

Tratando-se de questões práticas, existem inúmeras combinações de erros possíveis a serem cometidos pelos estudantes, de forma que se fez necessário encontrar um método para selecionar os erros que seriam objeto de estudo e intervenção posterior. A forma para seleção destes erros, foi justamente levantar os erros mais comuns e a partir deste levantamento, identificar as causas, consequências e focalizar nas formas de resolução dos erros apresentados.

3.3 Erros objeto de intervenção

A partir dos princípios elencados, foram selecionados os erros a serem trabalhados junto aos alunos. O critério para escolha desses pontos a serem trabalhados, se deu em função da recorrência e das possibilidades de prover aos estudantes formas de entender os mecanismos que levaram a esses equívocos.

De acordo Vigotskii (2017) o conceito de aprendizagem está inter-relacionado com o conceito de desenvolvimento integral do ser humano. Todavia não são lineares, sendo que a aprendizagem precede o desenvolvimento. Em um processo de aprendizagem, o aluno deve assumir um papel ativo e participante (não mais passivo e repetidor), protagonista de ações que o levam a aprender e a transformar seu comportamento.

Nesse sentido, os erros foram organizados de maneira que foi estabelecido o que caracteriza cada erro, qual comportamento é observado no circuito quando este ocorre e qual o mecanismo de correção a ser realizado.

Essas ações segundo Masetto (2000, p. 141) apud Silva et al (2020, 07) o sujeito as realiza “sozinho (auto-aprendizagem), com o professor e com os seus colegas (interaprendizagem). (...). Estas interações (aluno-professor-alunos) conferem um pleno sentido à co-responsabilidade no processo de aprendizagem”.

Também foi realizada uma avaliação, justamente para identificar a motivação para a ocorrência do erro, afim de buscar entender o que provoca a ocorrência dos mesmos.

Para Silva et al (2020) quanto mais o educador comprehende a respeito de como seus alunos aprendem mais formas de concepções e perspectivas de espaços de aprendizagem podem surgir. Para atender às demandas de aprendizagem desses estudantes, estes

espaços de aprendizagem devem ser cada vez mais flexíveis e interconectados, que possibilitem reunir atividades formais e informais, que reconheçam que a aprendizagem pode ocorrer em qualquer lugar, a qualquer momento, em espaços físicos ou virtuais.

A seguir, apresentaremos os 3 erros que foram para a intervenção, seguidos das descrições e das conclusões observadas a partir das observações realizadas em sala de aula.

3.3.1 Ausência de contato de selo

Esse erro é caracterizado pela falta da presença de um contato normalmente aberto referente ao contator que liga o motor em paralelo com o botão de ligar o motor.

3.3.1.1 Funcionamento observado na ocorrência do erro

Quando este erro ocorre, o motor desliga sempre que o operador retira o dedo do botão de ligar o motor. Quando observado isoladamente em um circuito, este erro é caracterizado pelo funcionamento normal do motor quando o operador está com o botão de ligar o motor pressionado, seguido pela abrupta parada no funcionamento do motor quando este operador para de pressionar o botão.

3.3.1.2 Forma de solucionar o problema observado

A solução para este erro, passa pela inserção de um contato normalmente aberto referente ao contator que liga o motor, em paralelo com o botão de ligar.

3.3.2 Erro na iluminação

Este é um erro que ocorre quando o estudante deixa de observar a NBR 5280 que rege os circuitos de acionamentos elétricos. De acordo com a norma, quando o motor estiver ligado, o LED vermelho deve ser utilizado como símbolo para indicar o funcionamento do motor, enquanto o LED verde, deve sinalizar que o motor encontra-se em estado de repouso.

3.3.2.1 Funcionamento observado na ocorrência do erro

Neste erro específico, o circuito apresenta funcionamento norma, sendo que a única problemática observada é que a sinalização encontra-se em desacordo com a NBR 5280.

3.3.2.2 Forma de solucionar o problema observado

Neste caso, existem duas formas distintas para solucionar esse problema. A primeira passa por simplesmente trocar a disposição das lâmpadas, trocando de lugar a lâmpada com o LED verde e a lâmpada com o LED vermelho e a segunda maneira passa por trocar os contatos que levam as lâmpadas de posição, colocando o NC em serie com o LED verde

e o NO em serie com o LED vermelho.

3.3.3 Falta de intertravamento

O intertravamento é essencial para garantir que não ocorram curtos-circuitos motores. Como o nome sugere, o intertravamento é uma combinação para evitar que duas situações conflitantes ocorram ao mesmo tempo, para isso são utilizadas os contactos NC e NO dos contactores para chegar a este funcionamento.

3.3.3.1 Funcionamento observado na ocorrência do erro

A falta de intertravamento, leva os circuitos a desligarem durante as transições de um estado para o outro, a ocorrência de atuação das proteções dos circuitos e a possível queima do motor ou de outros equipamentos que são parte do circuito.

3.3.3.2 Forma de solucionar o problema observado

A solução se da a partir da adição de um contato NC em serie com o circuito ao qual pretende-se evitar o funcionamento concomitante, devendo-se atentar que o mesmo deve ocorrer para a outra parte complementar.

4 | INTERVENÇÃO REALIZADA

Durante o processo de EA é importante compreender que o conhecimento se constrói através de uma rede de conexões, tendo em vista que a experiência de aprendizagem, ela mesma, pode definir-se como o momento em que adquirimos, de forma ativa, o conhecimento que nos faltava para completarmos uma tarefa necessária ou resolvemos um problema (SILVA et al 2020).

Com base nisso, a partir dos erros escolhidos, realizou-se uma intervenção juntos aos alunos no sentido de contribuir para que a ocorrência desses erros fosse reduzida. A abordagem escolhida foram aulas focadas em exibir os erros, discutir as causas e procurar fazer com que os estudantes melhorassem na identificação dos mesmos.

É essencial, que ao longo da vida profissional, os estudantes sejam capazes de identificarem e solucionarem problemas em sistemas de acionamento de motores. Focados nisso, procuramos exibir aos estudantes formas de identificar os erros, justamente a partir do problema observado no acionamento dos motores.

Para tanto, foram montados nos laboratórios os circuitos com os erros e passamos a demonstrar de maneira prática, como funciona um circuito de acordo com cada erro, e qual a maneira prática de solucionar os problemas apresentados.

Após as apresentações dos professores e demonstrações, os professores montaram no laboratório circuitos contendo erros. Os alunos não foram informados previamente sobre qual erro estava presente nos circuitos e, portanto, buscou-se observar se os mesmos iriam

ser capazes de identificar e sanar os erros existentes.

4.1 Resultados alcançados

A partir da intervenção realizada, mensuramos o resultado através do exercício final, que consistia em apresentar um circuito qualquer a um aluno, e verificar se esse seria capaz de identificar qual erro está presente nesse circuito e executar a correção necessária para o perfeito funcionamento do circuito de acionamento.

Esse exercício final foi objeto de avaliação da disciplina, tendo como objetivo principal, permitir ao estudante aplicar os conhecimentos obtidos através da disciplina e da intervenção realizada. A inclusão deste exercício final como avaliação, garantiu que todos os alunos participassem da dinâmica final, gerando assim a possibilidade de mensurar o impacto das atividades desenvolvidas.

