



**Universidad
Nacional
Villa María**

Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo A. Podestá"

Repositorio Institucional

Comunicaciones y artículos completos. Foro Internacional de Pedagogía Argentina 2023. Formación docente en épocas de enseñanza híbrida

Año
2026

Compiladoras

Giammarini, Gabriela Luján; Pagola, Lila y Carnevale, Gabriela

Este documento está disponible para su consulta y descarga en el portal on line de la Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo Alberto Podestá", en el Repositorio Institucional de la **Universidad Nacional de Villa María**.

CITA SUGERIDA

Giammarini, G. L., Pagola, L. y Carnevale, G. (2026). *Comunicaciones y artículos completos. Foro Internacional de Pedagogía Argentina 2023. Formación docente en épocas de enseñanza híbrida*. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional Villa María.
http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=notice_display&id=48588



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional

Comunicaciones y artículos completos

Compiladoras:

Gabriela Giammarini, Gabriela Carnevale, Lila Pagola

Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la UNVM

Asociación Internacional para la Investigación en Pedagogía de Pregrado - AINPGP (Brasil)

FIPEED
ARGENTINA
FORO INTERNACIONAL
DE PEDAGOGÍA **2023**

***"Formación docente en épocas de enseñanza híbrida:
prácticas, debates y perspectivas situadas"***



Agencia I+D+i

Agencia Nacional de Promoción
de la Investigación, el Desarrollo
Tecnológico y la Innovación

Comunicaciones y artículos completos del foro internacional de Pedagogía Argentina 2023 :
formación docente en épocas de enseñanza híbrida: prácticas, debates y perspectivas
situadas / Ana Geysa Guilherme Bezerra ... [et al.] ; Compilación de Gabriela Lujan
Giammarini ... [et al.]. - 1a ed. - Villa María : Universidad Nacional de Villa María, 2026.
Libro digital, PDF/A

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-631-6584-25-0

1. Educación. 2. Tecnología de la Información y las Comunicaciones. 3. Enseñanza. I. Geysa Guilherme Bezerra, Ana II.
Giammarini, Gabriela Lujan, comp.
CDD 370

ISBN 978-631-6584-25-0



Compiladoras: Gabriela Giammarini, Gabriela Carnevale, Lila Pagola
Diseño: Beatriz Barbosa



Esta publicación en acceso abierto ha sido posible gracias al financiamiento de la
AGENCIA NACIONAL DE PROMOCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN,
EL DESARROLLO TECNOLÓGICO Y LA INNOVACIÓN.



Comunicaciones y artículos completos del Foro internacional de Pedagogía Argentina 2023
FORMACIÓN DOCENTE EN ÉPOCAS DE ENSEÑANZA HÍBRIDA: PRÁCTICAS,
DEBATES Y PERSPECTIVAS SITUADAS © 2025 por Gabriela Giammarini, Gabriela
Carnevale, Lila Pagola (compiladoras) está bajo una licencia Creative Commons CC BY 4.0.



web: <https://fiped2023.unvm.edu.ar/>



https://www.instagram.com/fiped_arg/



<https://www.youtube.com/@humanasunvm/streams>

ÍNDICE

- 7 Presentación. Sobre esta publicación
- 9 Organización. Comité científico y comité organizador. Comisión evaluadora del presente volumen
- 11 Agradecimientos

Ponencias por ejes temáticos

- 13 FORMACIÓN DOCENTE. DECISIONES, PRÁCTICAS, EXPERIENCIAS, REFLEXIONES Y PEDAGOGÍAS
- 14 Reflexiones sobre la definición de oficio a la tarea de enseñar. Silvia Paredes
- 23 Eu, professor: Aproximações com a docência. Rainei Rodrigues Jadejiski
- 32 Tornar-se professor: Reflexões de um docente substituto no ensino superior público federal. João Marcos de Souza Rodrigues
- 41 Desafios e impactos do turnover de professores: Um cenário complexo no contexto brasileiro. Arcielli Royer Nogueira
- 53 Ser un profesional de la educación en el contexto actual. Raquel Susana Sandrone; María Cecilia Bazzanella; Silvia del Carmen Boccardo
- 65 Formação de professores em desenho universal para a aprendizagem. Francisco Xavier de Carvalho Rufino
- 74 Formação de professores: Plano Municipal de Educação de Abaetetuba-PA PME (2015-2025) em diálogo com as metas 15, 16, 17 e 18 do PNE (2014-2024). Waldira do Perpetuo Socorro Calado Dias; Weverton do Socorro Oliveira; Hellen do Socorro de Araújo Silva
- 90 La biblioteca de formación docente en las luchas epistémicas de Nuestra América. Olga Susana Coppari; Dayana Rodriguez.
- 105 Interrogantes sobre la formación docente y la alfabetización digital en la universidad. Marisel Somale
- 119 La formación docente en lengua y la alfabetización transmedia: La enseñanza y aprendizaje de estrategias pedagógicas inferenciales con contenidos gramaticales para la comprensión lectora crítica. Desirée Natalia Cáffaro; Bárbara Judith Pastore y Daniela Analía Asfura
- 129 Cartografía de las didácticas emergentes en la oralidad, lectura, escucha y escritura. Juan Manuel Ramírez Rave
- 143 Estágio supervisionado III: Experiências exitosas com a literatura no Programa BALE. Ana Geysa Guilherme Bezerra; Maria Vanessa Fernandes; Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra

- 152 Una experiencia de lectura y escritura en primer año de formación docente. Guadalupe Díaz; Arabela B. Vaja
- 161 Experiências de alfabetização e letramento de Licenciados em Pedagogia: A memória como recurso pedagógico. Leila Diniz Santos
- 173 Representaciones sociales y perspectiva crítica en la educación estadística: Un estudio con docentes universitarios en Argentina. Gabriela Pilar Cabrera; Liliana Mabel Tauber; Marcel David Pochulu
- 191 Las conexiones entre creatividad, matemáticas y desarrollo profesional docente. Hênio Delfino Ferreira de Oliveira; Clodis Boscarioli; Rodolfo Eduardo Vertuan; Natalia Fátima Sgreccia
- 205 Mapeando o ensino da multiplicação nos primeiros anos do ensino fundamental de 2010 a 2022: Uma revisão da literatura. Marta dos Santos Paulino; Vanessa Vitoria Alves da Silva; Valéria Maria Lima Borba
- 217 Mundos imaginários: Quadrinhos como ferramenta para a expressão criativa e inclusão. Raquel Batista de Oliveira Campos; Soraya de Araújo Feitosa
- 227 Inclusão escolar: Um olhar inclusivo sobre os alunos com dislexia, o papel da escola e da família. Andresa Silvestre de Sousa; Disneylândia Maria Ribeiro
- 239 Los conflictos en la educación superior desde la dimensión de la afectividad. Jessica Soledad González; Sergio Matías Rodríguez
- 249 Competencias socioemocionales interpersonales: su abordaje en la formación de profesionales en salud. Arabela Beatriz Vaja; Guadalupe Díaz; Paola Verónica Rita Paoloni.
- 262 Cambios en posicionamientos adoptados e identidades atribuidas como aprendices de inglés. Paula Alejandra Camusso
- 276 La importancia dada a la enseñanza de la pronunciación del inglés en academias privadas de inglés de la ciudad de Villa María, provincia de Córdoba. Cintia Zuin
- 285 Intervención sociológica - creación de cooperativa escolar en el CENMA MAO - Va. María, Cba. (2022-2023). Fabiana Calderón; Reinaldo Eric Virovoy
- 302 Considerações sobre a política pública de transporte escolar no município de Abaetetuba/PA e na Amazônia. Weverton do Socorro Oliveira; Waldira do Perpetuo Socorro Calado Dias; Eraldo Souza do Carmo
- 314 Os desafios da gestão democrática. O silenciamento da comunidade escolar no Plano Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Eduardo Gomes Neto
- 326 Aspectos educacionais do Ritual Sateré-Mawé Tucandeira. Iranildo da Costa Barbosa
- 336 Pedagogías alternativas y disidentes. Una propuesta de investigación, extensión y docencia. Carolina María Bruzzo

- 353 Mulheres na Educação de Jovens e Adultos no Colégio Dona Creusa do Carmo Rocha. Nericilda Bezerra Rocha
- 361 Formação no Curso de Pedagogia: pesquisando o ensino das Ciências Humanas. Lígia Cardoso Carlos; Maria Leonor Pereira Feijó
- 376 HIBRIDACIÓN DE MODALIDADES DE ENSEÑANZA: PROCESOS EDUCATIVOS MEDIADOS POR TICS, ESTRATEGIAS, APRECIACIONES
- 377 Enfoques didácticos del oficio de enseñar en el nivel secundario de jóvenes y adultos, Córdoba. Jorgelina Aciar
- 392 Imaginarios, tecnologías y procesos pedagógicos en la Educación Superior. Claudia Isabel Ortiz; César Rogelio Zuccarino
- 405 Aprendizagem criativa e tecnologias digitais na criação de recursos educativos na perspectiva da inclusão. Antônio Soares Júnior da Silva; Paulo Ricardo dos Santos; Débora Nice Ferrari Barbosa; Rosemari Lorens Martins; Michele Barth; Tatiana de Souza Mello
- 423 Huellas digitales en los procesos de aprendizaje y enseñanza. Jorgelina M. Aciar; Melisa Elizabeth Daudier
- 436 Reformulando el espacio áulico: nuevas prácticas para abordar química en Ingeniería Mecánica. Martin Federico Broglia; Marcelo Patricio Alcoba
- 446 El podcast como recurso de enseñanza y aprendizaje en la universidad. Celia Galvalisi
- 453 Intervención en una asignatura del Profesorado en Matemática mediada por TIC. Rosana Botta Gioda; Marisa Reid
- 464 Enseñar y aprender computación. Utilización de Raspberry Pi y App Inventor. Oscar A. Testa; Leandro J. Castro; Rubén A. Pizarro
- 474 Desmistificando a química dos compostos orgânicos: prática de docência orientada. Francieli Luana Sganzerla; Mara Regina Bonini Marzari
- 483 Estratégias de M-Learning na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Piauí-Brasil. Zilda Tizziana Santos Araújo; Antonia Dalva França-Carvalho
- 497 A tecnologia no processo de ensino e aprendizagem no 1º ano do ensino fundamental. Lisiane Tavares do Santos; Marcelo Pustilnik Vieira; Greice Raquel Rohden Câmara Canto
- 505 Projeto InformaAção: Educomunicação e saúde em infecções sexualmente transmissíveis e prevenção combinada. Taiane Acunha Escobar; Luisa Zuravski; Michel Mansur Machado

Presentación. Sobre esta publicación

El Foro Internacional de Pedagogía, FIPED, es un evento académico internacional con una trayectoria de más de 15 años. Su primera edición ocurrió en el año 2009. Es coordinado por la Asociación Internacional para la Investigación en Pedagogía de Pregrado, AINPGP. La referida Asociación originaria de Brasil pone el foco sobre la investigación en pedagogía a nivel mundial, y tiene por principales destinatarios a los y las estudiantes de carreras de educación de nivel superior.

Durante el año 2023 la Universidad Nacional de Villa María, UNVM, tuvo el honor de convertirse en la primera sede argentina en organizar el Foro Internacional de Pedagogía FIPED Argentina 2023.

El libro que aquí compartimos y ponemos a circular es el resultado de las evaluaciones sobre las propuestas de comunicación presentadas en FIPED 2023. Compila aquellas producciones sometidas oportunamente a evaluación por sus autores y autoras, y aprobadas luego del trabajo de la comisión evaluadora.

Se organiza en dos grandes apartados, de acuerdo con la organización del evento.

Tal como se aprecia al momento de presentar los títulos de las comunicaciones, FIPED se desarrolló en dos grandes variedades lingüísticas: español y portugués. A lo largo de estas páginas encontrarán publicaciones en ambas lenguas y realizadas por investigadores, investigadoras y docentes de diversos puntos geográficos.

Los dos grandes ejes temáticos del libro desarrollados en el marco del evento son los siguientes: en primer lugar, 30 artículos bajo el eje "Formación docente. Decisiones, prácti-

cas, experiencias, reflexiones y pedagogías”. Y, en segundo lugar, 12 artículos bajo el eje “Hibridación de modalidades de enseñanza: procesos educativos mediados por TICs, estrategias, apreciaciones”.

Invitamos a recorrer diversos debates en torno a la investigación y a la práctica pedagógica en los tiempos que nos tocan. Iniciar y fortalecer el diálogo debe ser uno de los principios rectores de nuestras prácticas educativas y, en extensión, nuestras prácticas sociales todas.

Organización

Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la UNVM

Asociación Internacional para la Investigación en Pedagogía de Pregrado – AINPGP (Brasil)

Comité Científico

Dr. Marcelo Vieira Pustilnik (Universidade Federal de Santa Maria, Brasil)
Dr. Alexandre Martins Joca (Universidade Federal de Campina Grande, Brasil)
Dra. Tânia Serra Azul Machado Bezerra (Universidade Estadual do Ceará, Brasil)
Dra. Sandra Meza (Universidad de Chile)
Dr. Rodolfo Bächler (Universidad Mayor, Chile)
Dra. Zulema Serrano Espinoza (Universidad de Chile)
Dr. José Yuni (CONICET / UNCA / UNVM)
Dra. Margarita Schweizer (UNVM/UNCA/Universität Würzburg, Alemania)
Dra. Lucila Dughera (CONICET/UBA)
Dr. Fernando Peirone (UNSAM)
Dra. Marcela Pacheco (UNC)
Dr. Walter Campi (UNQ)
Dr. Daniel Daza Prado (UNSAM)
Dra. Silvia Paredes (UNVM)
Dr. Marcel Pochulu (UNVM)
Dra. Olga Coppari (UNVM)
Dr. Daniel Lasa (UNVM)
Prof. Dr. Wilfried Böhm (Universität Würzburg, Alemania)
Dra. Birgitta Fuchs (Universität TU Dortmund)
Dra. Sabine Seichter (Universität Würzburg, Alemania, Universität Salzburg, Austria)
Dr. Gustavo Chiodi (UNVM/UTN/UCC)

Comisión Organizadora

Por UNVM:

Carolina Bernardi. Licenciatura en Psicopedagogía
Paulina González. Licenciatura en Psicopedagogía
Fernanda Talei. Licenciatura en Psicopedagogía
Erica Ciochetto. Licenciatura en Psicopedagogía
Gabriela L. Giammarini. Profesorado en Lengua y Literatura
Gabriela Carnevale. Licenciatura en Lengua y Literatura
Diego Villafañe. Licenciatura en Gestión educativa
Valeria Venier. Licenciatura en Ciencias de la educación
Rosario Galarza. Colectivo Pedagogías disidentes
Daniela Saine. Profesorado en Lengua Inglesa
Margarita Mariana Falco. Profesorado en Lengua Inglesa
Margarita Schweizer. Doctorado en Pedagogía
José Yuni. Especialización en Docencia universitaria
Lila Pagola. Especialización en Tecnologías de la información y la comunicación para la enseñanza en educación superior

Por AINPGP:

Alexandre Joca (UFCEG – Universidad Federal de Campina Grande)

Marcelo Pustilnik (UFSM – Universidad Federal de Santa María)

Comisión evaluadora del presente volumen

María Franci Alvarez
María Ximena Ávila
Valentín Basel
Walter Marcelo Campi
Fabiana Castagno
Lucila Dughera
Natalia Duque Cardona
Gabriela Luján Giammarini
Cecilia Inés Luque
Carolina Grisel Montes
María Carolina Orgnero Schiaffino
Silvia Maria Paredes
Germán Pinque
Veronica Saino
Daiana Schlegel
Lisiane do Santos Tavares
Diana Mónica Waigandt

Agradecimientos

La publicación Comunicaciones y artículos completos del Foro internacional de Pedagogía Argentina 2023 FORMACIÓN DOCENTE EN ÉPOCAS DE ENSEÑANZA HÍBRIDA: PRÁCTICAS, DEBATES Y PERSPECTIVAS SITUADAS es el resultado de un significativo esfuerzo conjunto entre la Universidad Nacional de Villa María (UNVM), como sede anfitriona, y la Asociación Internacional para la Investigación en Pedagogía de Pregrado (AINPGP), Brasil. La realización de este evento, que culmina en este volumen, fue posible gracias al subsidio de la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación, mediante la convocatoria FONCYT. Desde el equipo organizador, expresamos nuestra gratitud a las autoridades del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la UNVM, en particular a la Sra. Decana, Lic. Daniela Dubois, la Sra. Secretaria Académica, Dra. Silvia Paredes, y el Sr. Secretario de Investigación y Extensión, Dr. Jorge Anunziata. Destacamos especialmente la valiosa colaboración de la Dra. Cristina Siragusa, por su rol como Secretaria de Vinculación.

Este volumen compila las producciones en español y portugués, evaluadas por un Comité especialista en dos grandes ejes temáticos. El eje "Formación docente. Decisiones, prácticas, experiencias, reflexiones y pedagogías" cuenta con treinta artículos y el segundo eje, "Hibridación de modalidades de enseñanza: procesos educativos mediados por TICs, estrategias, apreciaciones", contiene doce artículos.

El Foro se ha enriquecido notablemente con las contribuciones de numerosos académicos y expertos provenientes de una diversidad de instituciones de educación superior, centros de investigación y entidades educativas, lo que subraya el carácter internacional y plural del encuentro.

Las ponencias y artículos completos representan la labor investigativa y de extensión de autores afiliados a las siguientes instituciones, desde Brasil: Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Federal do Pará (UFPA), Instituto

Federal de Brasília (IFB), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade do Estado do Amazonas (UEA), la Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Feevale y Rede Municipal; desde Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira (UTP); y desde Argentina: Universidad Nacional de Villa María (UNVM), Universidad Católica de Córdoba (UCC), Universidad Nacional del Litoral (UNL), Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Universidad Nacional de Rosario (UNR), Universidad de La Pampa (UNLPam), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Escuela Superior de Bellas Artes "Emiliano Gómez Clara" e Instituto Superior San Pío X.

A los y las autores/as, sus principales hacedores, van nuestros mayores reconocimientos. Quienes hemos desarrollado la tarea de compilación y edición queremos valorar especialmente su espera y compromiso para que esta publicación sea una realidad.

Extendemos un agradecimiento especial a la Comisión Evaluadora del presente volumen. Es fundamental expresar nuestro profundo reconocimiento a docentes y estudiantes, quienes, como actores principales de la práctica educativa, constituyen el núcleo de la reflexión en este evento. Para concluir, agradecemos a todas las personas interesadas en recorrer estas páginas e invitamos al diálogo y discusión.

Gabriela Giammarini, Gabriela Carnevale y Lila Pagola
Equipo Editor

***FORMACIÓN DOCENTE. DECISIONES, PRÁCTICAS,
EXPERIENCIAS, REFLEXIONES Y PEDAGOGÍAS***

Reflexiones sobre la definición de oficio a la tarea de enseñar

Silvia María Paredes. Universidad Nacional de Villa María

sparedes@unvm.edu.ar

Resumen

El texto se interroga sobre la definición de la tarea de enseñar como un oficio en el marco de la búsqueda de respuestas sobre los saberes necesarios de la formación docente. En esta búsqueda se enuncian modos de definirlo que pertenecen a diferentes autores y perspectivas, y se ponen en relación articulando una (intento de) respuesta a la pregunta inicial: ¿Cómo se forma un docente?

La definición de la enseñanza como oficio la posiciona en un modo de pensar el trabajo docente, la enseñanza y, en consecuencia, la formación.

Palabras Clave: Oficio - Enseñanza - Inconformidad - Lo común - Formación.

La formación docente: acerca de definir la tarea de enseñanza como oficio

La formación docente es una de las temáticas de la convocatoria a este encuentro internacional, en este trabajo nos proponemos aportar algunas reflexiones sobre este tema a sabiendas de la complejidad conceptual del mismo y de lo vasto de su campo de estudios. Los trabajos sobre la formación y el trabajo docente constituyen hoy un campo académico amplio que se ha nutrido, y lo sigue haciendo, de numerosos estudios e investigaciones que han definido algún recorte de la temática y la han abordado desde perspectivas disciplinares diversas e incluso interdisciplinares.

Esto ha dado lugar a una importante biblioteca donde podemos encontrar trabajos que abordan diferentes aspectos del tema, por ejemplo, la construcción de la identidad docente y el propio debate sobre la existencia de tal Identidad con mayúscula; la definición de la educación como trabajo y los avatares de esa definición a lo largo de la historia y la (necesaria) tensión con la definición de vocación. Encontramos trabajos que se ocupan de las definiciones curriculares y otros que se centran en una mirada más didáctica; hay estudios sobre políticas de formación y trabajo docente. Encontramos ensayos de corte

filosóficos que reflexionan sobre la práctica y estudios desde perspectivas sociológicas que la piensan como práctica social. Estudios que toman una definición amplia del trabajo y la formación docente, otros que estudian las particularidades de la docencia en los diferentes niveles del sistema escolar y en la educación superior; estudios de corte histórico y podríamos seguir listando interesantísimas contribuciones a este campo.

Aun disponiendo de este bagaje de estudios o, justamente por disponer de ellos, hay preocupaciones, preguntas que insisten, que permanecen, que desafían a seguir pensando, interrogando, ensayando respuestas.

Una pregunta, que a primera vista podría resultar un poco obvia, que interpela y exige permanentes reflexiones es ¿cómo se forma un docente?, y esto nos lleva a muchos otros interrogantes, entre ellos: ¿Cómo caracterizamos la tarea de enseñar? ¿Qué se debe saber para enseñar?

Estas preguntas, insistentes, inquietas y por momentos incómodas, tienen el enorme potencial de exigirnos *pensar*, tenemos la responsabilidad de comprometernos con un pensar que nos permita ensayar respuestas, encontrar nuevas interrogaciones, diseñar caminos en la formación.

Pensar, señala Korinfeld (2017) siguiendo a Lewkowicz suele asociarse con una actividad mental, como una actividad intelectual contemplativa *alejada del fragor, de los ritmos y de la complejidad de la vida social*, y realizada en soledad y sin vinculación ni efectos en acciones concretas. Por el contrario, estos autores proponen otro modo de definir el pensar y expresan:

(...) pensar no es solo reflexionar sino es realizar prácticas en común, es pensar junto a otros los implícitos de las prácticas teóricas. (...) [pensar] es sostener un problema hasta encontrar las vías generalmente indirectas para su transformación, supone, hace necesario un “no saber”, una cierta suspensión del saber único como modo de cuestionar los implícitos. (Korinfeld, 2017, p. 17)

En este pensar -colectivo, situado, histórico que reconoce este “no saber” y la persistencia de algunas preguntas- se abren diálogos con las preocupaciones de la práctica de enseñanza en la actualidad y a la vez, permite interactuar con las reflexiones del pasado; de este pensar que cuestiona los modos de nominar me lleva a indagar sobre una categoría que venimos usando mucho para describir la tarea de enseñar y es la categoría de *oficio*.

Sin ninguna pretensión de construir una respuesta totalizante, ni de hacer una recopilación exhaustiva de su utilización, me detengo a indagar sobre este concepto,

sobre los sentidos que le han dado espesura al mismo, con la expectativa de encontrar algunas pistas para dar (provisorias) respuestas a los interrogantes formulados sobre los saberes necesarios de la formación docente.

¿Por qué hablamos hoy de '*oficio de enseñar*'?

El concepto oficio nos lleva, en una primera definición, a algo que se hace todo el tiempo; hacer algo todo el tiempo supone disponer de unos saberes sobre ese hacer. Y, supone entonces que hay alguien que tiene esos saberes para hacer algo todo el tiempo. Navegando por la red encontramos como definición: "Un oficio es la ocupación habitual que una persona tiene, es decir, aquella actividad a la cual dedica la mayor cantidad de horas y esfuerzo, y que define su trabajo en la sociedad" (Editorial Etecé, 5 de agosto de 2021).

En esta definición se incluye a la persona que dedica tiempo y esfuerzo para hacer determinada actividad, lo que nos permite pensar que alude también a una *manera de hacer las cosas*, a los modos personales de hacer un trabajo; nos lleva a un registro de lo artesanal que combina saberes que son comunes y modos personales de desarrollar una ocupación.

En la búsqueda de modos de definir esta categoría encuentro una distinción que resulta muy esclarecedora y que, a la vez, permite problematizarla; es la distinción que hace Luciana Kuperman(2021) entre los sentidos que conlleva estas dos expresiones: actuar *de oficio* y actuar *con oficio*. Expresa, "(...) actuar *de oficio*: automático, protocolizado y actuar *con oficio*: intuición, saber provisorio en situación, invención" (Kuperman, 2021, p.99).

Resulta interesante para pensar el trabajo docente, ¿protocolizado con *pretensiones de solución, transparencia y totalidad sin fallas* o preferimos pensarlo como la del *oficio que requiere y sostiene rodeos y oblicuidades* (Kuperman, 2021, p. 99)?