Durante a dinâmica, os estudantes apresentaram significativa melhora no sentido de que os mesmos em sua maioria foram capazes de identificar e corrigir os erros apresentados. Observou-se que a partir desta prática, no decorrer dos passos posteriores que foram dados no âmbito da disciplina, os estudantes passaram a desenvolver os circuitos apresentados com uma maior facilidade, sendo inclusive capazes de instintivamente resolver os problemas apresentados sem a mediação do professor.

Este novo comportamento dos estudantes, permitiu que houvesse uma maior celeridade na montagem dos novos circuitos, permitindo assim que as aulas se desenolvessem de maneira mais dinâmica.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo se propôs, a exibir um método inovador de tratar os erros cometidos pelos estudantes ao longo do processo de ensino-aprendizagem, buscando trazer uma nova perspectiva. Na maioria das vezes, os erros são simplesmente punidos com redução de nota, não servindo de ponto de partida para incrementar o aprendizado dos estudantes.

Conforme foi possível observar durante a aplicação do método, utilizar o erro para ensinar, é um meio de incentivar os estudantes a tentarem fazer os exercícios mesmo que estes não resultassem no funcionamento esperado. Entender o erro como parte do processo, é essencial para que o estudante se sinta confortável para se expressar dentro da sala de aula, sendo o professor, responsável por trazer a reflexão acerca dos problemas enfrentados e as soluções para os estudantes.

Considerando que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria construção” (FREIRE, 2003, p. 47), as práticas buscaram facilitar o aprendizado da disciplina de acionamentos elétricos e proteção, contando com boa recepção dos estudantes e trazendo benefício para os alunos.

REFERÊNCIAS

GOODSON, Ivor F. **A Construção Social do Currículo.**- (Educa. Currículo: 3) ISBN 972-8036-17-5 – 1997.

BISOGNIN, E.; FIOREZE, L. A.; CURY, H. N. **Análise de erros e proporcionalidade: uma experiência com alunos de graduação e pós-graduação.** Revista Vidya, n. 2, v. 25, p. 31-40, jul./dez. 2005.

D'AMORE, B. **Elementos de didática da matemática.** São Paulo: Livraria da Física, 2007.

DE LA TORRE, S. **Aprender com os erros: o erro como estratégia de mudança.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVA, Maria do Rozario Gomes Mota. **Estilos de uso do espaço virtual e redes digitais de aprendizagens: coaprendizagem e inovação curricular na educação básica.** Maria do Rozario Gomes da Mota SILVA; Cláudia Simone Almeida de OLIVEIRA; Sérgio Paulino ABRANCHES. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.18, n.3, p. 1487-1508 jul./set. 2020 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo – PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

SOUZA, Neemias. **Apostila de Acionamentos Elétricos.** Rio Grande do Norte: Nov, 2009.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar. 8. ed.** São Paulo: Record, 2004.

VIGOTSVII, Lev. S. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: VIGOSTKII, Lev. S. LURIA, Alexander R. LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 17. Ed. São Paulo: Ícone, 2017, p. 103-116.

CAPÍTULO 27

OPORTUNIDADES DE LA VIRTUALIZACIÓN PARA LA CONSOLIDACIÓN DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS EN LOS ESTUDIANTES DE LA ASIGNATURA ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Data de aceite: 01/08/2022

Belkis Jamileth Duarte Nares

Doctorado en Ciencias de la Educación.
Universidad Grendal de EE.UU
ORCID 0000-0002-1393-2769

RESUMEN: En el ámbito educativo se ha estado hablando sobre la necesidad del cambio de paradigma, considerando que su innegable aparición debe darse para el beneficio del proceso educativo que se vive en la llamada sociedad del conocimiento y la sociedad en red que vienen seguidas del mundo globalizado. Han sido muchas las formaciones y prácticas para alcanzar la meta propuesta por Jacques Delors en el año 1996, sin embargo, lo que para algunos docentes ha sido un proceso llano, para otros el mismo camino se ha visto con tropiezos lo que en líneas generales evidencia que, algunos profesionales de la educación trabajan en pro de adaptarse al cambio propuesto por el ministerio de educación y otros mantienen estrategias ancladas a un modelo tradicionalista. En la actualidad el cambio es impostergable, si antes del 18 de marzo, cada docente tenía la posibilidad de transmitir los conocimientos y validar en cada estudiante con una mirada o consultándole, lo que había percibido de la clase impartida, en este momento todo es contrario; y cada proceso formativo debe seguir su curso, de allí que le corresponde al docente adaptarse al cambio que llegó para quedarse y trabajar en pro de consolidar y validar lo que hasta hace

unos meses se hacía de manera vivencial con los principales actores (los estudiantes) en el mismo entorno que los facilitadores. La siguiente práctica educativa, es la respuesta a esa realidad, el objetivo general se centró en determinar el nivel de dominio alcanzado durante la virtualidad en la competencia fundamental pensamiento crítico. Estudiantes de la asignatura proceso de enseñanza aprendizaje en FEM período Abril-Agosto 2020. Para alcanzar lo planteado se establecieron objetivos específicos que fueron desde la motivación intrínseca y extrínseca, organización de recursos y actividades que le permitieran verse parte del proceso, así como llevar una secuencia de actividades que le dieran la posibilidad de sentirse parte del proceso a través de una dualidad de estudiante (recibiendo la formación académica) y maestro (realizando acciones para ejecutarlas como profesionales de la educación). Los resultados obtenidos fueron favorables, al hacer una constante retroalimentación con foros y actividades que le permitieran desde evocar situaciones de vida como proyectar mejores prácticas en base a sus experiencias como estudiantes y futuros maestros.

PALABRAS CLAVE: Competencias específicas, Pensamiento analítico, Enseñanza Aprendizaje, Virtualización.

ABSTRACT: Dans le domaine de l'éducation, on a parlé de la nécessité d'un changement de paradigme, considérant que son apparition indéniable doit se produire au profit du processus éducatif qui se vit dans la société dite de la connaissance et la société en réseau qui sont

suivies par le monde globalisé. Il y a eu de nombreuses formations et pratiques pour atteindre l'objectif proposé par Jacques Delors en 1996, cependant, ce qui pour certains enseignants a été un processus sans heurts, pour d'autres le même chemin a été cahoteux, ce qui montre en général que certains professionnels de l'éducation travaillent à l'adaptation au changement proposé par le ministère de l'Éducation et d'autres maintiennent des stratégies ancrées dans un modèle traditionaliste. A l'heure actuelle, le changement ne peut être différé, si avant le 18 mars, chaque enseignant avait la possibilité de transmettre des connaissances et de valider en chaque élève d'un regard ou de le consulter, ce qu'il avait perçu de la classe enseignée, à ce moment tout est contraire ; et chaque processus de formation doit suivre son cours, c'est donc à l'enseignant de s'adapter au changement qui est là pour rester et de travailler à consolider et valider ce qui jusqu'à il y a quelques mois se faisait expérientiellement avec les principaux acteurs (élèves). Le même environnement que les animateurs. La pratique éducative suivante est la réponse à cette réalité, l'objectif général était axé sur la détermination du niveau de maîtrise atteint au cours de la virtualité dans la compétence fondamentale pensée critique. Étudiants du processus d'enseignement-apprentissage de la matière dans la période FEM d'avril à août 2020. Pour atteindre ce qui était proposé, des objectifs spécifiques ont été établis, allant de la motivation intrinsèque et extrinsèque, à l'organisation de ressources et d'activités leur permettant de se voir comme faisant partie du processus. , ainsi que de mener une séquence d'activités qui lui donneraient la possibilité de se sentir partie prenante du processus à travers une dualité d'étudiant (recevant une formation académique) et d'enseignant (réalisant des actions pour les exécuter en tant que professionnels de l'éducation). Les résultats obtenus ont été favorables, en fournissant un retour constant avec des forums et des activités qui leur ont permis d'évoquer des situations de vie et de projeter des bonnes pratiques en fonction de leurs expériences d'étudiants et de futurs enseignants.

KEYWORDS: Specific skills, Analytical thinking, Teaching learning, Virtualization.

1 | INTRODUCCIÓN

El desarrollo de competencias personales es la posibilidad que tiene cada individuo de demostrar sus capacidades, las cuales van desde actitud, habilidad, conocimientos y valores que deben ser evidenciables; sin embargo la situación de pandemia que se vive obliga a realizar la acción docente desde la virtualidad y el trabajo debe seguirse desarrollando fuera de los espacios físicos del aula. Depende del rol que asuma el maestro, el empoderamiento, motivación y desarrollo eficaz, que permitirá o no posibilidad de que tales competencias sean demostrables. La siguiente práctica educativa se centró en la manera cómo desarrollar y evidenciar las competencias específicas trabajadas en la asignatura proceso de enseñanza aprendizaje, así como las acciones didácticas que abrieron la posibilidad evidenciarlas.

La asignatura proceso de enseñanza aprendizaje tiene como propósito incentivar al estudiante a que organice y diseñe situaciones de aprendizaje, que faciliten la adquisición y desarrollo de los niveles de competencias previstos en el currículo del nivel, ajustándolos

a los distintos estilos de aprendizajes, intereses, motivaciones y necesidades particulares de los estudiantes, mostrando altas expectativas con relación a sus capacidades, de allí que se el objetivo general se estructuro de manera que los estudiantes se motivaran con acciones que permitieran de manera virtual alcanzar lo indicado. Se asumió la importancia de una óptima documentación por parte de la maestra del curso, por lo que hubo una documentación intencional desde el inicio del período académico.

El informe de Delors, Jacques (1996) centrado en los pilares del conocimiento, el cual fue producto de un compromiso asumido por el autor, derivado de una propuesta realizada por la UNESCO ha sido hasta la actualidad un referente que orienta en cuanto a los cuatro pilares de la educación y el resultado de la complementación de un trabajo de expertos en educación y áreas afines (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser) referente para la mayoría de los países que se han alineado al enfoque por competencias, siendo Republica Dominicana uno de los países que se han centrado en desarrollar el enfoque indicado.

Luego de más de 20 años se sigue mencionando el documento y en unos países más que en otros se alinean acciones que dan muestras del interés por parte de los maestros en cuanto a validar en cada uno del estudiantado la adquisición de conocimientos que posteriormente se puedan trasladar a la acción y en el mejor de los casos a los campos de trabajo, en tal sentido la realidad que se vive en cuanto a la nueva forma forzada da unificar el proceso de enseñanza aprendizaje, es una valiosa oportunidad para valorarlo y ¿por qué no?, evaluar qué tanto se ha hecho para considerar si el camino que se está transitando es el correcto o si hay que aplicar estrategias que permitan ir hacia atrás y volver a retomar.

2 | DIAGNÓSTICO

El proceso de enseñanza aprendizaje en todos los tiempos de la humanidad ha sido visto como un proceso complejo que engloba diferentes aristas para su consolidación. Cada uno de los momentos formativos requieren de acciones planificadas que permitan al docente evaluar el resultado versus los componentes desarrollados para tal fin. Hasta hace unos meses, específicamente Marzo de este año 2020 cada una de las acciones que se consideraban cotidianas se convirtieron en realidades abstractas. Pasar de tener a los y las estudiantes en el salón de clases y verlos durante el desarrollo de cada una, permitía observar algo tan sencillo como sus facciones y a través de ellas, indagar si estaban comprendiendo o si era necesario ahondar en un tema específico para dedicarles el tiempo necesario (dentro o fuera del aula) con la intención de que comprendieran lo que se impartía.

Para este momento la situación es totalmente diferente en cuanto a la manera de transmitir los conocimientos, considerando que ha cambiado desde el escenario hasta la vía de comunicación; tener que enfrentarse a una pantalla para impartir cada clase ha sido una

realidad compleja, considerando que en algunos casos se debe explicar un tema sin ver a los actores principales, le corresponde al docente sólo inferir que están presentes aunque, para este momento ya no es relevante la plataforma que se use, la cual puede tener más o menos fortalezas; la realidad es que ya no están los cálidos encuentros que permitían una interacción participativa y motivadora. En cuanto a la adquisición de competencias, el escenario no es diferente; mantener a los estudiantes activos y motivados para que se vinculen de manera efectiva en cada actividad propuesta, ha representado otro reto para los maestros y maestras, considerando que el desarrollo de competencias personales entre sus aspectos fundamentales tiene los conocimientos que se deben impartir de acuerdo a la asignatura y contenido, la actitud considerando la disposición que tiene el estudiante para exponer o evidenciar lo aprendido a través de acciones que posteriormente permitan exponer o dejar en evidencia las habilidades centradas en la capacidad de lograr el desarrollo de éstas, considerando que tales logros representan un aspecto fundamental en la vida presente y futura de cada estudiante y posteriormente como profesional de la educación.

Siguiendo el orden de las competencias fundamentales el Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (2016) ha propuesto que el Pensamiento Lógico, Crítico y Creativo, represente el proceso por medio del cual se establezcan representaciones mentales que orienten a la construcción de conclusiones lógicas, toma de decisiones, evaluar y entre otras cosas argumentar, lo que se podría traducir a un pensamiento analítico que lleve al estudiante al desarrollo de acciones o prácticas reflexivas donde se involucren tanto de manera individual como colectiva permitiendo además incentivar la motivación hacia las investigaciones.

Lo anteriormente expuesto se considera cotidiano en espacios presenciales, sin embargo, para el caso que se expone, tanto los maestros como los y las estudiantes tuvieron que adaptarse para ofrecer y adecuarse a escenarios que invitaran a la producción intelectual y de esta manera alcanzar las competencias solicitadas en la asignatura.

En base a lo expuesto se presenta la buena práctica, partiendo de la interrogante ¿Qué acciones se pueden realizar para incentivar el pensamiento crítico en los estudiantes de la asignatura proceso de enseñanza aprendizaje? En base a esta interrogante surgió la posibilidad de sistematizar el proceso desarrollado con la intención de exponer lo experimentado.

¿Qué condujo a sistematizar para posteriormente presentar lo que se hizo en el período actual?

La posibilidad de identificar como oportunidad de mejora la virtualización para promover un pensamiento crítico al momento de realizar una planificación que responda a las realidades de la población donde se aplicará o ejecutará. La secuencia didáctica o de actividades debe responder a unos criterios que sean cónsenos con los indicadores de

logro, en vez de colocar actividades sin reflexionar sobre la vinculación intencional de lo que se desea alcanzar en el proceso de enseñanza.