Tenemos ya una aproximación a la definición y una distinción muy interesante sobre sus diferentes usos... pero seguimos indagando sobre el concepto en el campo propio de la formación docente; nos asomamos entonces a la biblioteca que enunciábamos antes, para buscar algunas definiciones y usos de este concepto. Encontramos que diversos autores contemporáneos proponen esta definición de la enseñanza como un oficio, hay encuentros, seminarios y congresos en los que se utiliza esta denominación, es evidente que ya no es una novedad plantear la enseñanza de esta manera, pero ¿todos lo están definiendo del mismo modo?, ¿el concepto de oficio remite a los mismos sentidos?

Anoto aquí algunas referencias de esa revisión de la biblioteca, Edith Litwin (2012) tituló a uno de sus libros de enorme difusión *El oficio de enseñar. Condiciones y contexto*; texto que articula reflexiones didácticas, curriculares, tecnologías y estrategias de enseñanza; Emilio Tenti Fanfani en 2006 publica una compilación de trabajos que abordan diferentes cuestiones de la formación docente bajo el título *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*; Jorge Larrosa en diferentes textos (2019, 2020, Larrosa y Rechia, 2018) trabaja esta idea del oficio de enseñar, cuando aborda reflexiones sobre el hacer del docente y sus desafíos; en uno de esos textos señala:

(...) el oficio aún remite a la artesanía: a la materialidad del trabajo, a la tradición en que se inscribe, a la huella subjetiva del artesano que lo realiza, a su presencia corporal.

Me reconozco en eso de la indistinción entre lo que se hace y lo que es; en eso de que el oficio de profesor no tiene que ver con competencias, con técnicas didácticas o con resultados sino con serlo "de verdad" (sea eso lo que sea); en eso de que incorpora una serie de hábitos que constituyen un éthos, una costumbre, un modo de ser y de actuar, un modo de vivir; en eso de que el oficio debe ser ejercido con devoción, es decir, entregándose a él, respetándolo, y con un sentimiento no coactivo de la naturaleza de nuestro deber; en eso de que implica compromiso y, a veces, pelea; en eso de que el oficio de profesor implica cuestionarlo todo; y, sobre todo, huyendo de toda solemnidad y de toda grandilocuencia, me reconozco también en lo que el oficio tiene de ínfimo y de cotidiano, de algo que se hace cada día (y no en momentos excepcionales) y de un modo siempre menor, con gestos mínimos, modestos, casi desapercibidos, sin espectáculos ni artificios. (Larrosa, 2018)

Estanislao Antelo y Andrea Alliaud en diferentes textos partieron de la noción de oficio, sobre todo lo trabajan en su conocido libro *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación* (2009).

Me detengo aquí a tomar algunas notas: estos autores señalan que la palabra "oficio" tiene diversos significados, que remiten a *ocupación, cargo, profesión, función*; la enseñanza es todo eso y esta concepción pareciera incluirlos y salvar "la simplicidad a la que conduce la opción exclusiva por alguno de sus componentes" (Alliaud & Antelo, 2009, p. 90)

Al tratar de salvar etiquetamientos y simplificaciones de diversa índole en su mención, la enseñanza deviene en oficio. Además de evitar ciertos alineamientos y sus concepciones respectivas, en términos de trabajo, profesión o vocación, la alusión "oficiosa" pareciera pretender dar cuenta de su especificidad. Oficio suele emparentarse con el saber hacer o producir algo en particular. (Antelo & Alliaud, 2009, p. 90)

Es un oficio, dicen estos autores, que tiene como tarea obrar con otros, obrar sobre otros; ofrecer el mundo, mostrar el mundo y dar claves para apropiárselo y hacer con eso, quizás, otra cosa. Artífice de ese oficio es posible pensarlo, señala Alliaud (2017) en otro texto, como un artesano en tanto dispone de pericias técnicas, de saberes técnicos a la vez que reflexividad para operar sobre esos saberes y sobre los otros y, como toda actividad que pone en relación a sujetos, hay una dimensión vincular y de los sentimientos que debe ser considerada. Una tarea artesanal caracterizada como quien tiene la habilidad de hacer las cosas bien, que mantiene un diálogo entre prácticas y pensamiento y que deja huella en su obra (Sennet, 2009).

Oficio que se construyó históricamente como una actividad con una gravitación estatal significativa, que se despliega en determinadas condiciones institucionales y materiales, que logró -luego de luchas y debates- ser reconocida como un trabajo que sostiene una posición política y que se articula en políticas públicas destinadas a la educación. "El "oficio", remite entonces a la manera en que uno hace su trabajo. Cómo lo hace. Recordemos que, al fin, oficioso, es alguien eficaz para determinado fin" (Alliaud & Antelo, 2009, p. 91).

Y con estos sentidos resonando seguimos nuestra revisión de la biblioteca, encontramos que Graciela Frigerio, Daniel Korifeld y otros autores vienen trabajando desde hace un tiempo, en diferentes textos una categoría que denominaron: "oficios del lazo", e incluyen allí a aquellas tareas de curar, cuidar, transmitir, aquello que hace lazo, que crea vínculos, que sostiene, que *andamia* la vida y da lugar a lo social.

Dice Graciela Frigerio sobre este concepto:

Esa sensación, la de cabalgar las olas, de navegar por mares inquietos e inquietantes es propia a los oficios que damos en llamar oficios del lazo, oficios de acompañamiento. Estos oficios coinciden en algunos rasgos, en unas posiciones, en unos modos de ocupar lugares y ejercer presencias e intervenir en las vidas. (Frigerio, 2017, p. 44)

En otro texto, señala: "Los oficios del lazo no ofrecen una identidad cristalizada, sino unas preguntas insistentes, identificaciones a unos principios y una movilidad que permite andamiar y des- andamiar superficies de apuntalamiento para sostener, anfitriar, acompañar..." (Frigerio, 2021, p.17).

Como vemos no hablan solo de la tarea de enseñar, pero la incluyen si la definimos de esta manera, si pensamos a quienes enseñan como aquellos que generan condiciones de hospitalidad para las nuevas generaciones, se ofrecen como superficie de apuntalamiento, que muestran el mundo.

En otro escrito, Graciela Frigerio profundiza sobre la categoría oficio diciendo:

La palabra oficio tiene larga vida, es una palabra cargada de significados y sobre ellos se han tejido infinitos sentidos. Corresponde destacar quizás algo de esos remotos orígenes, los que han sido retomados por ejemplo por Sigmund Freud cuando recurría a la palabra alemana *Beruf*. Que anuda llamado (...llamar en su doble faz, la de dar un nombre y la de convocar); vocación (... cuyo sentido siempre estará en tensión entre la tentación de considerar natural o hasta innata (y) la vertiente que la comprende como creación y producción de los hombres en situación) y función que remite a funcionario.

Nuestros oficios (los del lazo) no parecen desentenderse de esa mezcla de sentidos siempre jugando entre sí. Sin embargo (...) lo que aquí nos importa en ellos es lo que en todo lazo se anuda, se expresa, se tensa, se interroga. (Frigerio, 2017, p. 41)

En otra parte, refiriéndose a la noción de oficio, señala:

(...) cuando nos referimos a ella queremos significar no tanto, no solo, no especialmente lo que suele aludirse en su nombre, acentuando lo artesanal, el "hacer una obra", eventualmente lo inédito, sin duda aspectos propios a los oficios en general y en particular a los oficios que conciernen a las interacciones entre los sujetos. (Frigerio, 2017, p. 48)

Y retoma unas referencias a Giorgio Agamben cuando este trabaja esta categoría a partir de la noción de *officium*: "palabra y práctica de lo humano, que le permite proponer pensar a los hombres como seres de oficio (...)" (Frigerio, 2017, p.48).

Nos ofrece un propio punteo a partir de la lectura del texto Agamben y yo selecciono algunos de ellos para destacar:

(...) asumir y sostener; conducir la vida y dar forma a las cosas; instituir la vida en común, está relacionada con aquello a través de lo cual la vida de los hombres es instituida y formada. *Officium*, lo relativo a una función comunitaria. Lo que hace que un individuo se comporte en forma consecuente en una relación social codificada, señala Agamben. (Frigerio, 2017, p. 48)

Sentidos diversos. Intento de articulación para pensar la tarea

Reunimos, entonces, en esta categoría "oficio" un conjunto de sentidos y repaso: *ocupación, cargo, profesión, función*, según Alliaud y Antelo (2009); saberes técnicos, reflexividad para trabajar esos saberes y reconocimiento de la dimensión afectiva y vincular; llamado, vocación y función en la categoría *Beruf, officium* de Agamben.

Heterogeneidad de sentidos que encuentran resonancias, vinculaciones, intersecciones para pensar el trabajo docente como un oficio. Articulaciones que deben construirse, que no son obvias, articulaciones que habiliten la coexistencia de estos sentidos poniendo énfasis en lo particular y propio de quien ejerce este oficio, articulaciones que permitan que algo de ese hacer oficioso sea propio y que algo pueda ser transmitido a otros en procesos de formación.

¿Cómo enlazar esos sentidos dándole densidad y especificidad al concepto *oficio de enseñar*? Se me ocurren dos dimensiones que nos permiten articular esos sentidos: la idea de inconformidad y la dimensión de lo comunitario; veamos una a una.

Respecto a la primera, la idea de inconformidad, refiere a sostener cierta actitud de vigilancia, de sospecha sobre ese hacer; de no quedarse tranquilo, evadirse del conformismo, de la rutina, de la mera repetición. No como una actitud de descontento sino como un motor de acción, como posición profesional frente a la tarea y a los saberes que disponemos para ejercer esa tarea.

Inconformidad, escribe Marcelo Percia (2011), no es un gesto, un estilo o una costumbre, sino una posición crítica ante el mundo y nosotros mismos. Crítica como trabajo que piensa contra los automatismos del sentido común: resistencia a las complacencias secretas con el poder y revueltas de potencias prisioneras en esa fortaleza construida como forma de las mayorías. (Korinfeld, 2017, p. 22)

Una inconformidad que reconoce la incompletud de los procesos formativos, que sabe de las transformaciones sociales e institucionales, que reconoce la compleja alquimia de saberes diversos que se amalgaman en las prácticas de enseñanza y que se obstina en sostener la tarea de enseñar.

El hombre estará siempre relanzado al seguir buscando, a continuar 'curioseando' lo desconocido, algunos de cuyos rostros adquirirán la forma de lo desconocido cognoscible y otros seguirán ofreciendo la opacidad motora que da libido y razón para perdurar en las búsquedas. Entendemos que son las búsquedas las que ofrecen el telón de fondo a lo propiamente humano: *el deseo de saber y sus derivas y derivadas*. (Frigerio, 2010, p. 17)

En cuanto a la segunda, a priorizar la dimensión de lo comunitario, retomo esa dimensión que nos proponía la noción de *officium*, en tanto es central la preocupación de encontrar las maneras de vivir juntos, de hacer sociedad, maneras de garantizar la construcción de lo común y el acceso a ello para todos sin distinciones. "(...) lo propio de aquellos que colaboran sustantivamente con ligar a los hombres como semejantes, es decir atendiendo a lo que concierne al cuidado de las cosas comunes" (Frigerio, 2017, p. 49).

Quedará para otras búsquedas la propia definición de lo común y los modos en que se diferencia de lo homogéneo; quedará para otros debates pensar los modos en que en las instituciones se generan condiciones para acceder a aquello que es de todos. Por ahora subrayamos esta idea de la existencia de las cosas comunes, las cosas de todos, aquello a lo que tengo derecho de acceder y que nos permite vivir en sociedad. Aquello que da cuenta de lo uno y de lo múltiple; de lo individual tramado en lo colectivo, de aquello que nos hace semejantes.

Quizás, en esta articulación de categorías que ensayamos, tejiendo los múltiples sentidos de la categoría oficio con las responsabilidades que conlleva la inconformidad como posición y la dimensión de lo común, nos esté ofreciendo una clave, una pista para pensar la formación docente. Quizás se trata de partir de estas nociones al reconocer el trabajo de enseñanza como un oficio de *inconformables vigías a los que les concierne el cuidado de las cosas comunes*.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Antelo, E. y Alliaud, A. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Editorial Aique.
- Editorial Etecé. (5 de agosto de 2021). *Oficio*. <https://concepto.de/oficio/#ixzz8a2azjoja>
- Frigerio, G. (2010). Curioseando (saberes e ignorancia). En G. Frigerio & G. Diker, G.(-comp.).(2010) *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires, 2010.
- Frigerio, G. (2021). Prólogo. En G. Frigerio y D. Korinfeld (2021). *Cosas dichas y des-dichas. A propósito de los oficios del lazo*. Ediciones seisdedos. 1era edición.
- Frigerio, G. (2017). Oficios del lazo: mapas de asociaciones e ideas sueltas. En G. Frigerio, D. Korinfeld y C. Rodríguez (2017). *Trabajar en instituciones: oficios del lazo*. Colección Ensayos y experiencias. Noveduc.
- Korinfeld, D. (2017). De Pandora, baqueanos e instituciones. Tres notas desde los Ateneos de Pensamiento Clínico. En G. Frigerio, D. Korinfeld, & C. Rodríguez (2017). *Trabajar en instituciones: oficios del lazo*. Noveduc.
- Kuperman, L. (2021). La poética del oficio entre el derecho a ser oído y el deber de escuchar. En G. Frigerio y D. Korinfeld (2021). *Cosas dichas y des-dichas. A propósito de los oficios del lazo*. Ediciones seisdedos.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Noveduc.
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*. Noveduc.
- Larrosa, J. y Rechia, K. (2018). *P de Profesor*. Noveduc.
- Larrosa, J. (2018). El oficio de profesor tiene que ver con el amor. Fragmento del texto: *Con P de profesor* publicado en página web de Noveduc. <https://www.noveduc.com/nota-jorge-larrosa-oficio-profesor/>
- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contexto*. Editorial Paidós.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Editorial Anagrama.
- McKeeney, S & Reeves, T. (2012). *Conducting educational design research*, Nueva York, NY, Routledge.

Eu, professor: aproximações com a docência

Rainei Rodrigues Jadejiski. Universidade Federal do Espírito Santo

raineirj@gmail.com

Resumo

Neste ensaio, apresento um relato parcial da minha constituição profissional como professor. Narro o meu encontro com a docência a partir do acionamento da memória. Estabeleço um diálogo com a minha própria história, retomando a infância, período em que eu já demonstrava um encantamento pelo aprender e ensinar. Compartilho minha narrativa pessoal, com um toque autobiográfico não-linear, acreditando que ela pode contribuir para refletir sobre as perspectivas e desafios da profissão docente. Deixo a expectativa de que minha história inspire outros professores a valorizar suas próprias experiências e enxergar na docência e na formação um caminho de crescimento pessoal e profissional.

Palavras-chave: Constituição profissional - Escola - História - Memória - Trajetória.

A conversa já começou. Vamos continuá-la?

Este texto é um relato parcial do meu encontro com a docência, em que narro como venho me constituindo como professor. Essa constituição profissional permanente reflete minha incompletude como ser humano, uma vez que estou em constante construção (Freire, 2013). Nessa empreitada, peço licença ao leitor para compartilhar minha narrativa pessoal, com um toque autobiográfico não-linear, pois acredito que minha experiência individual contribui para refletir sobre as perspectivas e desafios da profissão docente.

A minha constituição como professor é um processo contínuo, marcado por vivências, reflexões e aprendizagens que são construídas, acumuladas, transformadas e ressignificadas ao longo do tempo. Narrar minha aproximação com a docência é, também, um convite à reflexão sobre a profissão docente. Vivemos em um contexto de muitos desafios e mudanças, que exige dos professores uma abertura ao novo, ao diferente e ao inesperado. Diante disso, por meio deste relato, espero contribuir para a compreensão de que atuar na educação requer uma reinvenção diária. Portanto, ao compartilhar minha história, convido o leitor a refletir sobre o papel da educação na sociedade, percebendo a importância da profissão docente.

Seguindo essa linha, parto das provocações de Paulo Freire e Sérgio Guimarães

(2013) feitas em um livro dialógico, estilo conversa, em que os autores nos convidam a dialogar com a própria história. Em um trecho do livro, Freire diz para Guimarães que “ninguém aprende fora da história” e “ninguém aprende individualmente apenas”, pois “somos sócio-históricos, ou seres históricos-sociais e culturais, e, por isso mesmo, nosso aprendizado se dá na prática geral da qual fazemos parte, na prática social” (Freire & Guimarães, 2013, p. 19).

No diálogo com a própria história, recorremos à memória. Ao refletir sobre a memória, Portelli (2016) enfatiza que ela é um processo permanente de elaboração e consolidação de significados. Ele observa que “mais do que um armazém de dados, a memória é um trabalho constante de busca de sentido, que filtra os vestígios da experiência, entregando ao esquecimento aquilo que já não tem significado na atualidade – mas também aquilo que tem significado demais” (p. 47). Reconhecer, portanto, que a memória tem um caráter subjetivo, seletivo e dinâmico, marcado tanto pelo que é lembrado quanto pelo que é esquecido, é essencial.

Corroborando essa visão, Meihy e Seaeright (2021, p. 21) assinalam que “uma das características da memória é a seletividade, resultado do complexo processo de depuração do que deve ou não ser percebido na experiência individual ou coletiva”. Esse processo de seleção que a memória faz determina quais experiências são retidas e quais são descartadas, organizando e dando sentido às narrativas a partir das experiências e contextos presentes que impactam na forma como nos relacionamos com o passado.

Dialogando com a minha história

Paulo Freire nos alerta que “fazer memórias é um pouco recriar o que foi feito” e que a memória é “também um ensaio de interpretação” (Freire & Guimarães, 2013, p. 25). Sendo assim, continuo a recriação da minha trajetória com a docência dizendo que a minha presença no mundo, como ser que nele se insere numa posição de luta para ser sujeito da própria história (Freire, 2013) começou em Colatina/ES no estado do Espírito Santo (ES)/Brasil, a partir do meu nascimento em 23 de maio de 1990. Foi nesse município onde vivenciei a infância, a adolescência, a juventude e os primeiros anos da adultez.

Meu pai, hoje falecido, era lavrador, e minha mãe, aposentada por invalidez devido à poliomielite, tornou-se pensionista com a morte do meu pai quando eu tinha apenas 7 anos. Durante a infância, sempre tive uma proximidade muito grande com o campo, com a zona rural. Desde cedo, fui me constituindo um camponês e um professor, ou seria um professor camponês? Não sei o que vem primeiro. Acredito que me identificar como um camponês contribui para que eu seja sensível às necessidades e às histórias dos estudantes do campo. Essa dualidade – ser tanto camponês quanto professor – faz

com que eu veja que a educação deve ressignificar o espaço rural como um lugar de conhecimentos e potencialidades, rompendo a visão depreciativa do campo como lugar de atraso.

Minha paixão pela docência começou muito cedo, quando ingressei na escola. Desde criança, sempre tive uma curiosidade epistemológica: fazia perguntas incessantes e queria saber o porquê de tudo, uma vez que me interessava pelos mínimos detalhes das explicações. Também tinha um apreço pelo ensinar e aprender, que sempre me moveu como pessoa (Freire, 2013). Eu admirava o processo de ensino e aprendizagem, embora ainda não compreendesse a pedagogia por trás dele. Observava atentamente as professoras, fascinando-me com a maneira como conduziam as aulas e me imaginava sendo um professor.

Esse fascínio alcançava o ápice em casa, onde eu brincava de escolinha. Essas brincadeiras, às vezes solitárias, eram um reflexo da minha aspiração de me tornar um professor, uma profissão que foi se mostrando como um sonho. Eu reencenava o que vivenciava na escola, sobretudo imitando a postura das professoras, lembrando da forma com que elas tratavam a mim e aos meus colegas. Diante disso, hoje consigo perceber o quanto é imensurável o impacto que um simples gesto de um professor pode ter na vida de um estudante. Paulo Freire (2013) afirma que “às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto de um professor” (p. 43).

O desejo infantil foi evoluindo ao longo do meu percurso escolar na Educação Básica. Eu sentia uma grande satisfação ao compartilhar as aprendizagens e ajudar os colegas de classe com dificuldades nos conteúdos que eu tinha mais facilidade de aprender. Durante o Ensino Fundamental, isso começou a se manifestar de maneira mais evidente. Sempre que um colega tinha dificuldade com algum conteúdo, eu me oferecia para ajudar, explicando até que ele entendesse. Quando eu ajudava os colegas de sala, além de experimentar o ato de ensinar, estimulava meu próprio aprendizado. Dessa maneira, cada dúvida resolvida e cada conteúdo compreendido por um colega reforçavam a minha certeza de que a Educação era um caminho que eu queria seguir. Além disso, esses momentos me ajudaram a desenvolver a sensibilidade para perceber as dificuldades dos outros.

No Ensino Médio, essa característica se intensificou, pois, os conteúdos se tornaram mais complexos e a demanda por explicações aumentou. Por isso, os colegas passaram a me procurar cada vez mais para tirar dúvidas, estudar para as provas e fazer trabalhos em grupo com eles. Nessa época, ganhei o apelido de “professor” entre os colegas de classe. Ser chamado dessa forma pelos meus colegas era algo que me enchia de orgulho e me incentivava a continuar ajudando. Além de ser uma brincadeira, acredito que o

apelido também expressava a gratidão e o reconhecimento do papel que eu comecei a desempenhar na turma.

Aproximações com o Ensino Superior e com a docência

Ao concluir o Ensino Médio, ingressei no Ensino Superior, optando pela Licenciatura em Geografia na Faculdade Castelo Branco, em Colatina/ES, minha primeira graduação. Como era muito pobre, minha permanência nesse curso foi marcada por desafios financeiros significativos. Para viabilizar meus estudos, utilizei o dinheiro de um lote que a minha mãe vendeu, o que foi decisivo para ajudar a pagar as mensalidades. Além disso, consegui uma bolsa de 50% de desconto e um estágio remunerado logo no primeiro mês de graduação, quando ainda tinha apenas 17 anos, recém-saído do Ensino Médio.

Esse estágio era em uma escola particular, a Escola Castelo Branco, que funcionava no mesmo espaço que a faculdade e tinha a mesma instituição mantenedora. A escola funcionava de dia e a faculdade à noite. Nessa atuação, pude ter os primeiros contatos com a docência, pois dava aula de reforço no contraturno, ajudando os estudantes com mais dificuldades. Lembro-me que eu deixava a barba sempre grande para parecer mais velho, acreditando que dessa forma eu conseguiria mais respeito dos estudantes. Era muito bom ouvi-los me chamar de professor, embora eu ainda fosse um estagiário. A partir daí, percebi que estava no caminho certo. O estágio foi muito proveitoso, pois me permitiu colocar em prática a teoria científica estudada na faculdade e aprender a valorizar a importância de adaptar a linguagem e as metodologias de ensino às necessidades individuais dos estudantes, algo que viria a ser essencial em minha futura prática docente.

No segundo ano dessa graduação, tive a oportunidade de firmar meu primeiro contrato de emprego como professor na Prefeitura Municipal de Colatina/ES. Esse marco na minha carreira recém-iniciada foi significativo, pois, pela primeira vez, tive a carteira de trabalho assinada como professor, atuando como docente no Ensino Fundamental. Agora, de fato, eu era um professor com registro formal de profissão na carteira de trabalho. Essa experiência foi um período de intenso aprendizado, em que enfrentei desafios que vão desde a gestão de sala de aula até o domínio do conteúdo, o que é necessário para preparar aulas atrativas, que estimulem a aprendizagem dos estudantes.

No terceiro e último ano da Licenciatura em Geografia, busquei a estabilidade profissional, pois a vida de contratado é muito incerta e depende de processos seletivos, o que gera a expectativa de conseguir aulas no ano seguinte, mas também o risco de ficar desempregado. Eu estava determinado a dar mais um passo importante na minha carreira, então, fiz a inscrição em um concurso público para professor na Prefeitura Municipal de João Neiva/ES. Quando vi que havia sido aprovado, a sensação de realização

profissional foi indescritível. Com apenas 20 anos de idade, tornei-me um professor de Geografia concursado. Isso me trouxe muito orgulho e satisfação. Ser tão jovem e já ter conquistado uma posição por meio de um concurso público era uma validação dos meus esforços, talvez uma compensação pela minha dedicação, mas não parei nesse concurso, vieram outras aprovações ao longo da minha carreira no magistério.

O início da minha jornada no município de João Neiva/ES trouxe novas responsabilidades e desafios. A experiência anterior em Colatina me ajudou bastante, mas cada escola tem suas especificidades, sua realidade. Encontrei um ambiente acolhedor e colegas dispostos a colaborar, o que facilitou minha integração. Com a segurança de um concurso público e ainda pouca experiência prática, percebi que minha caminhada na educação estava apenas começando. Cada desafio enfrentado e cada vitória alcançada fortaleceram meu compromisso com a profissão.

Como nessa época eu tinha que atuar com a disciplina de História para completar minha carga horária semanal na escola, não me contentei apenas com a primeira graduação. Prossegui a busca pelo conhecimento e fiz Licenciatura em História pela Faculdade Castelo Branco. Posteriormente, optei por fazer Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional Uninter (à distância) e Licenciatura em Educação do Campo com habilitação para a docência interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Além dessas graduações, também busquei vários cursos de aperfeiçoamento e especialização para ajudar na minha prática profissional.