3 I OBJETIVO GENERAL DE LA BUENA PRÁCTICA

Determinar el nivel de dominio alcanzado en la competencia fundamental pensamiento crítico en los estudiantes de la asignatura proceso de enseñanza aprendizaje en FEM período Abril- Agosto 2020

4 I ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El Ministerio de Educación de República Dominicana, tiene concebido como formación de los y las estudiantes la competencia fundamental pensamiento crítico para los diferentes niveles del sistema educativo Dominicano, haciendo la diferencia en el nivel de dominio que debe alcanzar cada estudiante de acuerdo a su desarrollo formativo. Al analizar la competencia antes descrita y su relación con el pensamiento analítico se observa que ambos se centran en la manera de pensar y a su vez la forma de adecuarlo a la realidad.

El pensamiento crítico conduce al análisis y este a su vez a la evaluación, ambos son reconocidos como destrezas cruciales que deben dominar los estudiantes, considerando que lo que se desea es que obtengan aprendizajes alejados de la trivialidad y centrados en lo significativo.

Al trasladarlo al escenario de la formación académica se habla de la capacidad que alcanza el estudiante para identificar situaciones que permitan ejecutar acciones de manera intencional y que conduzcan a validar que han logrado un aprendizaje para la vida; tal formación estará centrada en criterios asociados a una realidad más previsible, lo cual debería estar siendo validado por los docentes al momento de asignar actividades.

Elder y Paul (2003) presentaron para la Fundation for Critical Thinking, una guía sobre los fundamentos del pensamiento crítico, basado en conceptos y herramientas. Los autores afirman que:

"Es un hecho penoso que en pocos estudiantes se evidencia la competencia específica, la cual se traduce a poder analizar, además manifiestan que, de acuerdo a sus experiencias en aula, cuando se les pide que analicen algo científico, histórico, literario o matemático, ético, político o personal generalmente carecen de un modelo que les permita hacerlo" (pág. 4).

Herrero Julio Cesar (2016) establece que, para lograr abordar con criterios específicos un área o tema se debe conocer muy bien considerando que tener el dominio permitirá desarrollarlo de manera óptima y con resultados esperados satisfactorios. Trasladando lo aportado por el autor al escenario de algo tan importante como lo es, una planificación educativa, es imperativo que el futuro maestro tome acciones que le permitan lograrla y ejecutarla con éxito para alcanzar el fin último de la educación.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2010)

reconoce a las naciones más productivas y desarrolladas al aseverar que los sistemas educativos más exitosos están poniéndose metas curriculares para el cumplimiento de habilidades complejas, de un orden superior del pensamiento, así como la habilidad de aplicarlas a problemas jamás vistos, en vez de dominar el tipo de habilidades básicas que con anterioridad se fijaban como un mínimo estándar. En este sentido se hace imperativo que los involucrar a los y las estudiantes con niveles de complejidad que los reten y el maestro debe estar en capacidad de orientar y evaluar de acuerdo a lo exigido para el logro de un pensamiento crítico y de esta manera poder hacer uso de lo que saben.

5 I PLANIFICACIÓN

A continuación, se presenta la reconstrucción y ordenamiento del proceso de la experiencia con la intención de exponer el camino recorrido. Es importante resaltar que para que las clases virtuales tengan un óptimo desenvolvimiento y alcance de pro de los objetivos deseados se debe tener un aula actualizada que invite al estudiante a entrar y encontrar lo que necesite de acuerdo a lo que corresponde al programa de la asignatura. En cuanto a la metodología utilizada, se centró en el Aprendizaje Basado en el Pensamiento Crítico, dando la posibilidad de ofrecerles a los estudiante orientaciones por parte del facilitador que permitieran buscar información de fuentes seguras y/o confiables para analizarlas y argumentar, solicitándoles una producción final que fuera más allá de lo memorístico, internalizando la importancia de establecer acciones que conllevaran a alcanzar las competencias previstas de acuerdo al área del conocimiento donde se desarrollara como futuro maestro (a). También se asumió el trabajar en pro del Aprendizaje Colaborativo acción que genera la posibilidad de hacer equipo y trabajar en pro de mejoras en la adquisición de conocimientos a través del trabajo en conjunto con otros, intercambiando información y unificación criterios de acuerdo al interés y propósito a alcanzar. A continuación, se presenta el cuadro 1, que da muestras de la planificación realizada y ejecutada durante el período académico.

Unidad I Fundamentos conceptuales y metodológicos del proceso de Enseñanza y Aprendizaje.

Planificación de Actividades	Competencias del programa	Actividad/Técnica	Evidencia
<p>Exploración de conocimientos previos e instrucciones de la dinámica que se llevaría a cabo durante el cuatrimestre, organización de equipos, presentación del programa e inicio de información sobre el enfoque por competencias.</p> <p>La primera unidad se centró en el reconocimiento de la realidad que se estaba viviendo en cuanto a la imposibilidad de compartir físicamente y a pesar de ello, alcanzar las competencias y logros previstos en el programa de la asignatura. Luego de presentarnos, se les dio la posibilidad de exponer las expectativas que se tenían de la asignatura además de recabar información sobre el conocimiento del proceso enseñanza aprendizaje de acuerdo a asignaturas previas.</p> <p>Otro aspecto fue la instrucción de lo que sería un diario reflexivo que se compartiría en tres momentos A inicio del período académico; Así estoy. - Así voy (a la mitad del período) - Así me voy (entregar un consolidado de los tres momentos al finalizar).</p>	<p>CG5- Implementar acciones formativas en coherencia con los estilos, teorías y ritmos de aprendizajes en respuesta a las características particulares de los estudiantes con la finalidad de potenciar sus oportunidades de desarrollo con equidad y calidad.</p> <p>CG10- Planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir del currículo, integrando enfoques, teorías, competencias, metodologías y procesos de evaluación para su aplicación en contextos diversos.</p>	<p>Encuentro sincrónico</p> <p>Diario de doble entrada con el contenido de los conceptos, aporte crítico en base a lo investigado en fuentes variadas y confiables, así como comparación por autor y conceptos.</p>	<p>Aportes personales que dejaron en evidencia conocimientos y las expectativas. Entrega aula virtual.</p> <p>Seguimiento de instrucciones, capacidad de investigación de síntesis y análisis.</p>

Unidad II Enfoques de Enseñanza y Aprendizaje

Planificación de Actividades	Competencias del programa	Actividad	Evidencia
<p>Clase sincrónica para iniciar el tema de las teorías y girar instrucciones sobre el trabajo colaborativo.</p> <p>Tema sobre las Teorías de Aprendizaje.</p> <p>En esta unidad se realizaron dos (2) foros:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Debate sencillo. <p>Trabajo Colaborativo: Se les dieron instrucciones de hasta tres comandos detonadoras que les permitieran evocar su proceso formativo como estudiantes de secundaria, relacionando una experiencia vivida con un modelo educativo y este a su vez con la teoría que considera correspondiente.</p> <p>4- Elaborar un producto final con los resultados de su discusión. Este producto puede ser un video, un ensayo, un PPT, un icnográfico, o cualquier otro tipo de insumo que muestre las ideas principales de lo que han discutido a lo interno del equipo.</p> <p>5- Subir el producto final al espacio para la entrega del trabajo en equipo de las Teorías.</p> <p>Se les presentó el protocolo de Foros, que orientaba sobre la forma de participar, incluyendo un vocabulario adecuado al ámbito educativo.</p> <p>Foro 2: De Preguntas y Respuestas</p>	<p>CG5- Implementar acciones formativas en coherencia con los estilos, teorías y ritmos de aprendizajes en respuesta a las características particulares de los estudiantes con la finalidad de potenciar sus oportunidades de desarrollo con equidad y calidad.</p> <p>CG10- Planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir del currículo, integrando enfoques, teorías, competencias, metodologías y procesos de evaluación para su aplicación en contextos diversos</p>	<p>Trabajo colaborativo. Investigación y análisis de las teorías de acuerdo a los precursores de cada una:</p> <p>Jean Piaget Lev Vigotsky Edward Thorndike Jerome Bruner Burrhus Frederic Skinner Albert Bandura Gagné Robert Ivan Palow.</p> <p>Trabajo en el aula virtual; link con lecturas relacionadas con las diferentes teorías para que fuera punto</p> <p>Foro Debate sencillo: De acuerdo a los grupos ya organizados, y el intercambio para la entrega final del trabajo se realizará en el foro para el “trabajo grupal de las Teorías”. ¿Qué deben hacer?</p> <ul style="list-style-type: none"> 1- Elegir un secretario en cada grupo, quien estará encargado de guiar la discusión en el foro de cada grupo. 2- Crear un tema en el foro “Teorías del Aprendizaje”, donde intercambiarán ideas, materiales, y opiniones sobre el tema. 3- Analizar en ese grupo <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el contenido de los aspectos que le corresponden como grupo? esto es, ¿de qué trata la(s) teorías asignada(s)? Ver esquema • ¿Qué aspectos fundamentales se deben considerar en un grupo de estudiantes si tuvieras que aplicar de manera directa la o las teorías(s) asignadas? (se pueden presentar propuestas puntuales). <p>Foro (PyR) participar dos veces, 1º para presentar su aporte de acuerdo a su criterio y 2º presentar aportes en base a los que han dicho los demás estudiantes, esta última opción sólo se les presenta cuando ha hecho su primera intervención.</p> <p>Posteriormente se desarrolló el tema centrado en los modelos pedagógicos con la intención que evocaran maestros o maestras versus el modelo que correspondiera. Expresar en el foro de manera libre una experiencia vivida y vincularla con la teoría y el modelo pedagógico que corresponda</p>	<p>Aportes en cada uno de los foros que dejó en evidencia las opiniones o experiencias de cada estudiante. El trabajo en equipo y capacidad de síntesis de acuerdo a las fuentes confiables consultadas.</p>

Actividad tipo cuestionario Estilos de aprendizaje y sistema de representación. En esta parte período se hizo una revisión del diario reflexivo. Momento: "Así Voy", permitiendo vincular a cada estudiante con los temas trabajados y se autoevaluación, esto con la finalidad de ir vinculándose permitiendo llevar a cada uno en su presente (estudiante) como con el futuro (maestro).		Autoevaluación estilo de aprendizaje. La actividad fue importante porque se les presentó la opción de imaginarse que tuvieran que hacer una actividad contraria a lo que es su estilo.	Los resultados se trasladaron al diario reflexivo, ultima parte Así me Voy. El auto diagnóstico se realizó de manera individual.
--	--	--	---

Unidad III Planificación y gestión del proceso de Enseñanza y Aprendizaje.

Planificación de Actividades	Competencias del programa	Actividad	Evidencia
Planificación Periódica	CG5- Implementar acciones formativas en coherencia con los estilos, teorías y ritmos de aprendizajes en respuesta a las características particulares de los estudiantes con la finalidad de potenciar sus oportunidades de desarrollo con equidad y calidad.	Motivar en pro de realizar actividades didácticas que permitan lograr las competencias establecidas. Es necesario que se realicen actividades vinculadas con los indicadores de logro y a su vez con los intereses de los estudiantes, acción que permitirá un nivel de motivación óptimo.	Realización de la planificación desde la situación de aprendizaje, considerando el contexto y el estilo de aprendizaje de la población a quien se le aplicará o donde se ejecutará
Planificación Diaria Ambiente de Aprendizaje Debía estar presente, tanto en las planificaciones como en el video (al menos mencionarlo)	CG10- Planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir del currículo, integrando enfoques, teorías, competencias, metodologías y procesos de evaluación para su aplicación en contextos diversos	El estudiante luego de realizar la planificación periódica y diaria realizó una micro clase donde dejó en evidencia la planificación que hizo en pareja. La instrucción estuvo centrada en desarrollarla en un tiempo entre 10 y 15 minutos, seleccionando el tema y dejando evidencia de que se trataba de una planificación diaria. Esta actividad es de gran ayuda para los momentos que se están viviendo, ya que hemos dejado de ver a los estudiantes, saber cómo está su seguridad, dicción, conocimiento que tengan del tema. El tener que ver a una pantalla y preguntarle si está leyendo (que es lo regular la mayoría de las veces) ha alejado al docente de la posibilidad de guiar u orientar sobre lo que debería ser una buena práctica.	La micro clase se desarrolló en pareja y se colgó como una tarea en el aula virtual y en YouTube
Micro Clase en pareja. Evidencias a través de un video colgado en YouTube			Diario reflexivo con la secuencia de aportes por cada estudiante, donde presentado su proceso formativo y dejando su experiencia en cuanto a las planificaciones versus la micro.
Cierre del Diario Reflexivo, momento: "Así me Voy"			

Cuadro 1. Planificación de las actividades desarrolladas

6 I IMPLEMENTACIÓN DE LA BUENA PRÁCTICA

Cambiar de un aprendizaje por objetivos al centrado en la validación de competencias personales cada día se hace más necesario, en la asignatura Proceso de Enseñanza/Aprendizaje durante el segundo cuatrimestre del año 2020 hubo la necesidad de plantearse la posibilidad de desarrollar acciones que motivaran el enfoque constructivista y el social como modo contemporáneo de aprendizaje, partiendo de la premisa que cada estudiante construyera conocimientos centrados en análisis para la construcción de las planificaciones que derivaran de las teorías del conocimiento, los estilos de aprendizaje y las secuencias de actividades que de manera lógica se vinculan con los indicadores de logros y los resultados esperados.

Un aspecto relevante para esta práctica es que, los involucrados son estudiantes del tercer cuatrimestre, quienes no han tenido práctica docente, aunado a que existe una realidad de pandemia a nivel mundial, que limita la posibilidad de encuentros que permitan orientar a unos estudiantes que hasta hace unos meses tenían la alternativa de estar con sus docentes para despejar las posibles dudas que le surgieran de acuerdo al área de su conocimiento.

Desde el inicio del cuatrimestre hubo la intención de realizar acciones motivadoras y medibles para la consolidación de los aprendizajes exigidos en el programa propuesto. La planificación desde la Unidad I estuvo en realizar encuentros sincrónicos en principio para tener el “acercamiento” y entre otros aspectos para ir llevando de manera paulatina la sistematización de cada actividad propuesta y escuchar de parte de los estudiantes sus opiniones y percepciones de acuerdo a lo que se les estaba solicitando. En tal sentido, se partió con que expresaran su opinión de que era para ellos el proceso de enseñanza aprendizaje, dejándole la asignación de comenzar su diario reflexivo con el “Así Estoy” la actividad dejó en evidencia que muchos se apoyaron en fuentes de internet (por el tipo de redacción) y muy pocos se atrevieron a exponerlo de acuerdo a la instrucción dada.