A partir dessas formações, chegou a vez de avançar para um mestrado. Então, comecei a buscar processos seletivos e fazer tentativas de ingresso. Consegui passar na seleção do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nesse mestrado, desenvolvi uma dissertação que investiga os desdobramentos da Educação Ambiental a partir dos Temas Geradores no Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER) de Águia Branca/ES (Jadejiski, 2019). No doutorado, cuja defesa da tese se deu no ano de 2024, continuei próximo do contexto do CEIER de Águia Branca. Nessa etapa de formação *stricto sensu*, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes, investiguei as territorialidades dos egressos do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária dessa instituição escolar (Jadejiski, 2024), por meio da metodologia da história oral temática (Meihy & Seae-right, 2021; Portelli, 2010, 2016).

O CEIER de Águia Branca funciona em turno integral e atua na perspectiva da Educação do Campo, desenvolvendo um trabalho pedagógico apropriado à realidade dos estudantes do campo, em que eles intercalam aulas teóricas e práticas na formação. Além de

estudarem os conteúdos do currículo, são incentivados a produzir relações saudáveis com os territórios de circulação e vivência, pautadas no respeito ao meio ambiente. Uma das bandeiras que a escola hasteia é a da agroecologia, da produção de alimentos saudáveis, sem o uso de veneno nessa produção (Jadejiski & Foerste, 2023).

Pesquisar o contexto dessa escola é muito prazeroso para mim, pois tenho uma paixão pela Educação do Campo que já vem de alguns anos, precisamente, desde 2014, quando tive contato com essa modalidade por meio de um curso ofertado pela Prefeitura Municipal de Colatina. A Educação do Campo surge a partir do protagonismo dos movimentos sociais camponeses, que lutam por um modelo de desenvolvimento rural que considera e prioriza os diversos assuntos do campo (Jadejiski & Foerste, 2023, p. 520). Além disso:

a Educação do Campo volta para os anseios e as necessidades educativas dos povos do campo. Ela considera a importância dos diversos saberes que circulam nos territórios camponeses e das territorialidades produzidas nos espaços rurais, pressupondo um trabalho pedagógico que parte da realidade concreta e multifacetada para o ensino dos conteúdos produzidos historicamente pela ciência. É uma educação que legitima os estudantes como protagonistas na (re)criação de suas vivências e na (re)invenção de suas histórias, pois confirma que a realidade é dinâmica e permanentemente (res)significada. (Jadejiski & Foerste, 2023, p. 519)

Retomando o meu percurso profissional, costumo dizer que minha escolha laborativa, advinda de um anseio da infância, talvez inconsciente, está consolidada. Entretanto, sou um profissional desterritorializado, pois minha trajetória no magistério é marcada por um certo nomadismo, dado que já transitei por numerosos espaços educativos em diferentes níveis e modalidades de ensino na Educação Básica e Superior, e ocupei diferentes funções do magistério. Nessas andanças, tive a oportunidade de conviver com pessoas que manifestavam diferentes ideias e convicções, fazendo-me refletir e crescer pessoal e profissionalmente, aprimorando muito minha prática educativa.

Minhas experiências profissionais e acadêmicas me compõem como sujeito. Atuar no magistério me move e inspira, pois vejo, cotidianamente, a produção mútua de conhecimento entre professores e estudantes, ao passo que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2013, p. 25). Percebo que a educação, quando ligada aos interesses dos sujeitos nela envolvidos e aos seus projetos de vida, traz possibilidades de transformação da realidade. Nessa direção, Freire (2013, p. 24) também reflete que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Como nem tudo são flores, conciliar trabalho e estudo é muito desafiador para mim. A pressão para estudar com qualidade e manter um bom desempenho profissional, vez ou outra, coloca minha resiliência à prova. Há noites insones e dias de extrema exaustão, em que é difícil manter o equilíbrio entre as demandas acadêmicas e as necessidades pessoais e profissionais. Nesses momentos, eu sempre me recordo das palavras de uma professora proferidas durante uma aula no início dos meus estudos doutorais. Ela dizia que tudo que tivéssemos de fazer, teria de ser sem adoecimento. Essas palavras se tornaram um mantra que sempre utilizo durante os momentos mais desafiadores.

Atualmente, sou pedagogo e professor de Geografia concursado na rede estadual de ensino do Espírito Santo, mas venho ocupando a função de coordenador pedagógico em escolas de tempo integral há quatro anos. Essa atuação tem me permitido desenvolver uma sensibilidade maior no olhar sobre os estudantes, rompendo, definitivamente, com a lógica do ensino bancário que prega a ideia de que os conteúdos são depositados (Freire, 2013). Também desempenho funções como tutor e professor mediador na Educação a Distância (EaD), na Ufes. Minha atuação se divide entre o curso de Licenciatura em História e o curso de Especialização em Transformação Digital em Gestão Documental.

Meu processo de formação docente não terminou, pois me constituo professor a partir de minhas vivências e experiências. Acredito que a formação docente se dá ao longo da vida, de forma contínua, não só em cursos formais, mas na prática cotidiana. Valorizo muito os momentos formativos que acontecem na escola e, nesse sentido, evidencio a necessidade de formação continuada que acontece periodicamente em serviço e proporciona a reflexão das práticas pedagógicas, pois, quando se promovem momentos de estudo e discussão na escola, as práticas pedagógicas ganham novas reflexões, sentidos e significados.

Nessa direção, Nóvoa (2020), ao discutir a formação continuada em contexto profissional, expõe que, cotidianamente, os estudantes trazem questões, problemas, ideias e desafios, e isso exige que os profissionais da educação estejam sempre se atualizando, dado o processo de mudança e renovação permanente que a profissão docente exige. O autor pondera que, para haver renovação, é necessário que haja formação continuada. Além disso, ele reflete que existem muitas dimensões da formação continuada, mas a mais importante é aquela que se faz no contexto profissional, dentro da escola. Nela, os profissionais da educação podem pensar e repensar a própria prática, avaliando o que funcionou bem ou não e se inspirar nas ideias, projetos e propostas dos colegas, construindo, assim, uma formação colaborativa entre os pares.

Notas finais (in)conclusivas

Ao longo da minha jornada profissional, pude compreender a importância da formação contínua e continuada. Percebi que ser professor é, antes de tudo, ser um eterno aprendiz, disposto a se reinventar e adaptar às novas demandas que vão surgindo e aos novos desafios que são colocados. Essa postura de aprendizado constante é essencial para alcançar o grande objetivo da escola: garantir a aprendizagem com equidade para todos os estudantes. Nessa direção, concordo com Freire (2013, p. 95) quando registra que “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, ‘interpretado’, ‘escrito’ e ‘reescrito’”.

Espero que minha história possa inspirar outros professores a valorizar suas próprias experiências e enxergar na docência e na formação um caminho de crescimento pessoal e profissional, sempre em busca de uma educação de qualidade. Essas memórias reforçam minha verdade de que a docência requer um aprendizado e crescimento contínuo, em que o professor também é aprendiz. Meu percurso, desde as brincadeiras de escolinha na infância até a minha atual dedicação ao magistério, reflete a crença de Freire (2013) de que a educação é um ato de amor e transformação. A cada dia, renovando meu compromisso com a qualidade da educação, busco contribuir com o desenvolvimento integral dos estudantes, incentivando-os a serem cidadãos críticos, participativos e atuantes na sociedade.

Referências

- Freire, P. (2013). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P.; Guimarães, S. (2013). *Dialogando com a própria história*. Paz e Terra.
- Jadejiski, R. R. (2019). *Os desdobramentos da educação ambiental a partir do estudo dos temas geradores no Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca/ES*. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/5119/2/2019%20-%20Rainei%20Rodrigues%20%20Jadejiski.pdf>
- Jadejiski, R. R. (2024). *Juventudes rurais e territorialidades*. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/87c82cc2-76b1-4d44-bd81-ac-94101fe7a1/content>
- Meihy, J. C. S. B.; Seawright, L. (2021). *Memórias e narrativas: história oral aplicada*. Contexto.
- Nóvoa, A. (2020, 14 de abril). *Formação Continuada - António Nóvoa - Video 1* [Vídeo]. YouTube. <https://youtu.be/uGYPz1jV4xk>
- Portelli, A. (2010). *Ensaio de história oral*. Letra e Voz.
- Portelli, A. (2016). *História oral como arte da escuta*. Letra e Voz.

Tornar-se professor: Reflexões de um docente substituto no ensino superior público federal

João Marcos de Souza Rodrigues. Universidade Federal de Campina Grande
marcosjm13@hotmail.com

Resumo

O presente ensaio tem como objetivo expor as minhas reflexões enquanto docente em uma universidade federal do Nordeste em regime de contratação como professor substituto/temporário, que vivenciou a primeira experiência de docência nessa modalidade de ensino. No texto, procuro relacionar e utilizar o conjunto de conhecimentos que tenho adquirido na minha limitada formação intelectual como suporte para refletir as experiências vivenciadas em sala de aula, principalmente no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem. O texto é um trabalho de meditação “individual” que pode ser caracterizado como um relato de experiência. Desse modo, procuro debater as contradições, limitações e potencialidades que consegui identificar, e que em síntese, convergiram para uma caracterização mais concreta da situação da educação superior em nosso país, diante de um contexto em que cada vez mais a universidade pública perde sua função de *lócus* de desenvolvimento da cultura nacional.

Palavras-chave: Educação superior - Docência - Ensino - Formação - Leitura.

Introdução

O presente ensaio tem como objetivo expor as minhas reflexões enquanto docente em uma universidade federal do Nordeste em regime de contratação de professor substituto/temporário, que vivenciou a primeira experiência de docência nessa modalidade de ensino. No texto procuro relacionar e utilizar o conjunto de conhecimentos que tenho adquirido na minha limitada formação intelectual com suporte para refletir as experiências vivenciadas em sala de aula, principalmente no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem. Desse modo procuro debater as contradições, limitações e potencialidades que consegui identificar, e que em síntese, convergiram para uma caracterização mais concreta da situação da educação superior em nosso país, diante de um contexto em que cada vez mais a universidade pública perde sua função de *lócus* onde deveria ocorrer o desenvolvimento da cultura nacional.

O texto é um trabalho de meditação “individual” “livre” que pode ser caracterizado como um relato de experiência. Nessa discussão terei como foco os desafios e possibilidades

para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem que vivenciei em minha prática docente como substituto na Universidade Federal de Campina Grande no Centro de Formação de Professores (UFCG/CFP) localizado na cidade de Cajazeiras a 471 km da capital do estado da Paraíba. Nas considerações, apresentarei uma síntese sobre as reflexões realizadas, procurando destacar a importância de um diálogo mais aberto e honesto entre os docentes em relação aos desafios, problemas e potencialidades que nos é apresentado no ensino superior público brasileiro.

A experiência docente na graduação: reflexões

O campus da Universidade Federal de Campina Grande em que tive minha primeira experiência na docência do ensino superior e onde também me formei no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia fica localizado na cidade de Cajazeiras no estado Paraíba, um dos nove estados da região nordeste. A cidade se localiza na mesorregião do sertão paraibano e faz parte da região do semiárido brasileiro e tem uma população de 63.239 pessoas segundo dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referente ao ano de 2022. Além disso, na cidade estão instaladas cinco campus de instituições de ensino superior, sendo duas públicas, a UFCG e o Instituto Federal de Educação da Paraíba (IFPB).

Apesar dessa cidade ter um número até expressivo de instituições de ensino superior, é importante destacar que a região Nordeste, ainda acumula a maior taxa nacional de analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais com um total de 5,1 milhão de pessoas. Além disso, tem a menor taxa em relação ao número de pessoas de 25 anos ou mais que concluíram ao menos a etapa do ensino básico obrigatório, ainda que mantenha a segunda maior taxa nacional de escolaridade na faixa etária de 4 a 5 anos de idade, e mantém a terceira maior taxa de escolaridade de pessoas de 6 a 14 anos junto com a região Sudeste do país.

No tocante especificamente ao estado da Paraíba, os dados educacionais divulgados pela agência de notícias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes ao ano de 2022 em matéria publicada no 17 de maio do corrente ano, apontam que o estado é o terceiro da federação com maior índice de analfabetismo em relação a pessoas de 15 anos ou mais.

É importante salientar que não tomo esses dados como informações que transparecem a realidade tal qual ela se manifesta concretamente e que podem ser apropriados de forma alienadora. Nessas pesquisas o analfabetismo é caracterizado a partir de uma concepção pré-determinado do que é uma pessoa alfabetizada. No caso do IBGE conforme consta no informativo da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), é considerado

alfabetizado que sabe ler e escrever um bilhete simples. Dessa forma a alfabetização é compreendida como um estado elementar de domínio da linguagem, e não como um processo com estágios qualitativamente distintos. Além disso, se partimos do pressuposto de que o papel da educação é o desenvolvimento de uma consciência crítica que os emancipe, não podemos nos contentar que os sujeitos detenham um domínio elementar da linguagem.

Em relação a UFCG/CFP, essa instituição atende a alunos não somente da Paraíba, mas de outros estados do nordeste, principalmente do Ceará, Rio Grande do Norte e Pernambuco, sendo que muitos dos alunos não residem na cidade de Cajazeiras, e utilizam de transporte coletivo como ônibus de vans para se trasladarem até a universidade.

A partir dessa breve caracterização de informações da instituição, apresentarei alguns aspectos e críticas oriundos de reflexões que surgiram no desenvolvimento da minha ação docente na disciplina de Política Educacional em três cursos de licenciatura – Química, Física e Matemática na UFCG *campus* Cajazeiras. Também é importante esclarecer que alunos são oriundos de famílias pertencente a classe trabalhadora e que tiveram sua formação básica em escola pública em um contexto de ensino remoto devido a pandemia de Covid 19. Essa situação foi pontuada pelos alunos como um fator que lhes trouxeram muitos prejuízos na formação e que refletiam em dificuldades para se adequarem a dinâmica de ensino na universidade.

Nesse sentido, as reflexões que seguem, tem como elemento importante a detecção de práticas e costumes oriundos da formação básica/ensino médio dos discentes que se apresentaram como desafios a serem superados no desenvolvimento do processo de ensino na universidade para que eles tivessem a possibilidade desenvolver o domínio de saberes basilares da disciplina e um desempenho satisfatório em suas formações universitárias.

Como primeiro aspecto, pontuo a falta da prática de leitura dos alunos e até mesmo uma espécie de menosprezo por essa prática. Após a apresentação do plano de curso em que constava a bibliografia que foi utilizada na disciplina e após a indicação da leitura de textos – artigos ou capítulos de livro –, alguns alunos mostravam total desestímulo para tal atividade. Alguns argumentavam que os textos eram muito extensos, mesmo estes, em sua grande maioria, não tendo mais que 20 páginas. Em minhas reflexões, com base nos diálogos com os alunos sobre esse comportamento repulsivo em relação a leitura, surgiu como possíveis causas apresentadas por eles: as condições para estudo em casa, tendo em vista que alguns além de estudar trabalhavam; a disciplina ter pouca relação ou diálogo com as demais ofertadas no período; os alunos não terem condições de confrontarem os conhecimentos teóricos da disciplina com a prática de ensino, uma vez

que não estavam cursando as disciplinas de Estágio Supervisionado no mesmo período. A disciplina nesse caso era a única voltada para a dimensão pedagógica que estava sendo ofertada naquele período e os alunos tinham que dividir o estudo dela com outras mais específicas, voltadas para os cálculos e as fórmulas matemáticas.

Apesar dessas circunstâncias, sabia que a situação não poderia ser utilizada como justificativa para a falta de empenho e interesse dos alunos, mas entendia que era um aspecto a ser considerado no desenvolvimento da disciplina, principalmente em relação a forma que deveria realizar o estudo dos textos, de modo que procurei utilizar outros materiais pedagógicos como documentários que tinham relação com o conteúdo estudado.

Outro problema ou desafio que tive, estava em como conseguir relacionar o conteúdo da política educacional enquanto campo científico de estudo com uma vasta produção que abarca vários aspectos como o direito educacional, a economia política, a cultura etc, com as seleções de conteúdo da disciplina em específico, sem cair em um reducionismo voltado para memorização da legislação educacional. Percebi que mais importante do que essa prática, seria proporcionar aos discentes a possibilidade de que eles entendessem que o direito educacional é a expressão formal de interesses de grupos e sujeitos, ou seja, entender a política educacional como um fenômeno objetivo da realidade social. Tinha consciência de que esse entendimento não seria realizado em um único período letivo, mas sabia que eles precisavam conhecer leituras que lhes proporcionassem o conhecimento de aspectos fundamentais para uma desnaturalização da forma e do conteúdo da educação e da legislação educacional e a compreendessem como parte da reprodução de uma sociedade dividida em classes sociais.

Outro problema que identifiquei foi a de supervalorização de notas em detrimento do aspecto qualitativa da aprendizagem. Ou seja, o desenvolvimento da autonomia intelectual que tem como elementos constitutivos um comprometimento ético com a decisão de se tornarem professores, uma concepção crítica sobre o que é a educação, o interesse pelas discussões propostas, a autonomia para procurar outras informações sobre o tema discutido, o interesse e a capacidade de correlacionar os conteúdos com a realidade em que estão inseridos, eram em grande medida desconsiderados em detrimento da obtenção de uma nota.

Em diálogo com os alunos era comum condicionarem seu empenho e desempenho na disciplina simplesmente ao valor das notas que poderiam conseguir e tinha como uma das justificativas o fato de que manter uma nota acima da média era por si só sinônimo de um bom desempenho na formação. Na perspectiva dos alunos a formação intelectual estava reduzida a mensuração quantitativa, sendo este o elemento que poderia garantir oportunidades acadêmicas como participar de projetos e programas como bolsistas.

Diante dessa situação, procurei debater com os discentes sobre o aspecto avaliativo. Pretendia mostrar que mesmo compreendendo as determinações da burocrática institucional que exige a mensuração do desempenho do aluno com uma nota, e reconhecendo a importância da mensuração quantitativa como instrumento complementar para a avaliação processual, entendia que era necessário que eles refletissem sobre as contradições inerentes a supervalorização ou de absolutização da dimensão quantitativa da nota, como centro de importância no processo de ensino e aprendizagem. Fiz com que eles refletissem que a nota não é um critério suficiente e confiável para expressar o real desenvolvimento intelectual de qualquer ser humano, tendo em vista que, os aspectos, históricos, econômicos, sociais e culturais que estão além do controle da instituição educativa, impactam de forma considerável no processo de ensino e aprendizagem. Ademais, todas as vezes que esse debate surgia em sala, pontuava para eles que a valorização de determinada postura representava um processo de alienação e de legitimação da exclusão realizada pelas práticas meritocráticas.

Também foi possível interpretar do contexto de vivência com os discentes que essa forma de relação com a avaliação é o resquício das suas formações na educação básica, que ainda estão submetidas aos elementos negativos dos modelos tradicionais de ensino. Além disso, a supervalorização ou o fetiche dos números, ou seja, do elemento quantitativo das avaliações tem servido para “maquiar” os profundos problemas de ensino e aprendizagem na educação brasileira, principalmente os casos de analfabetismo funcional, do que apontar possíveis soluções que sejam induzidas e sistematizadas da realidade em que se realizam.

Esse fetiche dos números pode ser identificado nas comemorações de escola em relação ao aumento dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), principalmente pelo fato de que este é utilizado como critério de ranqueamento das escolas em relação ao investimento de recursos, além de promover a discórdia e a competição entre os professores. No ensino superior esse fetiche pode ser identificado nas comemorações em relação aos resultados advindos do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) como se esses resultados refletissem as reais condições de aprendizagem no ensino superior, que no caso das instituições públicas se realiza em uma situação de profundo sucateamento.

Outro elemento que consegui identificar nos diálogos com os alunos, principalmente quando os questionava sobre a avaliação deles em relação a metodologia das aulas, obtive como resposta que as aulas seriam mais interessantes se estimulasse a competição entre eles, argumentavam que competir com outros colegas os incentivariam a querer estudar os textos. Essa situação me fez refletir o quanto o nosso modelo social leva os sujeitos a mediocridade, principalmente intelectual. Por mediocridade estou entendendo

do a forma individualista, simplória, alienada com que os sujeitos se implicam em um processo de aprendizagem. O conhecimento científico nesse caso, só adquire validade quando submetido ao modelo de competição social, que por sinal em uma sociedade subdesenvolvida como a nossa o coloca em uma condição profundamente rebaixada do ponto de vista epistemológico.

Diante dessa situação discuti com eles que não concordava com esse tipo de metodologia, pois entendo que o único parâmetro que podemos ter no processo de construção do conhecimento é conosco, que a única competição válida é com nossas próprias limitações em relação ao conhecimento e que minha prática de ensino tinha como um de seus fundamentos o combate a concepção de educação como competição, mesmo que hegemonicamente a sociedade legitime essa visão sobre o processo de ensino. O meu espírito antiliberal me levou a me colocar contrário a essa forma de processo didático, principalmente pelo o fato de que o mesmo ter sido prejudicial no meu processo formativo.

A apreensão mecânica e utilitarista dos conhecimentos como os principais elementos do processo pedagógico em detrimento da possibilidade da construção de uma autonomia intelectual foi outro fator identificado. Nesse caso, alguns alunos apresentavam um certo descaso em relação à formação, demonstrando um condicionamento ao modelo de educação tradicional subdesenvolvido que tiveram durante a formação básica. Ou seja, não conseguiam ou desconsideravam a relação do conhecimento apreendido com uma responsabilidade ética, social, cultural e econômicas relacionados a suas formações. Essa forma de se relacionar com o conhecimento já é desenvolvida desde a educação básica e ainda é comumente legitimada na sociedade brasileira.

Alguns alunos naturalizavam a tal ponto a condição de meros depósitos de conhecimentos que não chegavam a reconhecer e reter que eles enquanto sujeitos autônomos tinham decidido estudar em uma universidade e que isso implicava responsabilidades. Além disso, em alguns diálogos acabavam por expor que eu, enquanto professor, deveria primeiro gerar neles o interesse em relação ao querer aprender/estudar para que só assim se dedicassem minimamente a disciplina.

Com essa reação não estou me isentando como professor da responsabilidade de criar condições para que os alunos se impliquem com o processo de ensino, porém, nesse caso a situação era um pouco mais complexa, tendo em vista que esse comportamento dos alunos estava diretamente vinculado com o desinteresse com a leitura, essencial para o funcionamento da nossa disciplina, mas, sobretudo, porque o trabalho de leitura na formação superior é algo indispensável diante da complexidade e amplitude de alguns temas. Porém, alguns alunos queriam que eu adotasse uma postura docente aos

moldes dos cursos pré-vestibulares, ou seja, um professor que trabalhasse principalmente com macetes e simplificações para memorização mecânica.

No outro extremo, consegui identificar que os alunos também estavam condicionados a conduta do “professor carrasco”, que é mais temido do que respeitado, que como discutiu Paulo Freire, exerce o autoritarismo e não a autoridade. Modelo de professor que tem a prova como instrumento de manipulação para obrigar os alunos a estudarem ou se dedicarem a formação, embora saibamos que isso não implica, necessariamente, qualidade da dedicação, já que a formação motivada pelo autoritarismo gera uma aprendizagem igualmente limitada. Com essa perspectiva não estou defendendo que o professor tenha uma postura licenciosa, ou seja, que o ensino seja tomado como algo espontâneo, improvisado que não deve estar alinhado a um planejamento.

Diante dessa situação, percebi que não era possível, de imediato trabalhar com os alunos como se eles já possuíssem autonomia em relação a formação pessoal, mas que era necessário construir essa autonomia junto com eles. Entendi que era preciso uma postura didática baseada em uma transição do condicionamento do ensino tradicional que eles naturalizavam, para um ensino emancipatório em que existisse autonomia. Entendi também que essa não poderia ser uma tarefa somente minha, isolada, mas que é um processo a ser construído no currículo, baseado em um trabalho coletivo com fins definidos.

Considerações finais

Diante do que foi descrito e apresentado nesse pequeno ensaio, espero ter contribuído para propor um debate mais aberto e honesto entre os docentes em relação aos desafios e possibilidades no processo de ensino e aprendizagem, principalmente nesse contexto de destruição da educação superior pública brasileira que se reflete principalmente nos baixos orçamentos e adoção de um modelo administrativo pautado no gerencialismo empresarial, modelo esse que legitima concretamente os baixos investimentos, os processos de privatização e a superexploração dos docentes.

É comum que alguns, diante da posição que ocupam e dos títulos que ostentam acabem não querendo se implicar, refletir e discutir os desafios que nos apresentam na experiência docente, principalmente no contexto atual em que a universidade pública sofre ataques perversos que a descredibiliza em relação a sociedade brasileira e que cada vez mais destroem sua capacidade de contribuir efetivamente para o desenvolvimento nacional e cumprir sua real função que é o desenvolvimento da cultura nacional.