Para tener una primera exploración del nivel de análisis de cada uno, se les solicitó investigar sobre los conceptos sugeridos en la primera unidad y trasladar la información a un diario de doble entrada, permitiendo ver el tipo de fuente consultada, así como los aportes en base a lo consultado. La actividad fue el punto de partida para orientar sobre los aspectos a considerar al momento de hacer consultas en la web y la forma de colocarlas en los trabajos. La revisión minuciosa de cada aporte y la justificación clara de su calificación final fue el referente de lo que pasaría en cuanto al nivel de auto exigencia que debían tener.

Para la siguiente Unidad II donde además estaba concebido llevar un seguimiento del diario reflexivo en cuanto a “Así Voy”. Se les mantuvo la orientación, siendo necesario desarrollar en esta unidad lo concerniente a las teorías del aprendizaje de Jean Piaget, Lev Vigotsky, Edward Therdike, Jerome Bruner, Burrhus Frederic Skinner, Albert Bandura,

Gagné Robert e Ivan Palow, así como el currículo y la importancia que reviste en el proceso de enseñanza de cada especialidad. En esta ocasión se trabajó con foros de dos maneras, uno de debate sencillo en el cual se colocaron dos rúbricas, uno con los criterios y aspectos a considerar al momento de realizar la participación en los foros como uso del lenguaje; qué hacer o qué decir si deseaban exponer sus procesos mentales, orientación en exponer sus premisas y describir los datos que condujeron a ellas, así como someter sus conclusiones y supuestos al juicio de los demás, esto se dio cuando debían exponer sus argumentos a los demás grupos. Para validar trabajar la integración se le dio un valor agregado al foro, al indicarles que debía ser colaborativo para el cual era necesario, nombrar un(a) secretario(a) del equipo, que creara una línea de discusión con el nombre del equipo, y subir el archivo que estaban trabajado. Cada grupo respondería en el foro de acuerdo a la teoría asignada y las preguntas poderosas que le invitaban a justificar sus posiciones en base a lo desarrollado por el equipo que asignado (analizar lo que hacia otro equipo). Cada integrante tenía que leer y revisar lo del grupo que le precedía, de modo que el grupo 2 revisará el trabajo del grupo 1; el grupo 3 revisará el trabajo del grupo 2; y así sucesivamente. Colocándoles además indicaciones que ameritaron consultar a otros para alcanzar el objetivo deseado, valorar la dinámica del foro, el nivel de análisis de acuerdo a la producción de otros compañeros y aceptar que les revisaran sus producciones.

Entre los aspectos a atender en el programa de la asignatura, está lograr que el o la estudiante se vincule con las teorías, y modelos educativos y la relación que conlleva estos conocimientos en su vida estudiantil pasada y futura, por lo que a través del foro con una consigna y una rúbrica se le solicito que evocaran experiencias que se relacionaran con algunas de las teorías y con al menos un modelo pedagógico, considerando que el establecer este tipo de relaciones hacen que el estudiante tenga la posibilidad de tomar decisiones con un nivel de asertividad más amplio. Durante esta unidad también se le permitió a cada uno, luego de presentar el tema estilos de aprendizaje, auto evaluarse con el cuestionario de Estilos de Aprendizaje de Peter Honey quien lo presento en 1989 para el ámbito de la psicología y posteriormente Catalina Alonso en 1992 lo adecuó al educativo y en la actualidad es un referente en cuanto a los estilos de aprendizaje de los estudiantes. El autoevaluarse sirvió además de reconocer su manera de percibir mejor los aprendizajes, proyectarse como maestros y valorar la importancia de ajustar las planificaciones de acuerdo a la población que les corresponda a través de estrategias que se alejen de lo tradicional para que sean inclusivas y logren las competencias que se planteen en cada una de sus planificaciones.

En el Foro de preguntas y respuestas (FPyR), se dio la particularidad de que luego que trabajaron en equipo, cada integrante debía exponer la teoría asignada, posteriormente participar en el foro (FPyR), sin saber qué podría estar indicando alguno de los integrantes de su equipo, ya que este tipo de foro no permite que el estudiante vea lo que han escrito los demás, hasta tanto él no presente su primer aporte. Dar esta instrucción les generó

incertidumbre, porque en los foros, generalmente se lee lo que han colocado otros, con la finalidad de orientar las ideas; y en esa ocasión fue contrario en vista que se vería lo producido por los otros, luego de exponerlas. Al consultarle a algunos estudiantes, indicaron que la actividad les permitió vincularse con más interés, por el hecho de saber qué habían colocado sus compañeros porque les interesaba saber qué tan cerca o alejados estaban de lo que habían escrito en equipo, lo expuesto por los consultados, orienta sobre estrategias innovadoras que llevan a los estudiantes a motivarse a leer y de esta manera tener la posibilidad de analizar otros puntos de vista y lograr vinculación más allá de una lectura memorística.

Otro aspecto de gran importancia lo reviste el aula virtual, para lograr la motivación en el estudiantado, es imperativo tener un entorno virtual que invite al estudiante a entrar y tener los recursos necesarios para cubrir las exigencias de cada una de las actividades propuestas.

En la última Unidad III vinculada con la planificación y gestión del proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolló con la finalidad de dejar en evidencia lo trabajado en las unidades I y II. Los estudiantes debían desarrollar una micro clase. Posterior a la revisión y evaluación de la primera entrega de las planificaciones, se hicieron encuentros sincrónicos fuera de los provistos en la carga académica y que se ajustaran a la disponibilidad de cada grupo para avanzar tanto con la periódica, partiendo de la situación de aprendizaje y la diaria la cual se trasladaría a una micro clase donde debían aplicar las diferentes acciones relacionadas con los componentes propuestos en el currículo dominicano. Los estudiantes valoraron la estrategia y así lo expresaron en sus diarios reflexivos al entregar “Así me Voy”. Darle la posibilidad en su tercer cuatrimestre de enfrentarse a una clase sincrónica, poder validar por experiencia propia cada una de las situaciones que vive cada maestro y maestra, tener la capacidad de revisar el currículo y realizar una secuencia didáctica que diera respuesta a la planificación les permitió ver que, manejar una planificación es algo de envergadura porque no es sólo colocar lo que indica el currículo, lo acerca a un nivel de dominio inicial donde se evidencia que pueden describir, relacionar acciones que sean cónsenas con la población que se atienda, también un nivel de dominio secundario al seleccionar elementos significativos y su relación con situaciones que los lleven a aplicar actividades que vayan desde lo más simple a lo complejo, con la intención de alcanzar en los estudiantes (como profesionales de la educación) competencias fundamentales que le serán de apoyo para un nivel superior.