Debater sobre os desafios no processo de ensino no ensino superior na universidade

pública, não é somente expor e lamentar os problemas ou como dizem na linguagem popular, “lamber as feridas”, mas implica o fato de se desenvolver um comprometimento com a transformação dessa instituição, de se construir uma universidade brasileira a altura dos desafios e possibilidades que a cultura nacional nos apresenta.

A dimensão do ensino que aqui debati é parte indispensável no desenvolvimento científico, sem ele pouco ou nada pode se realizar da pesquisa, e é quando apontamos e discutimos os desafios, os problemas, as contradições que se é possível construir soluções reais.

Referências

Brasil. (2024). *Censo 2022: Taxa de analfabetismo cai de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdades persistem*. Agência IBGE Notícias. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem>

Freire, P. (2022). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Desafio e impactos do turnover de professores: Um cenário complexo no contexto brasileiro

Arcielli Royer Nogueira. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) arciellir@gmail.com

Resumo

Este artigo é parte da dissertação de mestrado cujo objetivo é estudar o turnover de professores. O turnover de professores no Brasil é um fenômeno preocupante que afeta significativamente o sistema educacional. Este estudo visa compreender suas causas, impactos e propor soluções para mitigar seus efeitos negativos. Utilizando uma abordagem mista, foram realizadas revisões da literatura, coleta de dados quantitativos e qualitativos, análise de dados e elaboração de recomendações. As principais causas do turnover incluem os tipos de contratação. Isso resulta em instabilidade nas escolas, perda de continuidade pedagógica e impactos negativos na qualidade da educação. Os dados quantitativos mostraram uma alta rotatividade de professores em todo o país, especialmente em áreas de vulnerabilidade social. Com base nesses resultados, foram elaboradas recomendações para melhorar as condições de trabalho dos professores, aumentar a remuneração, fortalecer o apoio psicossocial e promover o reconhecimento profissional. Em suma, este estudo destaca a importância de enfrentar o problema do turnover de professores no Brasil, visando garantir uma educação de qualidade para todos. Suas conclusões e recomendações fornecem insights valiosos para a formulação de políticas e práticas educacionais mais eficazes e centradas nas necessidades dos educadores e dos alunos.

Palavras-Chave: Rotatividade de Professores - Contratação Temporário - Influências Educacionais.

Introdução

No cenário educacional brasileiro, os professores desempenham um papel fundamental na formação das gerações futuras e no desenvolvimento da sociedade como um todo. No entanto, o turnover de professores tem sido uma preocupação constante, refletindo

desafios significativos que afetam não apenas os educadores, mas também a qualidade da educação oferecida.

O estudo sobre o turnover de professores no Brasil é justificado por uma série de razões fundamentais que demonstram sua relevância e importância no contexto educacional e social do país. Em primeiro lugar, o alto índice de rotatividade de professores compromete diretamente a qualidade da educação. Outra situação é que está intimamente ligado à precarização das condições de trabalho na área da educação. Conforme aponta (Valle, 2018), que o país enfrenta desafios relacionados a quantidade de alunos por sala está elevado, ou seja, contribui para o excesso de trabalho. Uma outra questão é que afeta negativamente o ambiente escolar e consequentemente o aprendizado.

O turnover, ou a rotatividade de professores, é um fenômeno complexo e multifacetado que se manifesta através da saída frequente de profissionais do magistério, seja por motivos pessoais, profissionais ou sociais. Assim como, o término de contratos (CLT temporário). Assim esse estudo, apresenta uma série de razões fundamentais que demonstram sua relevância. Esta realidade tem implicações profundas no sistema educacional, contribuindo para a instabilidade nas escolas, a perda de continuidade pedagógica e, em última análise, afetando o aprendizado dos estudantes.

Neste contexto, compreender as causas e consequências do turnover de professores no Brasil torna-se crucial para desenvolver estratégias eficazes de retenção de talentos e melhoria do ambiente de trabalho nas escolas. Este trabalho exploratório visa investigar as principais razões por trás da alta rotatividade docente, examinar seus impactos no sistema educacional brasileiro e propor possíveis soluções para mitigar esse desafio crescente.

Para isso, foi utilizada uma metodologia de abordagem mista, combinando métodos quantitativos e qualitativos para uma compreensão abrangente do fenômeno do turnover de professores no Brasil. Além pesquisa bibliografia e documental.

Realizamos levantamento bibliográfico, em livros, revistas, periódicos, documentos, leis etc. Também optamos por um referencial teórico: Chiavenato (1997), Calderano (2013), Ferri e Estrada (2020), Peixoto (2020), Gomes (2019), Goveia (2017), Carranza (2018), entre outros.

Ao longo do estudo, serão analisados fatores que contribuem para o turnover de professores, quais formas de contratação destes profissionais. Além disso, serão examinadas as implicações desse fenômeno na qualidade da educação, na formação dos alunos e no funcionamento das escolas.

Por meio dessa análise, busca-se não apenas identificar os problemas, mas também propor soluções viáveis e eficazes para enfrentar o desafio do turnover de professores no Brasil, visando a construção de um ambiente escolar mais estável, saudável e propício ao desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores e dos estudantes.

Os objetivos deste trabalho foram delineados com o intuito de compreender melhor o fenômeno do turnover de professores no Brasil. Analisar as causas do turnover de professores: Investigar e identificar os principais fatores que contribuem para a alta rotatividade docente no contexto brasileiro.

Turnover de professores

Turnover está relacionado com a saída de funcionários de uma organização, e assim, definir a flutuação de pessoal existente na organização. Como Chiavenato nos apresenta:

O termo rotatividade de recursos humanos é usado para definir a flutuação de pessoal entre uma organização e seu ambiente; em outras palavras, o intercâmbio de pessoas entre a organização e o ambiente é definido pelo volume de pessoas que ingressam e que saem da organização. (Chiavenato, 1997, p. 186)

A rotatividade de professores no Brasil não possui um padrão de indicadores de dados anuais. O Índice de Regularidade do Corpo Docente (IRD), realizado pelo INEP, é utilizado para medir a permanência dos professores numa mesma escola ao longo de cinco anos.

O foco central deste estudo é o turnover de professores, que pode ocorrer de diversas formas, seja pela dificuldade de adaptação do professor à turma ou à escola, ou pela contratação temporária, que pode durar um ano, com possibilidade de prorrogação por mais um ano, totalizando dois anos de contrato.

A contratação temporária foi possibilitada pela Lei Federal nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993, que permite atender à necessidade temporária de órgãos da administração pública. Esta prática estendeu-se aos estados, como no Paraná, onde a Lei Complementar nº 108 de 18 de maio de 2005 regulamenta a contratação de pessoal por tempo determinado para suprir a falta de docentes na rede estadual de ensino.

No entanto, a realidade tem demonstrado que a contratação temporária tem sido mais frequente do que os concursos públicos, causando transtornos no início do ano letivo e durante o ano devido à falta de professores. O mesmo ocorre em municípios, como em Cascavel, onde a Lei Municipal nº 5598/2010 regula o concurso público para suprir vagas

temporárias, mas a contratação tem sido por períodos menores do que os previstos.

Essa prática tem gerado uma constante rotatividade de professores nas escolas, causando transtornos e dificuldades de organização. Um exemplo é o estado do Paraná, assim como, os municípios deste, a contratação de professores temporários tornou-se uma prática recorrente, substituindo até mesmo o professor substituto, que assumia períodos suplementares sem direitos garantidos.

Como resultado, observamos uma intensificação das saídas e desistências de cargos, aumentando a necessidade de novas contratações por concurso temporário. Apesar de haver algum controle sobre os desligamentos, seja no primeiro ou no segundo ano de contrato, essas saídas afetam significativamente a organização das escolas e o desempenho do corpo docente.

Contratação temporário de professores no Brasil

No Brasil, a contratação de professores temporários é uma prática disseminada em todos os níveis de ensino, desde a educação pré-escolar até o ensino superior. O surgimento dessa modalidade de contratação ocorreu com a promulgação da Lei Complementar 1.093/2009, que estabelecia um prazo máximo de um ano para esses contratos. Essas contratações tornaram-se frequentes devido à ausência de concursos públicos para preencher as vagas deixadas por professores que se aposentaram, se afastaram por licença-prêmio, qualificação, maternidade ou questões de saúde.

Em 2012, três anos após a aprovação da Lei Complementar 1.093/2009, foi observado um alto índice de contratações temporárias nas escolas públicas brasileiras.

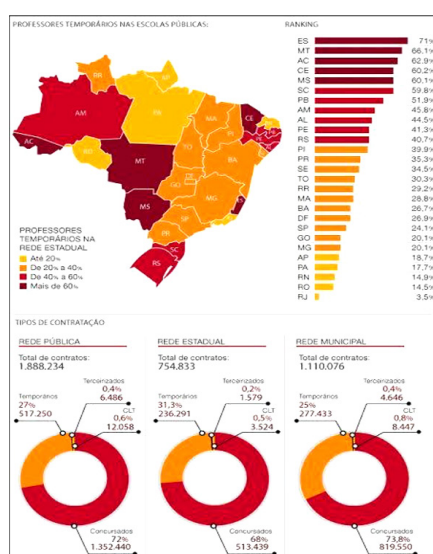


Gráfico 1: Professores temporários nas escolas públicas. Fonte: UOL 2013 - Dados do Censo Escolar referente a 2012.

De acordo com dados do Censo Escolar de 2012, os tipos de vínculos dos docentes na rede pública incluem concursados, temporários, terceirizados e CLT. Na Rede Pública brasileira, 72% dos docentes eram concursados, 0,6% tinham vínculo CLT, 0,4% eram terceirizados e 27% eram temporários. Na Rede Estadual, os números eram de 68% concursados, 0,5% CLT, 0,2% terceirizados e 31,3% temporários. Já na Rede Municipal, 73,8% eram concursados, 0,8% tinham vínculo CLT, 0,4% eram terceirizados e 25% eram temporários.

Comparando as redes Estadual e Municipal em 2012, constatou-se que havia 5,8% a mais de professores concursados na Rede Municipal, enquanto os vinculados por CLT eram 3% a mais. A contratação por terceirização era 0,2% maior na Rede Municipal, enquanto os temporários eram 6,3% a mais na Rede Estadual.

Em relação às contratações temporárias de professores, os números eram significativos, com 26,2% na Rede Municipal e 31,7% na Rede Estadual.

Segundo dados do Censo Escolar de 2018, há aproximadamente 560 mil professores temporários na rede pública de ensino no Brasil. No entanto, os termos utilizados para esses contratos podem variar de acordo com cada unidade federativa, como CLT, Professor Substituto (PS), Processo Seletivo Simplificado (PSS), Professor Admitido em Caráter Temporário (ACT), entre outros, o que dificulta a unificação e a luta pelos direitos desses profissionais.

Os estados justificam essas contratações temporárias devido às crises financeiras enfrentadas, argumentando que os gastos com os salários dos servidores seriam menores. No entanto, essa prática tem sido questionada, pois muitas vezes viola o requisito constitucional de ingresso no serviço público por meio de concurso público, conforme estabelecido no Art. 37 da Constituição Federal. Além disso, a valorização dos profissionais da educação, prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), não tem sido cumprida, visto que muitos professores temporários não têm seus direitos trabalhistas respeitados e não recebem o reconhecimento adequado pela sua formação e experiência. Conforme Ferri e Estrada (2020) relatam que “caracteriza mais como uma fraude à constituição”, para serviço público de acordo com a constituição se faz necessário prestar concurso público.

A constituição da República Federativa do Brasil (1988/2006), prevê que no

Art. 206 - o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma

da lei, planos de carreira, **com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;** [...] (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006, grifo nosso)

Portanto, apesar da necessidade ocasional de contratações temporárias para suprir demandas emergenciais, é fundamental que haja um equilíbrio e que essas contratações não se tornem a regra. É essencial garantir o cumprimento dos princípios constitucionais de valorização dos profissionais da educação e ingresso no serviço público por meio de concurso público, visando assegurar a qualidade e a estabilidade do ensino no país.

Como podemos constatar, a Constituição estabelece claramente que o ingresso no serviço público deve ocorrer mediante concurso público e avaliação de títulos. Entretanto, reconhecemos a necessidade de manter professores que possam substituir quando necessário, o que muitas vezes requer a contratação temporária. No entanto, é crucial estabelecer limites claros nesse processo.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) reflete essa preocupação ao estabelecer metas para a valorização dos profissionais da educação. A meta 18 e a estratégia 18.1 visam estruturar as redes públicas de educação básica de modo que a contratação temporária de profissionais do magistério seja limitada a 10% até o terceiro ano de vigência do PNE.

No entanto, é importante observar que, no contexto específico do Estado do Paraná, a Lei Complementar Estadual 108/2005 foi criada para disciplinar a contratação temporária, estabelecendo requisitos específicos, como a realização de teste seletivo e contratos com prazo máximo de dois anos. No entanto, a realidade mostra que a contratação temporária se tornou mais comum do que o previsto na legislação, com a falta de concursos públicos desde 2013.

Segundo Capuchinho (2019), o censo escolar de 2018 revela que cerca de 40% dos professores das escolas estaduais do país estão contratados temporariamente, enquanto nas redes municipais esse número chega a 25,5%. Este cenário evidencia uma dependência significativa da contratação temporária de professores nas redes públicas de ensino, apontando para a necessidade de revisão e adequação das políticas educacionais nesse sentido.



Imagem 1: Professores estaduais temporários, em %. Fonte: Cristiane Capuchino, UOL / CNTE

O mapa revela a significativa prevalência da contratação temporária de professores estaduais em diversos estados do país. Em oito estados, o percentual de contratação temporária ultrapassa os 64%, o que significa que mais da metade dos profissionais da educação são temporários. Destaca-se, entre esses estados, o Acre, que apresenta uma porcentagem extremamente alta nesse tipo de contratação, alcançando 81% do seu quadro profissional.

Além disso, há onze estados em que a contratação temporária de professores está na faixa de 33% a 59,6%, evidenciando uma proporção considerável nesse modelo de contratação. Outros quatro estados também se destacam, com taxas de contratação entre 17% e 31%. Por fim, quatro estados contrataram seus profissionais temporários em uma faixa mais baixa, variando de 2% a 10%, sendo o Rio de Janeiro o estado com o menor índice de contratação temporária de professores estaduais.

É importante notar que esses últimos quatro estados (Rondônia, Sergipe, Rio Grande do Norte e Rio de Janeiro) estão alinhados com o que preconiza o Parecer 9/2009, que sugere que a contratação temporária não deve exceder 10% das vagas disponíveis.

De acordo com um estudo realizado por Gomes (2019, p. 13) da consultoria legislativa sobre a contratação temporária de professores nas redes públicas de educação básica, podemos visualizar essas informações por meio do gráfico abaixo.

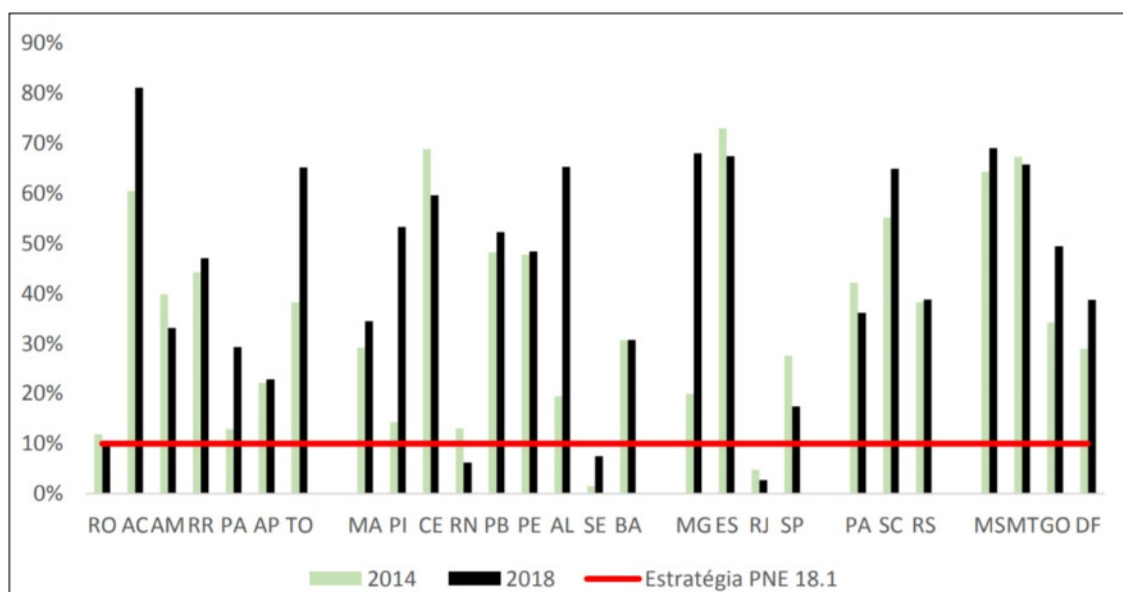


Gráfico 2: Percentual de professores temporários nas redes estaduais. Fonte: Sinopses Estatística do Censo Escolar 2014-2018/Inep. Elaboração: Conle/ CD.

Entre os estados que contrataram professores temporários, observamos que em 2014 apenas Sergipe e Rio de Janeiro estavam abaixo do limite de 10% sugerido na Estratégia 18.1 do Plano Nacional de Educação (PNE). No entanto, em 2018, apenas Rio Grande do Norte e Rondônia reduziram suas contratações temporárias, mantendo-se abaixo do limite de 10%, juntamente com Sergipe e Rio de Janeiro. Por outro lado, a Bahia permaneceu com o mesmo número de contratações temporárias em 2014 e 2018, mas acima do limite sugerido em 20%.

Seis estados diminuíram suas contratações temporárias em 2018 em comparação com 2014, variando de 9% a 59% abaixo do sugerido: Amazonas, Ceará, Espírito Santo, São Paulo, Paraná e Mato Grosso. Entretanto, 16 estados brasileiros estão acima da estratégia sugerida, com variações de 10% a 71% além do estipulado pelo PNE.

Com base no estudo de Gomes (2019, p.14), podemos analisar a contratação de professores temporários nas redes municipais por estado, conforme demonstrado no gráfico abaixo.

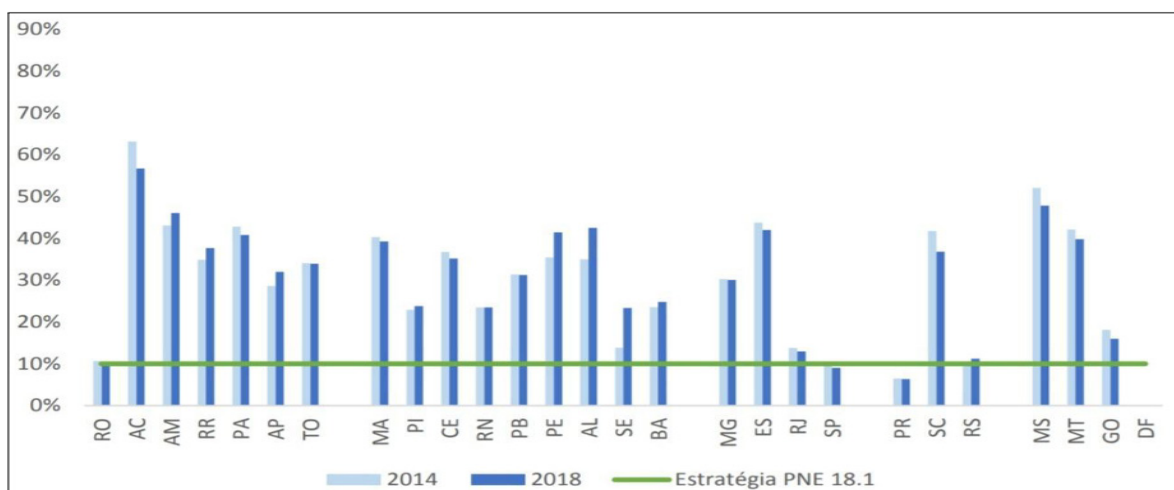


Gráfico 3: Percentual de professores temporários nas redes municipais. Fonte: sinopses estatística do censo escolar 2014-2018/inep. Elaboração: conle/ cd.

Analisando o gráfico acima, que retrata a contratação temporária de professores nas redes municipais, notamos que o Distrito Federal não apresenta dados para os anos de 2014 e 2018. Em 2014, constatamos que 22 estados registraram taxas variando de 10% a 65% de contratação temporária. Esses estados incluem Acre, Amazonas, Roraima, Pará, Amapá, Tocantins, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Paraíba, Alagoas, Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Goiás. Por outro lado, Rondônia, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul ficaram abaixo do limite de 10%, cumprindo as diretrizes estabelecidas na Estratégia 18.1 do PNE (2014-2018).

Já em 2018, apenas três estados mantiveram-se em conformidade com o estipulado pelo PNE. Observamos um aumento na contratação temporária no Rio Grande do Sul em comparação com 2014. Além disso, oito estados registraram um aumento significativo em comparação com 2014: Amazonas, Roraima, Amapá, Piauí, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia. Por outro lado, alguns estados, como Acre, Maranhão, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Goiás, reduziram a contratação temporária, mas os índices ainda permanecem elevados. Quatro estados mantiveram taxas semelhantes: Tocantins, Rio Grande do Norte, Pernambuco e Minas Gerais.

Esses dados evidenciam que tanto a nível nacional quanto no âmbito individual dos estados, as taxas de contratação temporária de professores nas redes municipais permanecem extraordinariamente altas. Esse cenário tem um impacto direto na rotatividade de professores, que é considerável.

Conclusões

O fenômeno do turnover de professores no Brasil representa um desafio significativo para o sistema educacional, com impactos profundos na qualidade da educação e no desenvolvimento dos alunos. Ao longo deste estudo, investigamos as causas, os impactos e propusemos soluções para enfrentar esse problema complexo.

Identificamos que o tipo de contratação dos profissionais de educação é o fator chave que contribui para a alta rotatividade de professores. A contratação temporária vem influenciando na rotatividade de professores na educação brasileira. Esse fator, é um desafio exacerbado principalmente em regiões de vulnerabilidade social, onde as escolas enfrentam dificuldades adicionais. Pois, estas regiões são as que mais sofrem com falta de professores.

Além disso, evidenciamos os impactos negativos do turnover na continuidade pedagógica, no ambiente escolar e na qualidade da educação como um todo. A constante troca de professores afeta a estabilidade das escolas, prejudica o desenvolvimento dos alunos e perpetua as desigualdades educacionais. Peixoto (2020, p.54), “sugere que a rotatividade dos professores pode estar afetando negativamente o desempenho dos alunos”. Assim como, Goveia (2017), aponta que a rotatividade docente tem efeito na qualidade da educação, na aprendizagem, no desempenho dos alunos e na organização escolar.

No entanto, este estudo também aponta caminhos para lidar com o problema do turnover de professores. Propomos medidas que visam melhorar as condições de trabalho dos professores, aumentar a remuneração, fortalecer o apoio psicossocial e promover o reconhecimento profissional. Outra medida a ser considerada é que a contratação para professor efetivo seja realizada somente por concurso público e não mais por concurso celetista temporário. Que a constituição federal em seu art. 206 se cumpra.

Por fim, é fundamental destacar que a superação do turnover de professores requer um esforço conjunto de governos, instituições educacionais, sindicatos, sociedade civil e outros stakeholders. Somente através de uma abordagem colaborativa e comprometida será possível promover mudanças significativas e garantir uma educação de qualidade para todos os brasileiros.

Assim, concluímos que o enfrentamento do turnover de professores é uma questão urgente e essencial para o desenvolvimento social, econômico e educacional do Brasil. Esperamos que este estudo contribua para a conscientização, o debate e a ação efetiva em busca de soluções sustentáveis e duradouras para esse desafio crucial.

Referências

- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal.
- Brasil. (1993). *Lei Nº. 8.745*, de 9 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37. da Constituição Federal, e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8745cons.htm
- Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014*. <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>
- Capuchinho, C. (2019). *Um eterno recomeço. 4 em cada 10 professores nas redes estaduais têm contrato temporários, o que enfraquece vínculo com alunos*. UOL Notícias. São Paulo. <https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/4-em-cada-10-professores-nas-redes-estaduais-tem-contratos-temporarios/index.htm#imagem-3>
- Cascavel. (2010). *Lei Nº 5598, de 15 de setembro de 2010*. Declarada parcialmente inconstitucional, conforme adin Nº 904285-7. Dispõe sobre a regulamentação dos concursos públicos para provimento de cargos públicos, empregos públicos e funções públicas temporárias no âmbito da administração direta do município de Cascavel/pr e das outras providências. <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/cascavel/lei-ordinaria/2010/559/5598/lei-ordinaria-n-5598-2010-dispoe-sobre-a-regulamentacao-dos-concursos-publicos-para-provimento-de-cargos-publicos-empregos-publicos-e-funcoes-publicas-temporarias-no-ambito-da-administracao-direta-do-municipio-de-cascavel-pr-e-da-outras-providencias>
- Chiavenato, I. (1997). *Recurso Humanos, edição compacta*. Atlas.
- Ferri, F. E. R. O. & Estrada, A. A. (2020). Os efeitos jurídicos da contratação temporária dos professores da rede de ensino estadual do Paraná. *Cadernos Cajuína*, 5(1), 39-62.
- Gomes, A. V. A. (2019). *Documento De Referência Da Consultoria Legislativa. Contratação Temporária De Professores Nas Redes Públicas De Educação Básica E O Cumprimento Da Estratégia 18.1 Do Plano Nacional De Educação*. Câmara dos deputados, Estudo.
- Goveia, R. I. C. (2017). *O Desafio da Retenção de Professores em Escolas do Campo: O Caso da Escola Estadual José Franco em Caldas - MG*. Dissertação Mestrado Profissional. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/ CAED. [Repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/6731/1/ritaizabeldocarmogoveia.pdf](https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/6731/1/ritaizabeldocarmogoveia.pdf)
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ministério da Educação. (2018). *IDEB - Resultados e Metas. IDEB 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017 e Projeções para o BRASIL*. <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Paraná (Estado). (2005). *Lei Complementar Nº 108, 18 de abril de 2005*. <https://leises-taduais.com.br/pr/lei-complementar-n-108-2005-parana-dispoe-sobre-a-contratacao-de-pessoal-por-tempo-determinado-para-atender-a-necessidade-temporaria-de-excepcional-interesse-publico-nos-orgaos-da-administracao-direta-e-autarquica-do-poder-executivo-conforme-especifica>

Peixoto, A. G. (2020). *Rotatividade Docente E Desempenho Escolar No Brasil: Uma Análise Para O Período DE 2008-2017*. Dissertação, UFPR. <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/39796>

Valle, L. (2018). *Educação. Estudo da OCDE aponta que escolas com alto desempenho em ciências têm menor rotatividade de professor*. www.institutoclaro.org.br

Ser un profesional de la educación en el contexto actual

Raquel Susana Sandrone. Universidad Católica de Córdoba

rasandrone67@gmail.com

María Cecilia Bazzanella. Universidad Católica de Córdoba

mceciliabazzanella@gmail.com

Silvia del Carmen Boccardo. Universidad Católica de Córdoba

silviaboccardo@gmail.com

Resumen

Este texto académico explora la reconstrucción y transformación de la identidad profesional del educador en el contexto actual, marcado por la incertidumbre, las desigualdades y una creciente digitalización. La investigación, de enfoque cualitativo, busca comprender cómo los procesos reflexivos, creativos y críticos, a partir de las experiencias pedagógicas, sociales y culturales, influyen en esta identidad. Se destaca la necesidad de que los profesionales de la educación se redefinan ante los cambios sustanciales impulsados por la digitalización, integrando lo físico, social y digital. El estudio revela la tensión entre las prácticas establecidas y la inclusión de herramientas digitales, señalando la importancia de desarrollar capacidades como la empatía, la reflexividad y la adaptabilidad. Se aboga por la adopción de pedagogías postcríticas que permitan deconstruir las formas tradicionales de enseñanza y responder a las necesidades de los estudiantes en la era digital. La alfabetización digital se presenta como una competencia fundamental tanto para docentes como para alumnos, requiriendo una revisión de los proyectos educativos e institucionales. En conclusión, el texto subraya el desafío de ser un profesional de la educación en un mundo complejo, donde la construcción de vínculos íntegros y el desarrollo del pensamiento crítico son esenciales.

Palabras clave: Identidad profesional docente - Digitalización - Pedagogías - Alfabetización digital.

Habilitando las ideas...

El momento histórico que nos toca vivir se torna cada vez más incierto, aunque con posibilidades de abrir rumbo a nuevas pedagogías o pedagogías postergadas (oprimidas) en la educación actual. Hoy ser profesional de la enseñanza, gestionar un aula, una escuela o una zona de inspección se ha complejizado. Se viven tiempos de incertidumbre,

con desigualdades sociales y culturales, donde interactúan formatos de enseñanza y aprendizajes diversos/mixtos porque conviven currículos, recursos e intereses variados en un mismo contexto y escenario.

La creciente digitalización de la actividad humana ha fusionado los mundos físico, digital y biológico de manera que logra transformar a la humanidad en su esencia misma. Esta nueva realidad utiliza como medio de comunicación Internet y como mensaje los propios metadatos o datos los cuales necesitan aplicaciones y soluciones de inteligencia artificial para ser procesados.

El profesional de la educación hoy necesita redefinirse, para entender los cambios sustanciales que transita la humanidad en todos los ámbitos. Estos deben ser procesados e internalizados para lograr la tan esperada educación de calidad para los estudiantes del siglo XXI. Niñas, niños, adolescentes y jóvenes que esperan ser desafiados desde lo que ya han construido en su propio contexto. Una realidad híbrida, una realidad que abarca lo físico, lo social y lo digital en un mismo plano.

Los profesionales de la educación reconocen que el mundo se encamina hacia entornos de aprendizaje con más accesos a tecnologías y al mundo digital, grupos de estudiantes más heterogéneos y diversos con temáticas curriculares más globales y sustentablemente aceptables.

A partir del recorrido actual en otras investigaciones y a través de las experiencias en diferentes instituciones, surge como problemática principal del estudio: ¿Cómo se reconstruye o transforma la identidad profesional del educador entrelazando los procesos reflexivos, creativos y críticos a partir de sus propias prácticas y experiencias pedagógicas, sociales y culturales?

Las prácticas pedagógicas, los procesos de socialización, los saberes y la reflexión de la experiencia docente relacionadas provocan y dan lugar a una modificación constante de la identidad personal y profesional docente desde nuevos desafíos y conocimientos. El estudio tiene como objetivo central interpretar la construcción de la identidad donde entran en juego tensiones como la vocación, las creencias docentes y los cambios de una nueva identidad a través de sus vivencias y experiencias.

Otro objetivo más específico atraviesa el explorar sobre la formación inicial y continua desde las capacidades adquiridas en modelos educativos actuales que se relacionan y configuran el propio proyecto de vida identitario el cual impacta en el proyecto profesional, en el entorno escolar, el contexto institucional y la gestión del proceso educativo.

Desde la perspectiva de que la naturaleza de la práctica educativa es una situación

singular, dinámica, heterogénea, fundamentada en valores e incierta como toda praxis social, es decir como un proceso único y en continua construcción. Un modelo interaccionista donde el conocimiento se concibe como una forma de relación dialéctica con la realidad social y educativa.

Surgen a partir del interrogante principal. ¿Cómo se define el profesional de la educación hoy? ¿Dónde está la satisfacción de llegar a ser un profesional de la educación hoy? ¿Cuáles son los saberes individuales y colectivos que se reconstruyen en el profesional de la educación a partir de entrelazar teoría y práctica? ¿Los abordajes pedagógicos dan lugar a la democratización del proceso educativo y a la justicia social? En este ensayo intentamos acercarnos, desde la voz de los profesionales de la educación entrevistados y a través de sus decires, a las representaciones que ellos mismos han construido desde el desarrollo de sus funciones en este presente ya descripto como inconstante.

El estudio tiene un enfoque cualitativo dado que se trabaja en la realidad social, por lo que se pone foco en las relaciones en las que predominan las características de la subjetividad humana desde la multicausalidad que la caracteriza. Entendiendo así la complementariedad en la relación de sujeto y objeto, basado en análisis documental.

Se utilizaron entrevistas a informantes claves analizadas a través de la técnica de análisis de contenidos. Desde la perspectiva pedagógica postcrítica se propone resignificar las miradas y los sentires de los profesionales de la educación y su incidencia para las futuras transformaciones sociales y educativas que favorezcan al colectivo escolar en cuanto a la inclusión con calidad.

Las expresiones de algunos profesionales desde la gestión se dejan indicadas con el fin de evidenciar lo expresado en algunas citas de supervisores y directivos extraídas de las entrevistas:

Directivo A: "(...) en las reuniones y capacitaciones de equipo pensamos y reflexionamos sobre la enseñanza como una responsabilidad social y cultural. Pero es algo difícil modificar o cambiar las prácticas áulicas en ciertas disciplinas, incluyendo nuevos recursos o herramientas. Los docentes insisten en cumplir con el programa de estudio (...)"

Directivo B: "Damos la oportunidad de trabajar por proyectos desde diferentes áreas o disciplinas, para cambiar las formas de enseñar. Pero los docentes intentan planificar diferente, pero al momento de desarrollar la clase se sujetan a una práctica estructurada, sin incluir herramientas digitales. Sienten que cambiar es abandonar modos ya establecidos, para ellos ser docente es distribuir y fijar contenidos de tipo conceptual".

Supervisor A: "Creo que es necesario un cambio de estructuras mentales... porque

todos los discursos son coherentes a lo que se necesita para trabajar en la incertidumbre de estos tiempos... y siguen existiendo prácticas que no condicen con esos discursos”.

Supervisor B: “Hay que instalar nuevas capacidades en los docentes, capacidades que les permitan adaptarse, ser más flexibles, sostener la mirada en lo esencial y adaptarlo al territorio, las circunstancias determinan los cómo pero la esencia del aprendizaje no se debe perder”.

Director A: “Es posible que muchos de los docentes que se encuentran en las aulas hoy no hayan transitado los trayectos necesarios para que la digitalización de la práctica sea un elemento más de la didáctica cotidiana (...)”.

Directivo C: “¿Incluir recursos digitales en las clases? Mi intención es que los alumnos aprendan los contenidos, que puedan usar información, que puedan leer y comprender y muchas veces incluir nuevos recursos demanda más tiempo o más clases para un mismo tema”.

Supervisor F: “Entre todos podemos lograr las condiciones que necesitamos para la enseñanza y el aprendizaje (...)”.

Para el análisis de contenido se utiliza como categorías de análisis: Profesionalismo docente; Capacidades docentes; Digitalización; Humanización; Rasgos de complejidad.

Los resultados más significativos hablan de la necesidad de desarrollar una serie de capacidades que hagan posible la mejora del logro de aprendizaje en otros a partir de nuevas herramientas que resulten más eficaces y eficientes para estos tiempos. Capacidades como el desarrollo de la empatía, la reflexividad constante, el trabajo colaborativo, la interpretación crítica, la valoración de lo diverso como oportunidad de complementariedad, la adaptabilidad y la búsqueda constante de la mejora.

Se menciona en forma reiterada la inclusión de lo digital, la robótica y la inteligencia artificial como desafíos a la propia profesionalidad. Entendiendo que los recursos no son suficientes para construir saber tecnológico. Hace falta un desarrollo profesional que acompañe desde la confianza en las posibilidades de cada uno de los actores educativos.

También se plantea como imprescindible tener pasión por lo que se hace, pasión que interpele al otro para que quiera aprender, pasión por despertar interés a través de proyectos integrados que logren cambiar la realidad contextual de cada estudiante. La enseñanza constituye un trabajo emocional y no solo intelectual, por lo que tenemos que hacer frente a la necesidad de renovación personal y profesional, siendo necesario que los docentes revisen sus valores y creencias fundamentales, reflexionen sobre las

circunstancias sociales que envuelven su vida personal-profesional y se muevan en redes de aprendizaje que eviten el aislamiento y desesperanza que muchas veces debilita la motivación y el interés por enseñar. Para ello es imperativo el desarrollo de las habilidades sociales como la empatía, el saber conocer a otros para actuar en consecuencia, el entender que juntos se logran mejores resultados, el poder desafiar reflexivamente e interpelando con sentido.

Y volviendo a las preguntas que nos provocan: ¿Cómo se define el profesional de la educación hoy? ¿Dónde está la satisfacción de llegar a ser un profesional de la educación hoy? Concluimos que un buen profesional se reconoce como parte de un equipo, donde se complementa y avanza hacia una meta común, una meta que no sólo dignifica al equipo, sino también que mejora la vida de muchos. Ser profesional docente en un mundo complejo, ese es el desafío. Desde la educación, surge la necesidad de construir vínculos íntegros y con proyectos de vida que recuperen el sentido de ser ciudadanos capaces de discernir y seleccionar coherentemente ante tanta información y tecnologías.

Pedagogías post críticas

Como profesionales de la educación es fundamental identificar y poner en práctica nuevos posicionamientos de construcción y reconstrucción de la enseñanza. Nos tocan momentos en los que la reflexión constante es la única herramienta que contamos para deconstruir nuestras formas de hacer escuela y encontrar nuevas formas que respondan a los estudiantes de hoy, que reconozcan al mundo presente y a sus necesidades. Modificar el diseño de la enseñanza se hace imprescindible, pero al mismo tiempo, transformar la arquitectura de las escuelas, en espacios abiertos, que se parezcan más a una sala de estar, que a las aulas con bancos en hileras.

Repensar la profesionalidad del educador desde una perspectiva postcrítica supone un argumento que logre superar contradicciones del sistema educativo desde “posicionamientos políticos, ideológicos, epistemológicos, pedagógicos y éticos a considerar a la hora de pensar un modelo de formación docente” (Duhalde, 2008, p. 203).

Los estudiantes se han desarrollado en un contexto digital, por lo que los docentes deben adecuarse a su forma de actuar y de concebir el aprendizaje, en este aspecto el docente debe digitalizarse y tener una actitud crítica en la valoración de la información disponible. Solo así estarán contribuyendo a construir una respuesta colectiva a los retos que hoy plantea a la educación la era digital. No alcanza con que el docente digital deba adquirir competencias tecnológicas, sino que debe adaptar su rol, la profesión docente se encuentra de mudanza. (Area, 2016).

Transitamos un nuevo paradigma, el de la complejidad. Este paradigma se presenta como un entretejido de acciones, interacciones, reacciones y determinaciones que describen los hechos y fenómenos en los que nos encontramos, donde el orden y el desorden se conjugan en un devenir constante de incertidumbres que exigen adaptarnos y reinventarnos constantemente. Donde la globalización y la universalización invitan a una contextualización de individualidades que no deben perderse dada la importancia de su complementariedad. (Castells, 1996; Morin, 1977).

Y entonces, surgen los interrogantes: ¿Será la Teoría Postcrítica la que responda al Paradigma de la Complejidad? ¿Es posible una escuela que se piense desde la complementariedad de ideas y hacia la sustentabilidad planetaria? ¿Es posible una escuela que humanice y digitalice en el mismo acto?

Las teorías Poscríticas destacan la ecología de saberes como un elemento potenciador que favorece el diálogo intercultural, la diversidad, la justicia cognitiva, la equidad y la solidaridad. Ellas también invitan a ver el currículo como una construcción cultural y como un proceso de acción-reflexión. ¿Estamos preparados para enfrentar este desafío? Nos encontramos frente a una nueva forma de práctica dentro de las instituciones educativas, donde tecnologías, digitalización e inteligencias artificiales nos interpelan desde el inicio de pensar una propuesta educativa ¿Cómo diseñamos tareas desde una pedagogía compleja que incluye el campo digital?

Hablamos de pedagogías porque el desarrollo educativo se va complejizando y es el punto de partida para pensar y usar nuevos recursos digitales y de inteligencia artificial para el proceso de enseñanza y el de aprendizaje. Entre los que podemos mencionar:

Recursos Educativos Abiertos: Comprende todos los recursos educativos (cursos completos, materiales para cursos, libros de texto, video, aplicaciones multimedia, podcast y cualquier otro material) diseñados para ser utilizados tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, disponibles para su uso por educadores y estudiantes.

Redes Sociales: Se usan con la intención de facilitar el aprendizaje interactivo, construir comunidades y mejorar la comunicación pedagógica.

Tecnologías Móviles: Los estudiantes hacen uso de dispositivos móviles para acceder a las plataformas de aprendizaje. Estos dispositivos favorecen el trabajo productivo en el aula y el aprendizaje a distancia.

Internet de las cosas: Implica todas aquellas aplicaciones y dispositivos, distintos de los ordenadores y teléfonos inteligentes que pueden trabajar de manera interconectada, al servicio de los requerimientos de la comunidad educativa.

Inteligencia artificial (IA): La IA se utiliza en la educación en forma de contenidos personalizables, por medio de programas de aprendizaje adaptativo, diagnóstico de rastreo y seguimiento, automatización de las calificaciones e incluso instructores de IA. Seguirá brindando nuevas oportunidades para mejorar el aprendizaje, vías más flexibles para aprender durante toda la vida. Al mismo tiempo, a medida que ingresa la IA al campo educativo, se plantean inquietudes relacionadas con la ética y la seguridad de los datos.

Realidad Virtual y realidad aumentada: Se utilizan aplicaciones que ejercen la función de simuladores de entornos de aprendizajes reales, proporcionando de esta manera una alternativa a la asistencia presencial en el aula.

Codificación o Programación: El pensamiento algorítmico, también llamado computacional es el fundamento de la informática, y se ha observado una creciente introducción de este pensamiento en las escuelas. Se enseña la codificación para que los estudiantes adquieran las capacidades necesarias para desarrollar aplicaciones informáticas. Aprender a codificar les enseña a organizar, a expresar e intercambiar ideas.

Es momento que cada institución que desea implicarse y comprometerse con las pedagogías y las alfabetizaciones dinámicas, donde se pongan en tensión la inmovilización del conocimiento y el conocimiento que reconstruye a partir de nuevos interrogantes, acompañada con una reflexión sobre sus propias prácticas institucionales, personales, grupales y áulicas en todos los niveles de la educación. Prácticas profesionales educativas que convoquen a aprender desde la investigación, de la solidaridad y el compromiso por construir junto a otros.

En el Manifiesto para una Pedagogía Postcrítica (Hodgson, 2020) definen de antemano un principio de igualdad entre educadores y educandos, con lo cual terminan evadiendo una de las dimensiones de la responsabilidad de cuidado que corresponde a la práctica educativa de la pedagogía crítica. En su segundo principio nos habla de la hermenéutica pedagógica, haciendo referencia a los desafíos que representa vivir juntos en un mundo común los que constituyen la esperanza que hace que la educación siga pareciendo una actividad que merece la pena. La hermenéutica no como un problema (irresoluble), sino como algo que el educador necesita crear. No deberíamos hablar y actuar basándonos en asunciones apriorísticas acerca de la (im)posibilidad de una verdadera comprensión y respeto mutuos, sino, más bien, mostrar que, a pesar de las muchas diferencias que nos dividen, hay espacio para lo común que sólo surge a posteriori. Esta mirada habilita una nueva mirada del educador, una mirada con asimetrías que acercan y marcan límites, con verdades relativas y complementarias, con posibilidades en cada uno de todos los que son parte del hecho educativo.

Ser profesional, desde enfoque pedagógico del siglo XXI

Los estudios actuales dentro de las instituciones escolares y en otras organizaciones educativas convocan a pensar las prácticas como profesional de la educación desde pedagogías post críticas atravesadas por la digitalización y las inteligencias artificiales.

Volver a pensar las prácticas educativas implica formular y diseñar nuevas propuestas que guíen hacia la comprensión y la reflexión de quienes son parte del proceso de enseñanza.

“La Pedagogía debe defender que todo ser es educable, puede aprender y crecer, pero es el mismo ser el que aprende y crece, y yo no puedo aprender y crecer en su lugar” (Meirieu, 2022, p. 74). El diseño de propuestas de enseñanza son a partir en situaciones de problematización y acción interdisciplinarias que demanden desafíos múltiples, investigación, nuevas estrategias, construcción de conocimientos y comunicación.

Un profesional de la educación abierto a la transformación que demanda e implica las nuevas propuestas atravesadas por la digitalización, un trabajo colaborativo que demanda fuera y dentro de las instituciones reflexiones colaborativas, conocimientos profundos y una suma de encuentros y desencuentros entre educadores para enfrentar contextos reales, imaginarios y digitales.

Las prácticas colaborativas e interdisciplinarias pensadas para un contexto real-digital conducen a debatir y acordar proyectos que conjuguen ideas previas, conocimientos contruidos y valores adquiridos en el proceso educativo. La gestión del proceso implica desde el punto de partida de la formación recorriendo desafíos, situaciones conocidas y desconocidas, estrategias de resolución individuales y grupales, siempre incluyendo la autoevaluación, la heteroevaluación y la reflexión permanente para rediseñar y fortalecer las prácticas con el propio saber.

Los profesionales de la educación a través de las prácticas son los hacedores de la transformación de su propio conocimiento. En palabras de Meirieu (2022):

(...) consiste en reemplazar la satisfacción del saber por la satisfacción de la búsqueda de la verdad y eso, en una democracia, es esencial, porque lo que constituye una democracia, en el sentido filosófico del término, es que nadie tiene la verdad y que la buscamos juntos. Si nadie posee la verdad y la buscamos juntos (...). (p. 79)

Los nuevos formatos tecnológicos y digitales que se incluyen en la gestión y en la práctica educativa no son solo herramientas, sino que se consideran parte del desarrollo personal, social y cultural que permite enfrentar y actuar en diferentes contextos,

descubrir y aprender quiénes somos, cómo actuamos, cómo interaccionamos con otros, cómo afrontamos espacios y tiempos diferentes en esta realidad del siglo XXI.

Alfabetización digital: ¿cómo enseñar?

Según la UNESCO, la alfabetización digital es la capacidad de utilizar las tecnologías digitales de manera segura y pertinente para acceder, gestionar, comprender, integrar, comunicar, evaluar y crear información. Esta habilidad implica conocer cómo funciona la alta tecnología y comprender cómo puede ser utilizada.

Esto involucra la alfabetización informática, la alfabetización en las TIC, la alfabetización informativa y la educación mediática, que tienen como objetivo empoderar a los estudiantes, para que adopten una actitud crítica en cuanto a la utilización de las tecnologías de la información y las tecnologías digitales.

¿Cómo enseñamos estas competencias y habilidades? ¿Cuál es el perfil de los enseñantes de la cultura digital? ¿Cómo coacciona la formación continua para brindar igualdad de oportunidades a todos los estudiantes? ¿Cómo habilitar a los docentes que se niegan a ser partes del hiperespacio?

Estas y tantas otras preguntas no tienen una sola respuesta, se van construyendo en el día a día, entrelazando posibilidades y creando condiciones educativas habilitantes de las alfabetizaciones digitales. Son múltiples los puntos de ver la alfabetización digital, en este estudio se considera las habilidades técnicas u operacionales, las cognitivas que permiten tener capacidad para la búsqueda, evaluación y seleccionar información, habilidad socioemocional y ética. Con el fin de desarrollar estas y otras habilidades en proyectos educativos que incluyan la alfabetización digital es necesario planificar e implementar propuestas de modelización interdisciplinarias creadas por los profesionales acordes a cada institución y contexto.

La demanda que impulsa y enriquece nuevos procesos en la alfabetización digital sobre los profesionales docentes conduce a un giro pedagógico en las diferentes gestiones y prácticas educativas que producen un cambio en las habilidades, identidades y funciones. La alfabetización digital da paso a otros lenguajes y representaciones permitiendo que el saber sea compartido y el profesional se convierta en un puente entre situaciones, acciones, información, toma de decisiones, resoluciones, estrategias propias del proceso de enseñanza-aprendizaje; donde la innovación se haga presente y activa atravesada por las nuevas alfabetizaciones (Molina-Perez y Pulido-Montes, 2021).

La alfabetización digital de adultos es fundamental en un mundo cambiante que

requiere de un reciclaje formativo continuo, lo que significa reaprender lo aprendido desde otro medio o canal de comunicación, enriqueciendo desde un proceso donde se desarrollen habilidades tecnológicas, digitales y sociales que permanecen ausentes en los proyectos educativos e institucionales. Hoy la educación debe entrelazarse con el desafío de usar diferentes medios digitales e inteligencias artificiales que permitan generar nuevas capacidades, formas de pensamiento dinámicos y flexibles adaptados a la realidad del siglo XXI.

Llegando al punto final

A modo de cierre, la integración de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en los entornos de aprendizaje comprende combinar la pedagogía y la tecnología en el aula en un proceso de enseñanza-aprendizaje que deberá abarcar toda la carrera docente dando lugar a las nuevas identidades profesionales en educación. En este marco, las políticas públicas deberán plantear estrategias y programas que generen un cuerpo docente fortalecido, actualizado, empoderado, preparado para afrontar la educación de los ciudadanos del futuro.

Son variados los interrogantes que quedan abiertos al estudiar y revisar las nuevas pedagogías insertas en la práctica de los profesionales de la educación. Las discusiones que se abren ante las diferentes situaciones actuales son la tensión que existe entre formatos constructivistas y post críticos dentro de las instituciones educativas. A partir de aquí, es momento de revisar cuáles son las prácticas que predominan en las instituciones, las resistencias o no a incluir medios digitales, inteligencia artificial a la gestión del proceso educativo.

Es favorable y fortalecedor que los proyectos institucionales pongan en juego la alfabetización digital dentro de las prácticas profesionales con su propio saber y con el saber del otro. Hoy la educación exige la inclusión del mundo tecnológico y digital en el proceso educativo, lo cual implica que cada institución revise contenidos, gestión de la educación y la formación inicial y continua de sus profesionales.