7 | PRINCIPALES LOGROS Y APORTES

Para la finalización de la asignatura los y las estudiantes alcanzaron realizar actividades con un nivel de análisis y criticidad más elevado que el observado al inicio del cuatrimestre, esto se pudo evidenciar al cotejar la primera asignación del diario de doble

entrada, se revisó y validó el contenido presentado, así como los aportes personales de acuerdo a las fuentes consultadas. Para el final del período al observar el avance por cada encuentro en las planificaciones realizadas y su posterior validación en una micro clase se dejan evidencias del nivel de dominio que han alcanzado en cuanto al análisis que debieron realizar para seleccionar las actividades que dieran respuesta a una situación de aprendizaje propuesta de acuerdo a su área de formación.

Chadwick (1999) expresa que el aprendizaje constructivista propuesto por Jerome Bruner debe ocurrir mediante razonamiento inductivo partiendo de situaciones que se relacionen con el interés del individuo, de acuerdo a lo propuesto se espera que el alumno, potencialice las capacidades creativas e inferenciales, promueva la autonomía y fomente el interés en el área en que se desarrolla, a la vez que analice los procedimientos, tomando en cuenta el contexto, aprendizajes previos, favorecimiento del diálogo, y el privilegio de operaciones mentales de tipo inductivo.

Otro aspecto a valorar es la posibilidad que se le presenta a los estudiantes de recopilar información de fuentes confiables para que inicien el proceso de la investigación científica, que atiendan a sus inferencias y verifiquen sus suposiciones para alcanzar la clarificación de análisis propios de acuerdo al nivel que se permitan, considerando que las rubricas descriptivas les ofrecerán la posibilidad de adecuarse a lo que cada uno deseé alcanzar.

Por otra parte, tener la posibilidad de establecer criterios de aplicación en las planificaciones realizadas los acerca a validar las necesidades de generar (como futuros maestros y maestras) la posibilidad de acercarse al contexto de la población, lo que conlleva a aprendizajes significativos, lo propio lo establece Sánchez (2009) al relacionar la teoría social de Albert Bandura y destacar que, la mayor parte del comportamiento humano es aprendido mediante la observación de modelos que ejecutan el comportamiento, siendo éste uno de los medios más poderosos para transmitir valores, actitudes y patrones de pensamiento y comportamiento, en cuanto al pensamiento el presentar estrategias que los enfrenten a situaciones que los motiven a alcanzar el nivel óptimo de conocimientos.

8 I LIMITACIONES EN LA IMPLEMENTACIÓN

- La principal limitación fue la conectividad, la cual afectó tanto a los estudiantes como a la maestra, llegando al punto de tener que reintentar conexiones reiteradamente.
- Disponibilidad de recursos tecnológicos actualizados de los y las estudiantes, ya que había actividades que se les hacían muy difíciles por contar sólo con un teléfono sencillo.
- El canal de comunicación, por tener que interactuar la clase con una pantalla.
- El no tener todavía internalizada lo que representa la educación bajo la moda-

lidad virtual genera una dualidad que requiere una constante motivación por parte del maestro.

- La poca motivación, había momentos en los que tuve que llamar a algunos estudiantes por la poca asistencia a los encuentros y ellos aceptaban su falta de vinculación.

9 | CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La asignatura proceso de enseñanza aprendizaje está orientada a desarrollar en los futuros docentes, competencias para comprender su naturaleza e importancia con la finalidad que faciliten la construcción de conocimientos, sin embargo, esa construcción debe hacerse en base a criterios medibles que permitan dejar en evidencia el desarrollo de las competencias propuestas en dicho módulo o asignatura. Otro aspecto de valor es la vinculación que deben tener con el contexto y el rol que les corresponde asumir en la sociedad donde hagan vida profesional, de allí que, el pensamiento crítico juega un papel preponderante partiendo de la premisa que sus producciones y exigencias para con lo que deben alcanzar, dependerá de cómo internalicen su vida como profesional de la docencia.

A continuación, se presentan recomendaciones para mantener la construcción del pensamiento crítico en los futuros maestros de excelencia que serán la generación de relevo en el sistema educativo Dominicano.

- Incorporar al Pensem una asignatura que les dé herramientas tecnológicas a los y las estudiantes, ya que ha llegado la virtualidad para quedarse y la mayoría adolece de tan importante competencia específica.
- Mantener en cada aula virtual diversidad de recursos didácticos (videos, lecturas obligatorias, lecturas sugeridas, papers, entre otros) que se correspondan con las actividades propuestas por cada tema de la asignatura correspondiente.
- Promover una constante formación para los maestros, centradas en herramientas y estrategias lúdicas como para ofrecer innovación y evitar que se traslade el aula a una pantalla.
- Promover la creatividad e innovación a través de actividades lúdicas con herramientas como Socrative, Kahoot, Menti, Plicker
- Generar confianza en los estudiantes, presentándoles consignas y rubricas que les motiven a trabajar el pensamiento crítico y con orientaciones claras.
- Incentivar en los estudiantes el proceso de meta cognición para que reconozcan las oportunidades de mejora en cada asignación.

REFERENCIAS

- Chadwick, C. B. (1999). *La psicología del aprendizaje desde el enfoque constructivista*. Revista Latinoamericana de Psicología, Redalyc, 31(3), 463-475. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/805/80531303.pdf>
- Delors, J. (1996.): “*Los cuatro pilares de la educación*” en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103. Recuperado de https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf el 4 de julio 2020
- Herrero Julio Cesar (2016) *Elementos del pensamiento crítico*. Editorial Marcial Pons. Ediciones Jurídicas y Sociales. Madrid España.
- Peter Honey quien lo presento en 1992
- Linda Elder y Richard Paul (2003) *Pensamiento analítico Cómo descifrar el pensamiento y qué buscar cuando lo descifra Los elementos del pensamiento y Los criterios que deben tener*. Fundación para Pensamiento Crítico. The Foundation for Critical Thinking.
- MINERD (2016)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE (2011). ¿Leen actualmente los estudiantes por placer? Focus, 2011 (8). Recuperado el 28 de julio 2020 <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n24/n24a10.pdf>
- Sánchez, J. C. (2009). Aprendizaje social e intenciones emprendedoras: un estudio comparativo entre México, España y Portugal. *Revista Latinoamericana de Psicología, Redalyc*, 41(1), 109-119. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/805/80511492008.pdf>
- Peter Honey (1992) Modelo de Honey y Mumford. Tendencias generales del comportamiento personal. Recuperado el 11-8-2020 http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21/modulo_2/mod_honey_mumford.htm

SOBRE O ORGANIZADOR

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Ueb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Ueb - Campus III). Atualmente coordena o Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE) do Departamento de Educação da Ueb (DEDC7). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Ueb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Ueb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Ueb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão; e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Acolhimento 266, 267, 270, 271, 272, 273, 280
Aislamiento 130, 131, 138
Alfabetização 51, 52, 53, 54, 55, 56, 60, 61, 62, 167, 168, 184, 215, 306, 343
Alfabetización informacional 288, 289, 290, 296
Amplificadores culturais 63, 64, 65, 67, 69, 70
Ansiedade 154, 155, 156, 157, 159, 160, 162, 163, 164, 268
Aprendizagem 32, 33, 34, 36, 37, 52, 53, 56, 61, 62, 64, 67, 95, 96, 117, 119, 121, 123, 124, 127, 142, 144, 146, 149, 166, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 220, 222, 224, 230, 241, 242, 243, 244, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 256, 260, 261, 262, 268, 271, 273, 278, 280, 281, 282, 284, 285, 286, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 306, 307, 308, 309, 311, 312, 313, 314, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 323, 324, 325, 326, 327
Aprendizaje 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 195, 196, 203, 204, 235, 236, 237, 238, 239, 290, 295, 296, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342
Atividades extracurriculares 206, 210