Referencias

- Area, M. (2016). Ser docente en la escuela digital. *Suplemento Profesional de Magisterio*, 22. www.magisnet.com/2016/04/ser-docente-en-la-escuela-digital
- Bambozzi, E. (2021). *Y vos ¿en qué burbuja estás? Orientaciones pedagógicas en tiempos de incertidumbres. Conversamos sobre educación*. Secretaría de Educación Municipalidad de Córdoba. https://www.youtube.com/watch?v=HvgPvX_mg1Q
- Castells, M. (1996). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Editorial Alianza.
- Duhalde, M. Á. (2008). Pedagogía crítica y formación docente. En M. Godotti, M. V. Gomez, J. Mafra, A. Fernandes de Alencar (Comps.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/20Duhai.pdf>
- Dussel, I. (2022). La escuela en el tiempo: pasado, presente y futuro. *Revista DGEPE*. <https://revistadgepe.gob.mx/2022/02/18/la-escuela-en-el-tiempo-pasado-presente-y-futuro-ines-dussel/>
- Furman, M. (2022). *Enseñar Distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino*. Siglo Veintiuno Editores.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional: ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 89-107. DOI: 10.4067/S0718-07052011000200005
- Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2020). Manifiesto por una pedagogía post-crítica (traducción al español). *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(2), 7-11. DOI: 10.14201/teri.22862
- Meirieu, P. (2022). El futuro de la Pedagogía. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 69-81. <https://doi.org/10.14201/teri.27128>
- Ministerio de Educación. Gobierno de la provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. (2021). *Memorándum N° 05/2021. Orientaciones sobre planificación, evaluación y acreditación*. https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2021/05/MEMO_SecEducacion_05-2021.pdf
- Molina-Pérez, J. & Pulido-Montes, C. (2021). COVID-19 y digitalización "improvisada" en educación secundaria: Tensiones emocionales e identidad profesional cuestionada. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 181-196. DOI: 10.15366/riejs2021.10.1.011
- Morin, E. (1977). *El método. Tomo 1: La naturaleza de la naturaleza*. Editorial Cátedra.

- Rockwell, E. & Carusso, M. (2020). La pedagogía que vendrá [Video]. *Jornadas nacionales de formación docente INFOD*. <https://www.youtube.com/watch?v=OULlew9BGKg>
- Sabulky, G. (2020). Del determinismo tecnológico al bricolaje digital. Sentidos y prácticas en tensión. *Revista EFI. DGES*, 6(10), 27-43. <https://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/09/18582-45454575783879-1-PB-1.pdf>
- Suárez-Guerrero, C., Gutiérrez Esteban, P. y Ayuso- Delpuerto, D. (2024). Pedagogía digital. Revisión sistemática del concepto [Digital Pedagogy. Systematic Review of the Concept]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(2). DOI: 10.14201/teri.31721
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. La importancia del profesorado como persona. *I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en Formación Permanente del Profesorado*, Barcelona.

Formaçãodeprofessoresemdezenhouniversal paraaaprendizagem

Francisco Xavier de Carvalho Rufino. Rede Municipal

franciscarvalhoprof@gmail.com

Resumo

O Desenho Universal para a Aprendizagem é uma abordagem prática que busca promover a acessibilidade para todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou características individuais, tornando-se, portanto, um princípio essencial para garantir a equidade e a qualidade educacional. O objetivo deste ensaio é refletir sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem no contexto da formação de professores como um elemento essencial na promoção de processos educacionais mais justos e equânimes. Embora o conceito de Desenho Universal seja reconhecido internacionalmente como uma abordagem inclusiva e benéfica, sua implementação enfrenta obstáculos significativos no contexto brasileiro, não sendo efetivamente aplicada. Para reconhecer o DUA, é preciso fazer reflexões do modo de pensar e o próprio modo de fazer educação, mudar as concepções sobre acessibilidade, romper com o mito da normalidade, reconhecer suas próprias vulnerabilidades e compreender que a aprendizagem pode ocorrer por meio da utilização de diferentes formas, maneiras e recursos.

Palavras-chave: Desenho Universal - Educação Inclusiva - Formação de professores.

Introdução

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma abordagem prática que busca promover a acessibilidade para todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou características individuais tornando-se um princípio essencial para garantir a equidade e a qualidade educacional. Com o crescimento das discussões sobre a democratização da educação podemos ver nos últimos anos um aumento significativo de estudos acerca do tema inclusão tanto no cenário acadêmico como nos eventos oficiais de diversos organismos internacionais.

A educação sem dúvida alguma é uma das principais vias que possibilitam o desenvolvimento e progresso de uma nação que tem como objetivo o aprimoramento da qualidade de vida, segurança e participação integral nos mais variados espaços

democráticos em que o cidadão pode exercer seus direitos. Tornar assim a escola, não somente seu espaço físico, mas tudo o que envolve os vários processos educacionais acessíveis aos discentes é condição primária para o estabelecimento dessa participação.

O tema inclusão na Educação, apesar de somente há poucos anos ter ganhado maior visibilidade, já se apresenta em discussão há bastante tempo tendo como principais eventos: a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia no ano de 1990, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada pela UNESCO em 1994 em Salamanca/Espanha, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) além de tantas outras conferências internacionais e regionais sobre Educação Inclusiva que ocorrem regularmente e reúnem especialistas, pesquisadores e profissionais da área.

As pessoas com deficiência, durante muito tempo, sofreram um processo de exclusão, não somente dos espaços sociais em virtude da pouca acessibilidade que determinados lugares impunham a elas, mas também de todo um processo discriminatório que o olhar limitante de quem as julgava incapazes o impossibilitou de se desenvolver enquanto ser humano com múltiplas habilidades a serem estimuladas e potencializadas.

A escola, ao longo dos anos, utilizou uma forma de ensino homogênea que não levava em consideração as habilidades, competências, limitações e a própria individualidade de cada ser. Outrossim, percebe-se que essas características quando adotadas pelo professor nas suas percepções do fazer pedagógico favorecem a aprendizagem, pois possibilitam maior envolvimento do aluno com o objeto do conhecimento.

Desse modo, pensar a educação buscando promover acessibilidade e inclusão, atendendo às necessidades de todos os alunos independentemente de suas habilidades ou características individuais é oferecer as condições necessárias para o estabelecimento de um ensino em que todos possam ter oportunidade equânimes de aprendizagem, utilizando os espaços escolares e não escolares, as diversas ferramentas e recursos digitais disponíveis que apoiem professores e alunos nessa caminhada.

O presente ensaio acadêmico tem como objetivo refletir sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem no contexto da formação de professores como um elemento essencial na promoção de processos educacionais mais justos e equânimes. Iniciaremos por um breve percurso histórico da origem do termo em questão com abordagem sobre seus princípios e em seguida, faremos uma análise sobre a importância do conhecimento em DUA na formação profissional.

Definição e princípios do Desenho Universal

A ideia de um Universal Design (Desenho Universal) nasceu depois da Revolução Industrial, quando foi questionada a massificação dos processos produtivos, principalmente na área imobiliária. À época, estudiosos da arquitetura se indagavam por que ambientes e móveis eram estruturados com base em um modelo de massa que igualava as pessoas, mesmo sabendo que nenhuma pessoa era igual à outra.

Aliados a esse pensamento, países como Japão, EUA e nações europeias, reuniram-se na Suécia, em 1961, para discutir como reestruturar e recriar o velho conceito que produz para o dito “homem padrão”, que nem sempre é o “homem real”. Assim, essa primeira conferência internacional foi berço para que, em 1963, em Washington, nascesse a *Barrier Free Design*, uma comissão com o objetivo de discutir desenhos de equipamentos, edifícios e áreas urbanas adequados à utilização por pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Mais tarde, na década de 1970, foi instituído o conceito *Universal Design*, nos Estados Unidos, com a proposta de atender todas as pessoas, num aspecto realmente universal, com a premissa de que todos os ambientes e produtos deveriam ser projetados para contemplar a maioria das pessoas independentemente de qualquer característica, como idade, mobilidade, peso, altura, deficiência física, limitação sensorial. sem a necessidade de adaptações. Ao longo dos anos, a ideia ganhou projeção para o campo pedagógico com o intuito de equiparar as oportunidades de aprendizagem de um público com tanta diversidade, e assim romper a barreira do currículo padronizado e inflexível, sobretudo no que concerne à educação inclusiva.

Atualmente, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) sugere que as práticas pedagógicas devem ser inclusivas, permitindo que todos os alunos participem da aprendizagem comum sem a necessidade de programas específicos. Além disso, o DUA busca promover a justiça social, garantindo a inclusão de todos no currículo e na vida acadêmica.

No Brasil, o tema é jovem e ainda gera debates, em especial, pela falta de aplicabilidade, sobretudo no campo da educação. No início da década de 1980, muito se discutia no mundo sobre o Ano Internacional de Atenção às Pessoas com Deficiência, e isso acabou repercutindo por aqui, o que deu mais corpo ao debate sobre o Desenho Universal com o objetivo de conscientizar profissionais da área de construção a terem um olhar mais atencioso às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Em virtude disso, leis brasileiras foram promulgadas para regulamentar o acesso a todos garantindo que qualquer cidadão tivesse as mesmas garantias de acessibilidade urbana.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, atenta ao movimento mundial em torno da acessibilidade e do desenho universal, traz as seguintes definições:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (Brasil, 2015)

Quando se fala em Desenho Universal para Aprendizagem, fala-se em princípios incorporados ao processo de ensino, baseados na investigação neurocientífica que orientam e fundamentam suas Diretrizes, a saber: 1. Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação ("o quê" da Aprendizagem); 2. Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão ("o como" da Aprendizagem); 3. Proporcionar Modos Múltiplos de Implicação, Engajamento e Envolvimento ("o porquê" da Aprendizagem) (Carletto & Cambiaghi, 2008; Zerbato, 2018).

Os princípios do Desenho Universal são apresentados por Cast (2011, *apud* Prais, 2017) da seguinte forma:

i- Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação, ou seja, apresentar a informação e o conteúdo em múltiplos formatos para que todos tenham acesso. Esse princípio consiste em: propiciar opções para a percepção [visual, auditiva, etc], oferecer opções para o uso da linguagem, expressões matemáticas e símbolos; oferecer opções para a compreensão;

ii- Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão, em outras palavras, permitir formas alternativas de expressão e de demonstração das aprendizagens, por parte dos alunos, assim o planejamento pedagógico

estará orientado a oferecer opções para a atividade física, a expressão e a comunicação e as funções executivas;

iii- Proporcionar Modos Múltiplos de Auto envolvimento, o que implica em estimular o interesse e a autonomia dos alunos e motivá-los para a aprendizagem recorrendo a múltiplas formas, bem como, oferecer opções para o suporte ao esforço e à persistência e a autorregulação.

As Diretrizes do DUA não são uma receita, como nada na educação é. Poderíamos dizer que são um conjunto de estratégias que podem orientar processos e práticas capazes de superar as barreiras inerentes à maioria dos currículos existentes, engessados, e por que não dizer, arcaicos. Elas podem servir de base para criar as opções e a flexibilidade necessárias para maximizar as oportunidades de aprendizagem, tendo como esteio os centros de interesse dos estudantes. Lustosa e Figueredo reforçam que:

Não podemos deixar de afirmar que acreditamos que a ação do professor (compreendida como projeto educativo de toda a escola) pode contribuir para impulsionar uma superação do quadro de práticas ineficazes. É preciso, todavia, engajamento em um processo de reflexão ou transformação de concepções, atitudes e condutas, sediadas no comprometimento com a qualidade do atendimento na escola pública e investimentos no processo de profissionalização do professor. (2021, p. 70)

As Diretrizes do DUA pretendem, portanto, ser uma expressão de referência geral para seu desenvolvimento que podem ajudar qualquer professor ou gestor que planeje unidades didáticas ou desenvolva currículos (objetivos, métodos, materiais e avaliações) para minimizar barreiras, assim como otimizar os níveis de desafios e ajudas. Nesse sentido, o Desenho Universal para a Aprendizagem surge como uma abordagem pedagógica alinhada aos princípios educacionais inclusivos e, por conseguinte, às especificidades que constituem os processos de aprendizagem de todos os alunos. Assim, acreditamos que os educadores precisam ter acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional que os ajudem a aprofundar sua compreensão do DUA e aplicá-lo de maneira significativa em suas salas de aula.

Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma perspectiva educacional que se inspirou em princípios ligados a outras áreas, como arquitetura e engenharia, e envolve a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico. (Marin & Braun, 2020, p. 13)

Não se trata de adaptar currículos, minimizando e esvaziando os conteúdos para os estudantes com deficiência. O que o Desenho Universal para a Aprendizagem propõe

é exatamente o contrário, ou seja, que todos possam ter acesso ao currículo sem necessidade de adaptação, mas ao mesmo tempo proporcionando múltiplas formas de acesso à informação, assim como, de ação e expressão de ideias e conhecimentos. Logo, o DUA apresenta-se como possibilidade de tornar acessível o currículo geral a todos os estudantes, por meio de práticas pedagógicas diversificadas e comprometidas com o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, afetivo, social e cultural dos sujeitos (Ribeiro & Lustosa, 2019).

Desenho Universal na educação básica: relevância e desafios

O Desenho Universal para a Aprendizagem, orientam um conjunto de práticas sensíveis e acolhedoras capazes de transformar e democratizar a vida dos estudantes em diversos e amplos aspectos, e aqui não falamos apenas de alunos com deficiência ou limitações de mobilidade, falamos de uma transformação para todos, pois o ser humano não é igual, carregando consigo seu conhecimento empírico, visão de mundo e modos de aprender flexíveis.

Conforme sabemos, a capacitação constante dos professores é uma etapa supra importante no desenvolvimento da educação em todos os níveis. Apenas profissionais bem-preparados estarão em condições de atender a necessidades de aprendizagem que esse um novo perfil de aluno no mundo globalizado exige. O volume de informações que essa nova era proporciona diariamente não permite mais que o professor esteja apenas com caneta e apagador em mãos, mas que esteja em constante reflexão sobre novos modos de ensinar e aprender. “Educar requer dos educadores a sensibilidade de perceber o diferente, de compreender a variabilidade de perfis dos estudantes, oportunizando a acessibilidade de todos ao currículo, independentemente de suas condições, particularidades e talentos” (Muzzio, Cassano & Góes, 2022, p. 4).

A tecnologização da educação é uma realidade e ninguém pode negar o fato de que essa é uma grande aliada na criação e desenvolvimento de recursos e metodologias de ensino no campo da educação especial e inclusiva. Desse modo, os profissionais da educação precisam estar cientes do seu papel de desbravadores e mediadores desse processo. Para que haja educação de qualidade para todos é necessário para além da tecnologia, um alinhamento entre o fazer pedagógico e a capacitação profissional de forma que possa atender e incluir todas as pessoas.

Muzzio, Cassano e Góes corroboram com essa linha de pensamento:

Na educação inclusiva, se faz necessário que os profissionais da educação busquem por um desenvolvimento permanente e continuado, com a

finalidade de ampliar e expandir uma prática reflexiva do seu fazer pedagógico (...). Assim, a participação no desenvolvimento profissional é um aspecto fundamental para os profissionais da educação, pois subsidia o trabalho, conforme as concepções teóricas que melhor atendem às necessidades do educando, permitindo maior segurança ao aplicar técnicas e aperfeiçoar sua prática. (2022, p. 3)

Dessa maneira, vemos que o maior desafio para a aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem é a falta de conhecimento teórico dos professores no desenvolvimento da prática pedagógica. É imprescindível, portanto, que os profissionais da educação, professores, coordenadores, diretores saiam da comodidade e do conformismo que alguns se apresentam e busquem as mais diversas ações de fomento à formação inicial e continuada já existentes em todo o país. São inúmeras as opções em cursos de especialização, mestrado, doutorados, assim como eventos, congressos, oficinas, palestras relevantes e cursos de capacitação docente nas diversas áreas.

Somente através desse conhecimento e de um olhar sensível para cada estudante, será possível proporcionar um ambiente de interação e troca de saberes nas possibilidades, cultura e meio social de cada um. Para isso, professores e profissionais da educação em geral, precisam passar pela formação continuada com o fito de promover essa educação proposta pelo DUA afim de ampliar os novos conhecimentos adquiridos na prática pedagógica proporcionando uma mudança significativa nos métodos de ensino e na criação de currículos que atendam às necessidades de todos os estudantes desde o primeiro momento.

Conclusão

A formação de professores alinhada as perspectivas e abordagens do ensino inclusivo, como é o caso do Desenho Universal para a Aprendizagem, oportuniza na prática pedagógica o desenvolvimento de estratégias cada vez mais flexíveis e personalizadas levando em consideração a diversidade presente em cada sala de aula, os diferentes estilos de aprendizagem, interesses, motivações e a individualidade do aluno.

Além disso, essa capacitação pode promover nos professores e demais profissionais da educação um espírito de pesquisa, empreendedorismo em colaboração com a iniciativa privada e estímulo para o aperfeiçoamento profissional que vise por exemplo, na criação de materiais cada vez mais adaptativos e efetivos no atendimento de alunos com deficiências físicas, motoras, sensoriais, cognitivas, linguísticas, síndromes variadas, superdotação entre outras características.

Desse modo, espera-se que a reflexão apresentada nesse ensaio contribuam para o desenvolvimento de novos estudos e seja apenas o despertar para uma discussão mais aprofundada sobre como a capacitação dos professores em DUA torna possível o repensar pedagógico na direção da produção de um ambiente cada vez mais acolhedor, customizado, imersivo, acessível, inclusivo e ajustado às motivações não somente das propostas de ensino e currículo, mas das capacidades de aprendizagem dos estudantes, que terão acesso às mais variadas metodologias e recursos para suas potencialidades serem atingidas.

Referências

- Brasil. (2015). *Lei Federal nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm
- Carletto, A. C. & Cambiaghi, S. (2008). *Desenho Universal: um conceito para todos*. S.C.P., 1.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto Editora.
- Lustosa, F. G. & Figueredo, R. V. (2021). *Inclusão, o olhar que ensina! a construção de práticas pedagógicas de atenção as diferenças*. Imprensa Universitária.
- Marin, M. & Braun, P. (2020). Currículo e diferenciação pedagógica: uma prática de exclusão? *Revista Exitus*, 10, 1-27. <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/issue/view/35>
- Muzzio, A. L., Cassano, A. R. & Góes, A. R. T. (2022). Desenho Universal para Aprendizagem na práxis de professores de Matemática no Paraná. *Linhas Críticas*, 28.
- Norma NBR 9050. (2004). *Acessibilidade a Edificações, Mobiliário, Espaços e Equipamentos Urbanos*. Associação brasileira de normas técnicas.
- Prais, J. L. S. (2016). *Formação inclusiva com licenciandas em Pedagogia: ações pedagógicas baseadas no desenho universal para a aprendizagem*. Dissertação Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UTFPR-12_35860b61d05bcea6fa2ecf79c1ed87b2
- Ribeiro, G. R. P. S. & Amato, C. A. H. (2018). Análise da utilização do desenho universal para aprendizagem. *Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvol*, 18(2), 125-151.
- Ribeiro, D. M. & Lustosa, F. G. (2019). Práticas pedagógicas em contexto de inclusão: resultados de pesquisas. In Sampaio, et al (Orgs), *Lugares de pesquisa, memória e internacionalização em dez anos de AINPGP/FIPED* (pp. 270-279). AINPGP, UERN, CAMEAM.
- Zerbato, A. P & Mendes, E. G. (2018). Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, 22(2), 147-155.

Formaçãodeprofessores:PlanoMunicipalde EducaçãodeAbaetetuba-PAPME(2015-2025) emdiálogocomasmetas15,16,17e18do PNE(2014-2024)

Waldira do Perpetuo Socorro Calado Dias. UFPA, Campus Cametá

waldira.dias1@abaetetuba.ufpa.br

Weverton do Socorro Oliveira. UFPA, Campus Cametá

wevertonoliveira514@gmail.com

Hellen do Socorro de Araújo Silva. ICED, UFPA, Campus Cametá

hellen.ufpa@gmail.com

Resumo

Este artigo analisa a formação de professores no contexto do Plano Municipal de Educação de Abaetetuba - PA (PME 2015-2025) em relação às metas 15, 16, 17 e 18 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Utilizando o método do materialismo histórico dialético, combina revisão de literatura com análise de dados quantitativos e qualitativos. O objetivo é avaliar a eficácia das estratégias para alcançar as metas de formação docente e valorização profissional. O estudo identifica discrepâncias na implementação das metas e a necessidade de ajustes nas estratégias de formação continuada. Além disso, ressalta a importância de melhorias nas condições de trabalho dos professores e os desafios na implementação do Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR). A política de financiamento da educação é importante para atingir essas metas e para a implementação de políticas públicas que melhorem a educação na Amazônia, especialmente em Abaetetuba, no Baixo Tocantins.

Palavras-chaves: Política Pública Educacional - Formação de Professores - Plano Nacional de Educação - Plano Municipal de Educação Abaetetuba (PA).

Introdução

O texto aborda a formação de professores no contexto do Plano Municipal de Educação de Abaetetuba - PA (PME 2015-2025) em diálogo com as metas 15, 16, 17 e 18 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). As políticas públicas educacionais para a formação de professores contribuem diretamente para a melhoria da educação pública. Assim, o município deve garantir, em seus respectivos planejamentos a curto, médio e longo prazo, durante a década de vigência do plano, a implementação de programas

de formação de professores que atendam às metas e estratégias propostas no Plano Nacional de Educação e às legislações vigentes.

Nos últimos anos, a educação ganhou grande destaque nas políticas públicas como um agente transformador e formador de indivíduos, capacitando-os para lidar com as constantes mudanças na sociedade brasileira e na Amazônia Legal. Nesse sentido, a formação dos indivíduos, que passa pelo processo educacional, requer um conjunto de ações de políticas públicas que possibilitem e fomentem o papel social da escola e do currículo integrado, estabelecendo metas a serem cumpridas. Nesse cenário, a formação docente surge como um dos principais pilares para a melhoria da qualidade do ensino e para elevar a educação escolar, cumprindo seu papel formativo e atendendo aos objetivos da sociedade.

Para Gatti (2013), os professores se mostram como grandes mobilizadores da educação escolar, uma vez que a escola é uma instituição importante no que tange à instrução e à formação para a vida civil. Segundo a autora, muitos estudiosos em Educação fomentam pesquisas sobre a crise na formação desses profissionais e:

(...) sinalizam a crise, praticamente mundial, no que concerne aos modelos de formação de professores para a educação básica. Crise no sentido de que fortes questionamentos são colocados quanto a essa formação. Crise porque novas demandas são postas a esses trabalhadores que lidam com a formação do humano e, neste sentido, as tensões não são poucas. Uma das grandes preocupações, associada também à formação de professores, diz respeito ao papel dos formadores desses docentes. (Gatti, 2013, p. 52)

Neste município, destaca-se a presença de um Plano Municipal de Educação em vigência, que abrange um considerável contingente de docentes atuantes no sistema municipal de educação. Plano este que necessita ser monitorado e avaliado para observância sobre a implementação ou de programa voltado a formação de professores e ao cumprimento do Plano Municipal de Educação de Abaetetuba - PA - PME (2015-2025) em diálogo com as metas 15, 16, 17 e 18 do PNE (2014-2024).

Objetivos

Os objetivos deste estudo são conhecer, identificar e analisar as políticas públicas e programas destinados ao cumprimento das metas e estratégias relacionadas à formação de professores, conforme estabelecido no Plano Municipal de Educação de Abaetetuba - PA (PME 2015-2025), em diálogo com as metas 15, 16, 17 e 18 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

Justificativa

Existem inúmeros debates, lutas e esforços históricos na efetivação de políticas públicas que colaborem com a questão educacional no Brasil e na Amazônia, uma vez que essas políticas são responsáveis por orientar a educação e todos os sujeitos envolvidos nesse processo. Contudo, torna-se necessário realizar profundas reflexões sobre os impactos dessas políticas a nível educacional e social. É importante analisar se os estados e municípios conseguem manter um planejamento alinhado com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), por exemplo, sem desconsiderar suas necessidades diante da realidade educacional vivenciada.

Marco teórico

De acordo com o Plano Municipal de Educação (2015), o município de Abaetetuba está relacionado à história da Vila de Beja, que inicialmente constituía vilas distintas e posteriormente foram incorporadas geograficamente ao mesmo município. Os frades capuchos de Santo Antônio, após fundarem o Convento do Una em Belém em 1617, passaram a explorar as terras habitadas pelos índios remanescentes da tribo Mortiguar, onde construíram uma aldeia com caráter de missão religiosa. O Governador Francisco Xavier de Mendonça Furtado denominou essa nova aldeia como Samaúma. Mais tarde, a aldeia foi estabelecida como freguesia com o nome de São Miguel de Beja. A Vila de Abaeté, assim como Beja, foi fundada por religiosos residentes.

Em 1773, algumas famílias do Marajó se estabeleceram na antiga Sesmaria de Francisco Monteiro, iniciando um povoado que deu origem ao município de Abaetetuba, localizado no estado do Pará, Brasil. Pertencente à Microrregião de Cametá, que por sua vez integra a Mesorregião Nordeste Paraense, Abaetetuba é uma cidade polo da Região do Baixo Tocantins e a sétima mais populosa do estado. Está localizada a 72 km em linha reta de Belém, a capital. A população é estimada em 158.188 pessoas distribuídas em 17 bairros em uma área de aproximadamente 17 km², sendo a maioria da população residente na zona rural, que abrange a região do arquipélago (com 72 ilhas) e a região das estradas (Distrito de Beja e 49 colônias agrícolas), conforme dados do IBGE de 2022. A cultura de Abaetetuba é muito diversificada. Conhecida décadas atrás como a “Terra da Cachaça” devido à sua tradição histórica na produção de aguardente artesanal, e também como a “Terra do Miriti” pelo uso sustentável dessa palmeira para diversos fins na comunidade e no artesanato local.

O diagnóstico realizado com dados do município mostra que a rede pública municipal de ensino em Abaetetuba conta com 169 unidades escolares de Educação Infantil e/ou

Ensino Fundamental. Dessas unidades, 129 estão localizadas em áreas rurais, como ilhas, estradas e ramais. Essa realidade apresenta desafios na execução das ações educacionais, especialmente no que se refere aos direitos educacionais, com aproximadamente 21.530 alunos matriculados (IBGE, 2022). Destes, 2.535 estão em creches, 4.611 em pré-escolar, 12.852 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 2.202 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 1.990 na Educação Especial.

A partir da instituição da Lei Municipal nº 95/96, em 05 de julho de 1996, alterada pela Lei nº 125/99, de 10 de novembro de 1999, e pela Lei Municipal nº 688 de 22 de novembro de 2023, que criou o Conselho Municipal de Educação de Abaetetuba-PA (CME), e também pela Lei nº 490/2017, que instituiu o Sistema Municipal de Educação (SME), além do Decreto nº 01/2018, que regulamenta as legislações e normas aplicáveis à educação básica municipal de Abaetetuba, observa-se um impulso nas bases para a melhoria da educação pública e valorização profissional.

Nesse sentido, o município conta com alguns órgãos de fiscalização e controle social, como o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (CACS/FUNDEB), bem como o Conselho de Alimentação Escolar (CAE). Ambos têm como objetivo acompanhar, fiscalizar, analisar e produzir relatórios anuais sobre a prestação de contas da gestão municipal, incluindo receitas, despesas e aplicabilidade social, especialmente em questões relacionadas à educação.

Compreender a educação como um dever moral do Estado para o desenvolvimento social torna-se um mecanismo crucial para garantir o direito de cidadania, sendo um dos pilares da igualdade e equidade social. Historicamente, a educação foi negligenciada para a maioria da população e somente no século XX passou a ser vista como um meio de acesso à igualdade social e educacional, vinculado ao direito de acesso a bens culturais e econômicos. Embora esse direito social tenha sido garantido pelas políticas públicas após muitas lutas sociais, foi durante o período imperial brasileiro, com a promulgação da Constituição de 1834, que se previu a educação pública e gratuita. Entretanto, esse “direito” estava acessível apenas a uma pequena parcela da sociedade.

Conceber o Estado como tutor do sistema educacional e entender que o serviço público precede o direito público são concepções fundamentais. O Estado Social deve ser visto como responsável pela garantia da educação pública. Esse novo preceito legal realinha e reafirma os direitos *públicos subjetivos*, representando um avanço após diversos retrocessos na educação. “Na Constituição de 1988, a Educação é contemplada como direito social fundamental (Art. 6º), público e subjetivo, sendo a educação básica considerada obrigatória” (C.F, 1988,17)

Considerar o desenvolvimento educacional e as estratégias para os diferentes povos e espaços da Amazônia é fundamental, dado que essa região possui suas peculiaridades, diversidades e necessidades específicas. Projetar uma educação para a Amazônia implica em oferecer oportunidades para que as comunidades, sejam rurais ou urbanas, sejam ouvidas, tornando possível e viável o desenvolvimento econômico, social e educacional na região, especialmente no que diz respeito à formação de professores e à garantia de direitos. Conforme afirma Caldart (2012, p. 261), “a educação carrega um significado e uma epistemologia que refletem as lutas dos movimentos sociais pelo acesso à terra, à reforma agrária, ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar e ao território”.

Ao analisarmos a Nota Técnica nº 020/2014 do Conselho Nacional de Educação - CNE, que trata dos atos normativos relacionados à composição do indicador proposto, destacamos em particular a proposição das categorias de classificação dos docentes segundo sua formação e a disciplina que lecionam. Além disso, consideramos os elementos históricos e as alternativas de programas especiais de formação dos docentes em exercício na educação básica.

Em relação à formação de professores para a educação básica, os artigos 62 e 63 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei nº 9.394/1996 estabelece que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica (...).

Nesta concepção, a educação se revela como parte da resistência dos povos da Amazônia, sendo sistematizada na pedagogia dos movimentos sociais por direitos. Essa pedagogia busca estabelecer a práxis para a construção de uma forma de vida alternativa, buscando superar a hegemonia social de poder estabelecida pela lógica excludente do sistema capitalista. Essa abordagem contrasta com a luta da classe trabalhadora pela construção de uma sociedade libertadora e inclusiva, que reflita as contradições sociais, econômicas, políticas e culturais existentes, visando alcançar a emancipação humana. Os

povos da Amazônia enfrentam subalternidade e opressão no acesso aos direitos sociais, reflexo que pode ser observado na análise dos textos de Gramsci (1989) e Freire (2016).

Ao tratar dos aspectos educacionais, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para o município, segundo o último Censo Educacional de 2021, revela importantes métricas de avaliação da qualidade da educação.

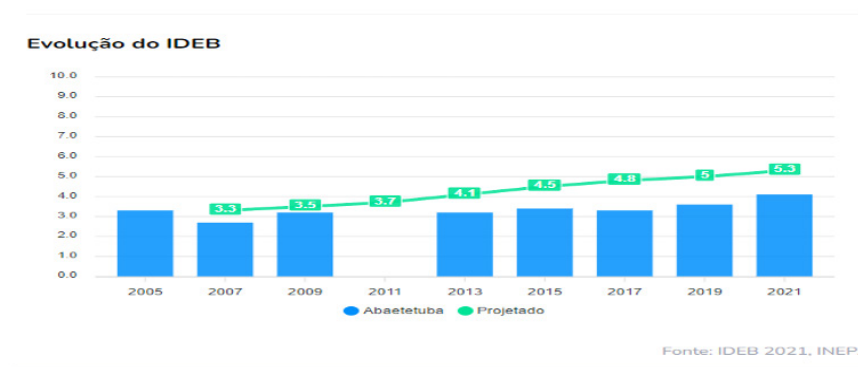


Figura 1. IDEB de Abaetetuba. Fonte Queduc. org.br, 2024

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para os anos iniciais do ensino fundamental era de 5,0 em 2015, com projeção para 5,3, mas o resultado foi de 3,6. Já em 2021, a projeção era de 4,5, porém o índice alcançado foi de 3,4.

Metodologia

Trata-se de um estudo que oferece um panorama do tema em questão, considerando o contexto político, social e econômico de formulação de políticas. A análise permitirá a consideração de referenciais bibliográficos e teóricos de diferentes pensadores para entender Política Educacional, Formação de Professores e o Plano Municipal de Educação de Abaetetuba (PA). Pretende-se utilizar o método do materialismo histórico-dialético, abordando as categorias de totalidade, historicidade e contradição, com ênfase na questão qualitativa, visando compreender o contexto e/ou problema em torno das ações executadas.

Segundo Gil (2008, p. 50), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos (...)” é essencial estabelecer uma relação dialética entre teoria e prática, conhecendo a realidade a partir da superação da dicotomia entre sujeito e objeto.

Brandão nos diz que:

Durante anos pretendemos que boa parte de uma metodologia científica adequada serve para proteger o sujeito de si mesmo, de sua própria pessoa, ou seja: de sua subjetividade. Que entre quem pesquisa e quem é pesquisado não existe senão uma proximidade policiada pelo método (o sujeito dissolvido em ciência) e o objeto (o outro sujeito dissolvido em dado). “Fora do domínio de qualquer interesse que não o da própria ciência, tudo se resolve com boa teoria no princípio, uma objetividade no meio e uma rigorosa articulação com os dados no final”. (Brandão, 1981, p. 7)

Resultados

Ao debater a formação de professores, é fundamental compreender a necessidade de uma política pública nacional e territorial que oriente os caminhos da educação e beneficie todos os envolvidos nesse processo. A Lei nº 13.005/2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), visa garantir a continuidade de uma política educacional no Brasil, servindo como instrumento de planejamento, orientação e melhoria educacional. Essa legislação se fundamenta na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, assegurando inquestionavelmente o direito à educação para todos os cidadãos e a responsabilidade compartilhada entre Estado, família e sociedade.

A Constituição brasileira protege a educação atribuindo deveres e direitos, destacando-se os artigos 205 e 208, que tratam das finalidades e da obrigatoriedade da educação. O artigo 214 estabelece o PNE, definindo objetivos como a universalização e a qualidade da educação, entre outros. Essas bases legais são fundamentais para orientar políticas educacionais que promovam um ensino de qualidade e equitativo em todo o território nacional.

A construção do PNE resulta de intensos debates em um contexto de lutas e reivindicações da sociedade brasileira. Esse plano, composto por metas e estratégias orientadoras, é considerado uma conquista e um grande avanço na área educacional, sobretudo por ser resultado da colaboração de diversos atores sociais do setor público. Segundo Saviani (2010), o Brasil já enfrentou oportunidades perdidas na tentativa de estabelecer um sistema educacional coeso, como evidenciado na década de 1930, com a própria Constituição Federal e o Manifesto dos Pioneiros da Educação.

O PNE (Brasil, 2015) destaca a intenção de consolidar consensos sobre os principais desafios percebidos na área educacional do país. É crucial ressaltar que este plano reforça seu papel articulador, funcionando como um elo entre as diversas políticas educacionais

existentes. Ao fortalecer as instituições de ensino e as instâncias de participação e controle social, espera-se alcançar avanços significativos na área da educação.

A análise das metas 15, 16, 17 e 18 do Plano Nacional de Educação (PNE) revela que a compreensão e a eficácia de sua execução estão intrinsecamente ligadas à formação e à valorização dos professores.

Meta 15: Garantir em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (Brasil, 2014, p. 35)

Os dados documentais do Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE/2014) indicam que o Brasil possui 74,8% de professores com formação em nível superior. No entanto, quando se trata dos professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no Ensino Médio, apenas 32,8% possuem licenciatura na área em que lecionam. Esse número revela que ainda é insuficiente o percentual de professores com formação adequada para as áreas específicas de ensino. A meta estabelecida pelo PNE é alcançar 100% de professores com formação específica até o término do plano, em 2024.

No ano de 2013, segundo dados do INEP, o percentual referente à meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) sobre a formação de professores de acordo com sua área de atuação era de 50,5%. Já em 2015, para a educação básica, o percentual nacional subiu

para cerca de 55,7%, considerando a formação em nível superior e a compatibilidade com a área de atuação (Brasil, 2015). As regiões Sul e Sudeste apresentaram os maiores índices, com 61% e 58,4%, respectivamente, em comparação com a região Nordeste, que registrou 35,9% de professores com formação em nível superior compatível (Brasil, 2015).

Quanto à meta 16 do PNE, que visa formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação e garantir formação continuada na área de atuação para todos os profissionais, os desafios são consideráveis para alcançar esses objetivos até o final do plano. Segundo o Censo da Educação Básica mencionado, apenas 30,2% dos professores em nível nacional declararam ter participado de atividades de formação continuada em pelo menos uma área de formação. Esses indicadores destacam os baixos percentuais presentes nas regiões Norte (19,3%) e Nordeste (24,5%) (Brasil, 2015).

As metas 17 e 18 do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) destacam a valorização dos profissionais da educação básica, incluindo a equiparação do rendimento médio dos professores aos demais profissionais que possuem a mesma escolaridade até o final do sexto ano de vigência do plano. Além disso, a partir do sétimo ano, está prevista a implantação do Plano de Cargo, Carreira e Remuneração (PCCR).

Essas diretrizes estão fundamentadas no art. 206, incisos V e VIII da Constituição Federal de 1988, que estabelecem a valorização dos profissionais da educação e a garantia de remuneração adequada, bem como na Lei nº 11.738/2008, que dispõe sobre o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) dos profissionais do magistério público da educação básica.

É importante para a motivação e valorização profissional dos docentes que haja oportunidades de aperfeiçoamento através da formação continuada e uma remuneração adequada. No entanto, uma preocupação constante é o fato de que essas iniciativas não são integralmente assumidas como política de Estado. Em vez disso, a responsabilidade muitas vezes é transferida para as gestões estaduais e municipais, o que resulta em disparidades na implementação e na contratação de profissionais com formações e experiências adequadas, mas que nem sempre são efetivadas na prática.

O parágrafo único do artigo 62 da LDB de 1996, em consonância com a Constituição de 1988, estabelece um claro compromisso com a formação continuada dos profissionais da educação.

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput (trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim), no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, inclusive em cursos de

educação profissional, superiores de graduação plena; tecnológicos e de pós-graduação. (Brasil, 1996, p. 26)

Nesta conjuntura, é crucial compreender que a valorização e a formação de professores e professoras da educação básica devem caminhar juntas, pois ambas são fundamentais para a educação pública e garantem o direito à equidade social, conforme proposto pelos novos Planos. É essencial que isso se relacione com diversos setores da sociedade para mobilizar e articular estratégias que promovam a educação. As políticas públicas e programas de formação não devem ser predominantemente conduzidos pelo setor privado, para evitar o risco de forte influência do capital burguês e a reprodução de modelos educacionais capitalistas que ocultam interesses além da educação, como políticas de bonificação e responsabilização que enfatizam a meritocracia e expõem os profissionais da educação em suas práticas.

A importância de um PNE desempenha um papel crucial como guia para políticas públicas educacionais tanto para o país quanto para a Amazônia. Ele promove uma articulação entre os diferentes níveis federativos para colaborar em um projeto de estado que visa a formação e a valorização dos professores da educação básica.

Dourado (2016) destaca que essas discussões revelam divergências estruturais em vários aspectos relacionados à formação de professores. Entre essas divergências, estão questões como o local onde a formação deve ocorrer, o projeto pedagógico adotado, o papel do professor na sociedade e na educação, a dinâmica do processo formativo, a relação entre teoria e prática na formação, a importância dos estágios supervisionados e a concepção de prática como componente curricular, entre outros pontos. Apesar das divergências, há um consenso sobre a necessidade de novos marcos para a formação de professores. É reconhecido que os modelos tradicionais de formação precisam ser repensados e aprimorados. Nesse sentido, existe a compreensão de que somente por meio de políticas públicas nacionais que priorizem a formação docente será possível proporcionar condições adequadas para a profissionalização dos educadores.

Para melhor compreender o contexto de desenvolvimento profissional dos professores, o “Todos pela Educação” desenvolveu uma tipologia para avaliar a adequação da formação dos docentes às disciplinas que ensinam em sala de aula. Consideramos como docentes com formação compatível aqueles que possuem: licenciatura na disciplina que lecionam; bacharelado na disciplina que lecionam com formação pedagógica; ou qualquer bacharelado com formação pedagógica na disciplina que lecionam. Abaixo, apresentamos a porcentagem de turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental em que os professores possuem formação compatível com a disciplina que lecionam para o município selecionado.

No contexto do Plano Municipal de Educação de Abaetetuba (PME/15) e considerando a rede municipal, verifica-se que cerca de 26,82% dos professores efetivos possuem formação inicial, enquanto 73,18% possuem apenas nível médio de escolaridade.

Esse dado aponta para a necessidade de investimentos na elaboração de plano de ação para formação inicial e contínua aos professores da rede municipal.



Figura 2. Formação de professores. Fonte: MEC/Inep/DEED - Microdados do Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação, 2019.

A Figura 2 mostra que em relação à formação dos professores, 8,8% das turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental têm professores com formação compatível com a disciplina que lecionam. Além disso, 10,4% das turmas têm professores com formação compatível com a disciplina de Língua Portuguesa, e 3,8% das turmas têm professores com formação compatível com a disciplina de Matemática.

A elaboração de um Plano Decenal de Educação ganha verdadeira legitimidade quando contempla a capacidade de responder às diversas necessidades e peculiaridades do território, incluindo seus desafios, conflitos e tensões. As disputas de poder indicam uma perspectiva positiva, oferecendo uma oportunidade para construir políticas educacionais que se baseiem na diversidade de opiniões. Nesse espaço, os diferentes segmentos da sociedade civil representam o reconhecimento como sujeito, fundamentado em identidades moldadas por pautas de lutas coletivas que abrangem as condições de existência de uma classe social e de trabalhadores, conforme compreendido por Ribeiro (2010),

O sujeito político coletivo identificado movimentos sociais populares, que, no seu processo organizativo, são capazes de construir uma unidade de interesses comuns, em uma diversidade de interesses específicos, próprios da identidade à qual nos referimos, mas também da contradição

presente no seu interior, através do movimento de conservar/transformar. Nesses movimentos, as reivindicações superam a dimensão pontual e temporal, orientadas que são por um projeto de sociedade que se confronta com o atual. (Ribeiro, 2010, p. 136)

No contexto local, o município de Abaetetuba, impulsionado e coordenado pelo Fórum Municipal de Educação (FME) e pelo Conselho Municipal de Educação (CME), vem discutindo amplamente uma agenda educacional para o desenvolvimento do Plano Municipal de Educação de Abaetetuba - PME (2015-2025). Este plano reflete um extenso percurso histórico, com significativas contribuições dos movimentos sociais e diversos setores da sociedade, alinhado às diretrizes nacionais da política educacional estabelecidas pelo PNE (2014-2024).

O PME foi recentemente atualizado com metas e estratégias adaptadas às especificidades locais, seguindo as orientações do plano nacional, com um prazo de um ano para sua publicação. Foram realizadas três grandes Pré-Conferências Municipais, com ampla participação da sociedade civil, envolvendo todos os profissionais da educação, órgãos e entidades ligadas à educação. Duas dessas pré-conferências foram dedicadas aos sujeitos das áreas rurais (ilhas e estradas), enquanto a terceira focou nos sujeitos urbanos, buscando ouvir e desenvolver estratégias que contemplassem os anseios e a diversidade do contexto educacional local.

Essas etapas culminaram na realização da Conferência Municipal de Educação, que revisou e realinhou o plano com base na avaliação da Política Nacional de Educação, aprovada pela Conae em 2014.

O novo Plano Municipal de Educação (PME) de Abaetetuba foi sancionado pela Lei Municipal nº 2164, em 23 de junho de 2015, em conformidade com as disposições da Lei nº 13.005/2014 (PNE) e da Lei Estadual nº 7.441/2010. Este plano tem uma vigência de dez anos e visa atender, ao longo desse período, às diretrizes estabelecidas nos Planos Nacional e Estadual de Educação. Cabe ao Fórum Municipal de Educação (FME) e ao Conselho Municipal de Educação (CME) realizar a avaliação e o monitoramento das metas e estratégias definidas, assim como acompanhar sua efetiva implementação. Essas avaliações serão priorizadas a cada dois anos durante a conferência específica.

No que se refere à formação e valorização dos professores do município, o PME aborda dois pontos cruciais: (IV) cada meta deve incluir uma análise e diagnóstico da situação atual, destacando os desafios relacionados à formação docente, como o número significativo de professores sem formação superior ou atuando sem a qualificação adequada em suas respectivas disciplinas.

É amplamente reconhecido, conforme muitos teóricos citados, que a formação é fundamental e requer a valorização tanto dos professores quanto dos demais profissionais da educação. Essa valorização está intimamente ligada às experiências e ao desenvolvimento pessoal e profissional. Em outras palavras, a formação é vista como uma perspectiva contínua de aprendizado, construção de identidade e compreensão territorial, que se desenvolve ao longo de toda a trajetória profissional.

O estudo sobre o tema nos proporcionou uma visão panorâmica da formação dos professores a partir do Plano Municipal de Educação PME/2015-2025, permitindo-nos inicialmente conhecer as ideias de importantes autores. Destaca-se a relevância das políticas públicas educacionais como elemento fundamental para garantir direitos e melhorar a qualidade da educação. O respaldo legal proporciona autonomia aos estados e municípios na organização de seus Sistemas de Ensino, em conformidade com o princípio constitucional de gestão democrática. Através do incentivo aos estados e municípios para a constituição de seus sistemas de ensino, enfrentam-se novos desafios relacionados à formação inicial e continuada e à gestão municipal. Compreender um contexto permeado por grandes paradigmas que envolvem a formação dos professores da educação básica, diante da implementação das metas e estratégias 10, 11, 12, 13 e 14 do Plano Municipal de Educação PME/2015-2025, em alinhamento com as metas nacionais, torna-se essencial um movimento que reconheça a apropriação e reorganização dos saberes científicos na formação de professores. Estes saberes devem mobilizar análises e perspectivas pedagógicas que contribuam para o processo de formação de professores comprometidos com a realidade sociocultural da região amazônica e capazes de construir coletivamente um projeto político educacional.

Para concretizar-se, é necessário considerar a inter-relação entre duas dimensões: uma objetiva, que aborda as condições funcionais próprias da profissão, como carreira, remuneração, condições de trabalho e formação; e outra subjetiva, que envolve o reconhecimento social e a dignidade profissional. Pensar na valorização dos profissionais da educação é refletir sobre a sociedade contemporânea, que atribui grande importância à educação, mas paradoxalmente não valoriza adequadamente os professores. Isso levanta questões profundas sobre o papel do educador e a necessidade de cuidados específicos com sua formação.

Para atender à legislação nacional, a Secretaria Municipal de Educação, em conjunto com o Conselho Municipal de Educação, realizou a Conferência Municipal com o tema “As Políticas Públicas Educacionais em Articulação com o Sistema e o Plano Municipal de Educação”. O objetivo foi discutir propostas para serem levadas à Conferência Regional realizada na cidade de Cametá e posteriormente à Conferência Estadual em Belém. Durante este evento, foi estabelecido o Fórum Municipal de Educação (FME), por meio do

Decreto nº 188 de 11 de junho de 2012, que se organizou na Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação.

De acordo com os documentos orientadores do Brasil (2016), o monitoramento é um processo contínuo de observação no qual são divulgadas informações sobre o progresso rumo ao alcance das metas estabelecidas. Os documentos também destacam o papel gerencial das Secretarias Municipais de Educação e o controle do financiamento e da estrutura pedagógica da educação pelo Estado.

No contexto da realização do Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação (PME) de Abaetetuba pelo Fórum Municipal de Educação (FME), é essencial subsidiar a organização estrutural por meio de diagnósticos das metas, incluindo a coleta de informações sobre o processo formativo e o acompanhamento das ações desenvolvidas conforme estabelecido pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e pelo PME. Abaetetuba apresenta uma diversidade territorial significativa, abrangendo ilhas, estradas, ramais e a sede municipal, o que requer uma abordagem que considere essas especificidades.

Com vistas à próxima Conferência Municipal (2025-2035), é preciso que:

(...) a avaliação seja entendida como o ato periódico de dar valor aos resultados alcançados até aquele momento, às ações que estejam em andamento e àquelas que não tenham sido realizadas, para determinar até que ponto os objetivos estão sendo atingidos e para orientar a tomada de decisões. (Brasil, 2016, p. 6)

Ao finalizar este estudo que abordou a Formação de Professores no contexto do Plano Municipal de Educação de Abaetetuba-PA (PME 2015-2025), em diálogo com as metas 15, 16, 17 e 18 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), bem como suas estratégias, tornou-se evidente a necessidade de compreender se ambos os processos apresentam coerência, discrepâncias e contradições nos aspectos da execução, monitoramento e avaliação. Esta conclusão é fundamental para, em primeiro lugar, conhecer e analisar os documentos e, a partir dessa análise, realizar uma reflexão teórica sobre o projeto educativo relacionado à formação de professores e ao PME.

Neste sentido, é de suma importância assegurar uma política pública educacional que seja derivada da sociedade, permitindo que a gestão municipal tenha condições viáveis para implementá-la. Isso garantirá o direito à educação com qualidade e equidade, proporcionando aos educandos acesso a escolas que promovam o desenvolvimento social e educacional.