B

- Brincar 53, 54, 63, 67, 69, 182, 241, 243, 244, 245, 251, 252, 253, 297, 298, 303, 307
Brinquedo 69, 245, 252, 297, 298, 299, 302, 304, 305, 306, 307, 308

C

- Capoeira 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153
Ciclos escolares 166, 167, 168, 169, 171, 175, 178, 186, 188
Cinema 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94
Cinemateca potiguar 80, 81, 82, 93, 94
CMS Wordpress 80, 81
Colaboración 95, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 112, 135, 137
Competencia 136, 141, 192, 193, 194, 196, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 328, 332, 341
Comunidade escolar 121, 128, 272, 275, 280, 284
Contenidos 106, 111, 235, 236, 237, 238, 239, 291
Covid-19 124, 130, 131, 132, 133, 138, 139, 254, 266

Cultura escolar 116, 117, 118, 119, 120, 125, 128, 287

D

Depressão 154, 156, 157, 159, 162, 163, 164, 165

Direitos humanos 1, 2, 3, 5, 6, 8, 15, 18

Docentes universitários 154, 156, 158, 163

Dualidade histórica 19, 24

E

Ecossistema 96

Educação 1, 2, 9, 10, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 45, 50, 58, 61, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 88, 93, 95, 96, 116, 117, 118, 119, 120, 124, 127, 128, 129, 142, 143, 149, 155, 156, 158, 159, 160, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 174, 175, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 227, 229, 232, 233, 234, 241, 242, 243, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 278, 280, 281, 282, 284, 286, 287, 297, 299, 302, 303, 306, 308, 309, 311, 312, 314, 315, 327, 343, 345

Educação antirracista 38, 45, 50

Educação básica 28, 178, 210, 211, 213, 214, 215, 216, 217, 241, 243, 249, 256, 258, 262, 263, 312, 315, 327, 343

Educação física 23, 158, 159, 160, 241, 243, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253

Educação infantil 63, 64, 66, 67, 69, 70, 117, 180, 253, 308, 312

Educação profissional e tecnológica 19, 20, 23, 27, 28, 29, 30

Emancipação 1, 17, 19, 259

Empoderamento 266, 273

Enseñanza 101, 104, 113, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 192, 193, 195, 235, 238, 239, 328, 329, 330, 331, 332, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 341

Enseñanza-aprendizaje 104, 130, 132, 135, 136, 139, 140

Ensino fundamental 41, 52, 116, 117, 119, 124, 164, 166, 167, 168, 171, 175, 185, 188, 190, 222, 248, 249, 254, 256, 297, 298, 299, 306, 307, 312

Ensino no campo 254

Ensino remoto 124, 254, 256, 259, 260, 267, 268

Escola Pública Estadual 116

Espaços culturais 116

Estresse 154, 155, 156, 159, 160, 161, 162, 164, 165

Experiência 8, 14, 38, 53, 70, 117, 124, 146, 160, 206, 207, 209, 210, 245, 252, 266, 269, 271, 272, 273, 275, 284, 285, 309, 311, 313, 314, 318, 325, 327

F

Folclore 38, 39, 40, 45, 48, 49, 143

Formação docente 29, 45, 72, 73, 75, 78, 79, 206, 208, 210, 214, 215, 259, 346

Formação humana integral 19, 23, 24, 27

Formação inicial 25, 206, 207, 209, 217, 224, 309, 310, 311

G

Gestão 6, 31, 32, 35, 36, 37, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 124, 127, 166, 168, 169, 178, 186, 188, 214, 218, 223, 234, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 285, 286, 287

Gestión deportiva 235

Grupos de pesquisa 206, 250

I

Identidade 7, 9, 18, 38, 39, 40, 43, 44, 46, 48, 81, 118, 120, 153, 170, 184, 185, 209, 223, 264, 270, 273, 299

Imagen 17, 34, 36, 38, 39, 40, 41, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 59, 60, 88, 89, 173, 253

Inclusión 95, 112, 115

Indígenas 26, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 92, 141

Interesses 7, 8, 12, 13, 93, 126, 150, 179, 186, 187, 207, 259, 261, 262

J

Jogos cooperativos 241, 243, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253

Juventude 142, 145

L

Liberdade 6, 7, 8, 14, 17, 18, 142, 143, 145, 147, 149, 153, 177, 256

M

Matemática 306, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 327, 343

Medo 7, 9, 10, 16, 142, 143, 144, 145, 152, 153, 155, 162, 184, 266, 268

Métodos 29, 33, 62, 70, 116, 131, 137, 156, 161, 170, 194, 195, 235, 242, 250, 271, 276, 278, 290, 320

N

Neurociênciа 51, 52, 54, 56, 60, 61, 62

P

Pedagogia 23, 28, 50, 80, 158, 166, 179, 217, 251, 252, 264, 309, 311, 312, 313, 314
Pensamiento analítico 328, 331, 332, 342
Praça 88, 142, 143, 144, 146, 147, 149, 151, 152
Práticas culturais 116, 127, 128, 220, 252
Práticas educativas 119, 206, 207, 208, 221, 254
Professional 19, 96, 112, 206
Professor 1, 37, 39, 45, 49, 67, 69, 72, 76, 77, 78, 80, 121, 143, 146, 154, 156, 160, 163, 164, 165, 170, 172, 173, 174, 175, 180, 184, 185, 187, 206, 209, 211, 213, 215, 216, 217, 245, 249, 250, 251, 256, 260, 262, 263, 270, 271, 274, 286, 299, 306, 307, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 318, 320, 322, 323, 326, 343

Progressão continuada 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191

Psicomotricidade 51, 52, 53, 54, 56, 58, 60, 61, 62

Q

Qualidade 26, 27, 32, 34, 35, 36, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 175, 177, 181, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 213, 214, 215, 218, 224, 225, 232, 233, 257, 259, 261, 262, 268, 275, 279, 281, 282, 286, 311

Qualidade de vida 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165

R

Recomeço 266, 267, 269, 272

Región Mixteca 130, 133, 135

S

Sostenibilidad 95, 109

Streaming 80, 81, 82, 91, 92, 93, 108

T

Tecnología de información y comunicación 288

Tecnología educativa 130, 131, 136, 138, 140

Tecnologias 23, 31, 33, 63, 69, 70, 80, 81, 82, 91, 127, 164, 220, 221, 230, 242, 253, 259, 260, 262, 264, 267, 268, 269, 270, 273, 307

Teoria histórico-cultural 63, 64, 65, 70, 297, 298, 299, 300, 308

V

Violência 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 40, 126, 144, 145, 152

Virtualización 135, 328, 331

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Gestão e práticas pedagógicas 2



- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉️ contato@atenaeditora.com.br
- 📷 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
- ⬇️ www.facebook.com/atenaeditora.com.br

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Gestão e práticas pedagógicas 2



- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉️ contato@atenaeditora.com.br
- 📷 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
- ⬇️ www.facebook.com/atenaeditora.com.br