Referências

- Abaetetuba, P. M. de (2023). *Lei nº 2164*, de 23 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação de Abaetetuba e dá outras providências. Abaetetuba, Gabinete da Prefeitura.
- Abaetetuba, P. M. de (2013a). *Decreto nº 188*, de 11 de junho de 2013. Institui o Fórum Municipal de Educação de Abaetetuba e dá outras providências. Abaetetuba, Gabinete da Prefeitura.
- Brasil (1996). *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil (2014). *Lei nº 13.005*, em 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: edição extra. <https://bit.ly/2UzlyWN>
- Brasil (2015). Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: linha de base*. Inep. <https://bit.ly/3cKNTjH>
- Brasil (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 18. ed. Atualizada e ampliada. Editorial Saraiva.
- Brasil (2014). *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Ed. Extra.
- Brandão, C. da F (2003). *LDB: passo a passo*. Avercamp. <https://doceru.com/doc/xe8es8>
- Caldart, R.S.; Pereira, I.B; Alentejano, P. & Frigotto, G. (Orgs). (2012). *Dicionário da Educação do Campo*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Editorial Expressão Popular.
- Caldart, R.S. (Coord.) (1992). *Os professores e sua formação*. Editorial Dom Quixote.
- Dourado, L. F (2016). Valorização dos profissionais da educação Desafios para garantir conquistas da democracia. *Revista Retratos da Escola*, 10(18), 37-56, jan./jun.
- Freire, P (1981). *Educação e mudança*. Editorial Paz e Terra.
- Gatti, B. A. (2003). Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, (119), 191-204, julho. <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10.pdf>
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projeto de pesquisa*. Editorial Atlas.
- Gramsci, A. (1968). *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Editorial Civilização Brasileira.

- Ibge. (2019). *Estimativas populacionais para os municípios 2017*. https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2017/estimativa_dou.shtm
- Ibge. (2015). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024: Linha de Base*. Editorial Inep.
- Saviani, D. (2003). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Editorial Atores Associados.

La biblioteca de formación docente en las luchas epistémicas de Nuestra América

Olga Susana Coppari. Universidad Nacional de Villa María

ocoppari@unvm.edu.ar

Dayana Rodríguez. Universidad Nacional de Villa María

dayanarodriguezprofe@gmail.com

Resumen

La investigación “Reconfiguraciones de los debates pedagógicos en Nuestra América”, desarrollada en la Universidad Nacional de Villa María desde 2020, se propone contribuir con la formación de docentes para que en nuestros territorios educativos puedan desmontarse algunos componentes de la multiplicidad de las tramas de lo hegemónico en su biblioteca. En este artículo avanzamos en una de las tramas teóricas que argumentan nuestro marco de investigación. Valentín Mudimbe (1988) y Achille Mbembe (2016) nos orientaron inicialmente al reconocimiento de que la biblioteca material y simbólica que habitamos es uno de los campos determinantes que expresan tensiones epistémicas. En ella prevalecen racionalidades que tienden a decodificar nuestras realidades, desde enfoques que invisibilizan/ distorsionan presupuestos alternativos. La comprendemos como enclave de colonización cultural y, al mismo tiempo, de procesos posibles de decolonización del conocimiento (Dussel, 1965; Walsh, 2009; Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007; Castro-Gómez, 2013) con el acervo de pensamientos y prácticas nuestroamericanas (Martí, 1891/2001) que persisten en tanto emergentes alternativos y disidentes.

Palabras clave: Formación docente - Biblioteca colonial - Decolonialidad del saber - Educación superior - Nuestra América.

Introducción

En la praxis investigativa que desarrollamos, un supuesto es que la formación docente se afirmarí en una biblioteca cuya racionalidad tiende a codificar nuestras realidades con categorías que expropiarían, reprimirían y/o parcializarían visiones diferenciales, cristalizando un sentido que, a medida que avanza la trayectoria formativa de docentes para la educación obligatoria, promovería conocimientos y saberes instrumentales y escasamente inscriptos en una historicidad de temas, actores, debates y enfoques interculturales, multicausales y multidimensionales alternativos que pugnan como saberes otros en tensiones diversas de carácter epistémico.

Reconocemos la inscripción de una nueva temporalidad como signo del giro epocal y giro decolonial (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2017) que tensiona permanentemente el contexto operante de pasado-presente disruptivo en términos simbólicos, en el que las nociones de alternativas pedagógicas nos posiciona en resistencias emergentes en el imaginario moderno, como “una operación social, política y pedagógica específica” con proyectos que reúnen los sentidos de la experiencia y del “saber histórico de las luchas (saberes soterrados, saberes sometidos)” (Gómez Sollano, 2013, p. 3).

Asimismo, nos interpela con “eventos que tienen en común contener elementos que se distinguen del modelo educativo dominante” (Puiggrós, 1990, p. 18); y en lo que respecta a las pedagogías disidentes, en su potencia de disconformidad constituyen prácticas que denuncian, antagonizan y disrumpen en y a “la pedagogía tradicional dominante, reproductiva, conservadora” (p. 23). Estas se proyectarían irreverentes como luchas epistémicas que podrían ser interpretadas como proyectos políticos, éticos y pedagógicos con relativa autonomía del jerarquizante y centralista sistema educativo nacional.

En nuestros contextos situantes, analizamos que en la formación docente no se profundizaría el sentido de que un proyecto pedagógico es un campo político, efecto de propuestas bibliográficas/biográficas, enfoques y perspectivas que, con frecuencia, se tiñen con prácticas de segregación del proyecto educativo respecto a un proyecto político, cultural, social y económico que lo contextualiza.

Respecto a la trama teórica a desarrollar en el presente artículo anticipamos que lo complejo, multicausal, intercultural que constituye nuestro objeto de estudio nos sitúa en los estudios del posicionamiento crítico fronterizo (Walsh, 2009) transdisciplinar (Castro-Gómez, 2013). Esta perspectiva atraviesa las diferentes producciones académicas de las integrantes del equipo de investigación, que trabajan en el campo de una pedagogía socio-crítica en articulación con categorías teóricas provenientes del campo sociológico como colonialismo interno (González Casanova, 2006) y el histórico político, este último en la vasta obra del filósofo Enrique Dussel (1965).

Quienes escribimos, ensayamos la construcción de alianzas teóricas estratégicas para el análisis y comprensión del campo pedagógico y, desde esos horizontes, consideramos conceptos, categorías y metodologías provenientes de diversas epistemes que intentamos no excluir desde convencionalismos/sectarismos geoculturales. En este sentido seguimos la propuesta de Hugo Busso (2012). Precisamente, el autor afirma:

Desde perspectivas epistémico-políticas diferentes, como la de Foucault, Deleuze, Quijano y Dussel podemos pensar la encrucijada del presente, apoyados en estrategias heurísticas invisibilizadas por la modernidad, para pensar el costado oculto, lo no dicho y ver si hay puntos de encuentro.

Evitar la invalidación teórica del otro, como deporte de una crítica reactiva. Más bien buscar desde lo afirmativo los rizomas, los "ritornellos" y los puntos de fuga que se diseminan en el horizonte alternativo a la modernidad eurocentrada. (Busso, 2012, p. 6)

Con relación a lo precedente, nuestro marco de plurimetodológico, animado por la transdisciplinariedad, se afirma en los desarrollos teóricos del paradigma otro de colonial, tomando como referente la propuesta de Catherine Walsh, relativo al posicionamiento crítico fronterizo que el mismo implicaría:

un posicionamiento fuerte que tiene la meta de implosionar desde un lugar propio (poniendo así los términos de la conversación), yendo más allá de las categorías sociales, políticas y epistémicas establecidas en el pensamiento eurocéntrico (al mismo tiempo ocupándose con ellas desde espacios exteriores e interiores), y pretendiendo construir alternativas a esta eurocentricidad. (Walsh, 2005, citado en Restrepo, 2010, pág. 177)

Desde una praxis interpretativa, consideramos que este pensamiento crítico fronterizo es posibilitado por la interculturalidad (Walsh, 2017) que invita a ensayar tramas inter-epistémicas en donde agencia la potencia del lugar de enunciación, el cual, creemos rescata, incorpora y negocia los conocimientos subalternizados de las múltiples e intersticiales posiciones de dominación que sufrimos los pueblos/sujetos de Nuestra América en tanto experiencia histórica de racialización, en este sentido la noción del conflicto, se desprende de lo taxativamente indígena-blanco-metizo, recuperando la situacionalidad de las historias locales y de las diferencias coloniales.

Con estos sentidos, este artículo se inscribe en la formación docente que problematizamos entre las hilaciones del vasto campo de enunciación del Sur Global, donde las luchas epistémicas alterarían nuestras matrices de pensamiento que impiden imaginar otros mundos posibles. Decíamos en otro artículo que, históricamente, una matriz dominante configuró cosmovisiones pedagógicas que imprimieron representaciones identitarias de corte eurocéntrico y androcéntrico (Coppari, Bruzzo, Rodríguez & Márquez, 2021). Dicha reificación se instituyó con la persistencia del colonialismo interno (Gonzalo Casanova, 2006), desplazó saberes y reivindicaciones inscriptos en Nuestra América, ese enclave ideológico, político e identitario que con José Martí (1891) materna un "nosotros" inacabado que, por entonces, ya incluía a mujeres, hombres, indios, negros, blancos y mestizos (Acosta, 2020). Nuestra biblioteca nuestroamericana retoma de Carlos Mariátegui su pretérita denuncia sobre la ausencia de los saberes indígenas por influencia del imaginario hispano en la instrucción pública del Perú; vuelve a la práctica de edición de Gregorio Weinberg, historiador y editor argentino que recuperó textos negados y

marginados por la lectura académica que reprodujo el proyecto modernizador y sajón de Estados Unidos en Argentina y América Latina (Burgos, 2006; Weinberg Marchevsky, 2007) y avanza en la visibilidad de emergentes pedagógicos otros, relacionados con los efectos de las políticas de ampliación de derechos humanos en Argentina.

Desde estos territorios, en el Salón Pedagógico “República Azurduy” de la Universidad Nacional de Villa María, Argentina, hemos realizado trabajo de campo en formatos de tertulias, cine-debate, peñas pedagógicas e intercátedras con educadoras y educadores protagonistas de experiencias colectivas y movimientistas de nuestro país y de países latinoamericanos como así también una de las intercátedras lo fue con el Instituto de Culturas Aborígenes de Córdoba, experiencias que inscribieron en nuestra investigación imaginarios y prácticas otras, que nutren nuestra biblioteca alternativa y disidente.

La Nuestra América

La historicidad de las alternativas pedagógicas se ve nutrida por pensamientos, prácticas pedagógicas otras, visiones diferenciales de Nuestra América que denuncian y anuncian lo que antecede. En razón a lo sugerido, uno de nuestros referentes fuertes en investigación es el alegato martiano “Nuestra América” (1891) que aboga por la construcción en América de una independencia, donde el problema no sea el cambio de forma sino “el cambio del espíritu” (Martí, 2001, p.136) por lo que “con los oprimidos había que hacer una causa común, para afianzar el sistema opuesto a los intereses y hábitos de mando de los opresores” (p.136). Estos hábitos, según comprendemos hoy, estructuran un proceso denunciado por Martí cuando afirma que “la colonia continuó viviendo en la república” (p. 136).

¿Cómo nos interpela en el siglo XXI esta lectura de la modernidad hispanoamericana que Martí hacía a fines del siglo XIX? Es una invitación en nuestras temporalidades a develar la negación de derechos a colectivos subalternizados; entre ellos, el de ejercer su propia razón, en palabras martianas. ¿En qué sentido Martí nos problematiza el presente educativo en su tensión con la justicia epistémica, la democratización de la educación y la producción de nuevos instituyentes que conviertan a los actores educativos en soberanos de nuestra república colectiva?

Martí ubica a la formación universitaria entre las prácticas que obstaculizan el conocimiento producido en la tierra que se pisa. Pregunta y denuncia a partir de la monumentalización en la academia de los conocimientos producidos:

¿Cómo han de salir de las universidades los gobernantes, si no hay universidad en América donde se enseñe lo rudimentario del arte del

gobierno, que es el análisis de los elementos peculiares de los pueblos de América? A adivinar salen los jóvenes al mundo, con antiparras yanquis o francesas, y aspiran a dirigir un pueblo que no conocen. (p. 135)

Con Martí reconocemos la complejidad constitutiva de sesgos en la formación de los sujetos cuando afirma que “en el periódico, en la cátedra, en la academia, debe llevarse adelante el estudio de los factores reales del país” (p. 135). Aboga por conocerlos sin rodeos ni vendas, “porque el que pone de lado, por voluntad u olvido, una parte de la verdad, cae a la larga por la verdad que le faltó, que crece en la negligencia, y derriba lo que se levanta sin ella” (p. 135). Contundente presagio que sostiene la afirmación de que en la resolución del problema que expone,

Viene el hombre natural, indignado y fuerte, y derriba la justicia acumulada de los libros, porque no se administra en acuerdos con las necesidades patentes del país. Conocer es resolver. Conocer el país, y gobernarlo conforme al conocimiento es el único modo de librarlo de tiranías. (p. 135)

No sin advertir a las universidades americanas que “nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria” en tanto para José Martí no hay patria “en que pueda tener el hombre más orgullo que en nuestras dolorosas repúblicas americanas” (p. 135).

Martí nos vincula con imaginarios y batallas simbólicas que constituyen las fragmentaciones del tejido social que vivimos hoy los pueblos nuestroamericanos, insistiendo con prácticas de pensamiento que contribuirían a revisitar la trama político-pedagógica del lugar de la formación docente que validamos cuando el *sentido común* ordena sus perspectivas, contenidos y formas hegemónicas. Nos provoca Martí a la reflexión sobre lo oculto, lo visible y lo emergente en las prácticas de lecturas de las y los docentes, cuando manifiesta procedencias y derroteros simbólicos y materiales de su América:

Con los pies en el rosario, la cabeza blanca y el cuerpo pinto de indio y criollo, venimos, denodados, al mundo de las naciones. Con el estandarte de la Virgen salimos a la conquista de la libertad. Un cura, unos cuantos tenientes y una mujer alzan en México la república, en hombros de los indios. Un canónigo español, a la sombra de su capa, instruye la libertad francesa a unos cuantos bachilleres magníficos, que ponen de jefe de Centro América contra España al general de España. Con los hábitos monárquicos, y el Sol por pecho, se echaron a levantar pueblos los venezolanos por el Norte y los argentinos por el Sur. Cuando los dos héroes chocaron, y el continente iba a temblar, uno, que no fue el menos. (p. 135)

Todo eso es la América martiana, Nuestra América, su Hispanoamérica cuyo misterio los libros no revelaban; Martí expresa:

ni el libro europeo, ni el libro yanqui, daban la clave del enigma hispanoamericano. Se probó el odio, y los países venían cada año a menos. Cansados del odio inútil de la resistencia del libro contra la lanza, de la razón contra el cirial, de la ciudad contra el campo, del imperio imposible de las castas urbanas divididas sobre la nación natural, tempestuosa e inerte, se empieza, como sin saberlo, a probar el amor. Se ponen en pie los pueblos, y se saludan. “¿Cómo somos?” se preguntan; y unos a otros se van diciendo cómo son”. (p. 137)

En “Apuntes sobre Filosofía”, escritos de Martí entre los años 1877 y 1880, encontramos el sentido político de la palabra en una concepción de diálogo orientado a la transformación de lo dado y la liberación del pensamiento creativo de los seres humanos. En su manifiesto, son necesarios dos libros; en uno, despoja la lógica de la tiranía individualista del proyecto común. Lo expresa así:

Puedo hacer dos libros: uno dando a entender que sé lo que han escrito los demás: -placer a nadie útil, y no especial mío. Otro, estudiándome a mí por mí, placer original e independiente. Redención mía por mí, que gustaría a los que quieran redimirse. Prescindo, pues, de cuanto sé, y entro en mi Ser. ¿Que qué somos? ¿Que qué éramos? ¿Que qué podemos ser? (Martí, Tomo 5. 2001, p. 80)

La filósofa argentina Adriana Arpini analiza la propuesta martiana en su sentido filosófico; su posicionamiento también es relevante para nuestra investigación por cuanto identifica dos programas filosóficos posibles y diferentes. Expresa que uno consiste en “reproducir la letra de la filosofía, pero como letra muerta, como pura erudición, sin más pretensiones que una “visión monumental o anticuaria” del pasado filosófico” (Arpini, 2015, p. 17), es decir, un saber externo, erudito, que no deja huellas, no conmueve ni transforma. Esta tradición tensiona con otro saber que “consiste en apropiarse del poder de la palabra para decir de sí, para “redimirse”, es decir-según una de las posibles acepciones de esta palabra- para liberarse” (p. 17).

Para José Martí, en esta epopeya, los brazos y el pensamiento de los jóvenes

se ponen la camisa al codo, hunden las manos en la masa, y la levantan con la levadura del sudor. Entienden que se imita demasiado, y que la salvación está en crear. Crear es la palabra de pase de esta generación. (Martí, 2001, p.137)

Por allí está siendo la biblioteca posible constituyéndose también con historias de

vida de las comunidades, en intersecciones con el tiempo social y educativo y en las dimensiones sociohistóricas, donde emergen las formas colectivas de construcción de las experiencias pedagógicas que re-conocemos alternativas y disidentes. Experiencias que crean en la tierra que pisan empujando re-existencias entre lo que persiste, lo que se conserva, lo que irrumpe en singulares emergentes. La pensamos constituida con plurales espacios en los que la cultura de tradición escrita, las disidencias emergentes en las configuraciones, debates y prácticas socioculturales constituyen territorios y temporalidades diversas que tensionan con corrientes de pensamiento, tematizaciones, textos y autores instituidos como fundamentos originarios del campo. Anhelamos que el sustrato simbólico y teórico de esa biblioteca sea un rizoma de senderos que nos enlacen con las diversidades culturales de sus contextos de producción y regularmente invisibilizadas por las formas monumentalistas, archivísticos y patrimonialistas que hemos internalizado sin preguntas por las relaciones de poder y de saber que las configuraron. Una biblioteca que nos convoque a prácticas de pensamiento que desanden caminos y desentrañen lo institucionalizado habilitando preguntas otras que inscriban en el “qué” y en el “cómo lo hicieron” el proyecto ideológico, político y pedagógico; ¿para reproducirlo?, no; para pensar-nos históricamente en los territorios micropolíticos de formación docente; para preguntarnos si lo que conservamos, por momentos acriticamente, fue alternativa y disidencia en su procedencia histórica.

Esto, sin dudas, interpela a las prácticas docentes de educación superior las que, necesariamente, tendrían que abreviar por problematizar las relaciones sociales profundas que sostienen a determinadas tematizaciones y autores, en aquellas que constituyen re-existencias de problemáticas y experiencias educativas y socioculturales que, al decir de Martí y Arpini, redimen, liberan.

Pensamos que redimirse y liberarse serían procesos radicales de transformación de los Estados contruidos por la reproducción de la colonialidad del saber y del poder (Lander, 2000; Quijano, 2000); procesos éstos que con otros componentes y denominaciones denunciaba en su tiempo el peruano Carlos Mariátegui (1928) al analizar la historia de la instrucción pública en Perú y las tres influencias que la constituían: la española, la francesa y la norteamericana, destacando que solamente la española logró en su tiempo un dominio completo.

Mariátegui observaba que, en la República, el sentimiento y el interés de las cuatro quintas partes de la población no jugaban casi ningún rol en la formación de la nacionalidad y de sus instituciones, entre ellas, la educación nacional colonial y colonizada que no estimulaba el trabajo, la industria, como tampoco el acceso de todos los individuos a la cultura. Mariátegui, agudo pensador socialista, advertía que la herencia española no era exclusivamente psicológica e intelectual. Era, ante todo, una herencia económica y

social. El privilegio de la educación persistía por la simple razón de que persistían en la enseñanza las ideas de los sectores de la riqueza de la casta.

El pensamiento de Mariátegui nutrió los estudios de Aníbal Quijano, también peruano, sobre la colonialidad del poder, la cual implica la continuidad de la dependencia colonial, histórica y eurocentrada de las naciones americanas, en las que se reconocen ciertos elementos que habilitan el ejercicio del patrón del poder mundial: las construcciones mentales, la categoría de raza y los dispositivos institucionales anclados en la división internacional del trabajo.

Estos supuestos de la colonialidad del poder nos permiten historizar la colonialidad a lo largo del tiempo como así la producción de las instituciones y subjetividades en relación con esta. Este historizar, desde una mirada crítica, habilita un momento de objetivación cuya temporalidad se inscribe en la tensión pasado-presente permanente.

En nuestra investigación, esa dominación cultural es analizada como construcción del “colonialismo interno”, categoría definida por González Casanova en 1969 y redefinida en 2003. Se trata de un fenómeno ligado a la conquista en la que las poblaciones no son diezmadas, sino que constituyen al Estado que coloniza y después “al Estado que adquiere una independencia formal, o que inicia un proceso de liberación, de transición al socialismo, o de recolonización y regreso al capitalismo neoliberal” (2003, p. 410) Esta conceptualización la inscribimos en estudios sobre decolonialidad del conocimiento con autores de la corriente crítica latinoamericana, para reconocer la existencia de diversos instrumentos que posibilitan la persistencia de subalternidades en el sistema de dominación global.

Sin embargo, esta historicidad que evocamos como momento de objetivación de nuestras tramas teóricas-metodológicas está relacionada con los presupuestos de *periodificación* propuestos por Enrique Dussel (1965), el transcurrir en el tiempo de nuestras sociedades es concebido bajo formas no etapistas, sino que como forma de organizar el pensamiento histórico y discernir en estas instancias materiales y simbólicas que especifican el objeto, se instituyen conjuntos históricos denominados influencias, los cuales denotan que el desarrollo histórico de Nuestra América, no es el fruto de una evolución homogénea y propia, sino que se configura y reconfigura, a partir de las irradiaciones que vienen desde afuera. Irradiaciones que se inscriben en la voluntad de dominio ejercida por Occidente.

En relación, Dussel (1965) nos propone tres instancias históricas con la respectiva voluntad colonial occidentocéntrica. La primera referente al desarrollo de las culturas que se organizaron antes de la conquista, las nombra como la América prehispánica; la

segunda denominación corresponde con la América hispánica extendida por los tiempos de conquista y colonización de los siglos XVI - XVIII, ligada a la ilustración borbónica colonial y, finalmente, la etapa de Latinoamérica inscrita en el conjunto de naciones que emergen a partir del movimiento emancipador del siglo XIX. En esta instancia el autor reconoce dos influencias, la primera anglo-francesa ligada al liberalismo positivista y luego de la segunda guerra mundial en 1945, la influencia estadounidense relacionada al desarrollismo de dependencia modernizada.

Una biblioteca de los saberes populares soterrados

Nuestro interés por la biblioteca de la formación docente de nuestros contextos reconoce el antecedente de la categoría de biblioteca colonial del filósofo congolés Valentín Mudimbe, quien en 1988 inscribió en las ciencias sociales y ciencias humanas este concepto para referir al saber que, marcado por la etnología y la antropología colonial, se construyó sobre África a lo largo de varios siglos (el imaginario de lo inculto, exótico, confuso, misterioso, inocente). Esos estudios contribuyeron con la internacionalización de un colonialismo conceptual que, desde el campo académico, se asimiló a una matriz teórica para analizar y reflexionar los problemas situados en las experiencias y existencias no europeas.

Al respecto, en nuestra investigación sostenemos que es necesario movilizar desde la educación superior un proyecto político-académico para constituir una biblioteca decolonial (Mbembe, 2016). En un estudio sobre el racismo que publicó en 2016 el filósofo de Camerún Achille Mbembe, caracterizó a esa biblioteca como una colección de libros que desgrana diversas hilaciones de una misma idea: la del fin de Europa como referente central de nuestro tiempo (Gago y Obarrio, 2016, prólogo)

Reconocemos la inscripción de una nueva temporalidad como signo del giro epocal que tensiona permanentemente el contexto operante de pasado- presente disruptivo en términos simbólicos, en el que las nociones de alternativas pedagógicas nos posicionan en resistencias emergentes en el imaginario moderno como “una operación social, política y pedagógica específica”, con proyectos que reúnen los sentidos de la experiencia y del “saber histórico de las luchas (saberes soterrados, saberes sometidos)” y saberes de los márgenes (Foucault, 1976, p. 128; Gómez Sollano, 2013, p. 3).

Precisamente, el proyecto de investigación que contiene la presente propuesta revisita experiencias pedagógicas situadas en distintos espacios de la región latinoamericana desde la narrativa de sus protagonistas; al mismo tiempo, la investigación y los espacios de extensión se constituyen con el sentido de ser también experiencias pedagógicas y herramientas metodológicas. Las tertulias nuestroamericanas, los cines-debate, las

intercatedras -intra e interinstitucional- y las peñas pedagógicas han sido desde el año 2020 nuestras territorialidades, promoviendo encuentros de interseccionalidad e interdisciplinariedad con realidades educativas y experiencias pedagógicas de Argentina, Chile y Brasil. En esos espacios emergieron problemáticas transversales, especialmente situadas en la educación popular que nos orientaron a persistir en sus rastreos y análisis para nutrir con pluralidades a la biblioteca que nos ocupa, valorando posibilidades y límites para una formación docente en procesos de transformación social.

Con centralidad en el diálogo, esos encuentros fueron contenido y decisión metodológica con vistas a nuestro objetivo general. Decisiones que nos han permitido el trabajo en que estamos de sistematizar experiencias pedagógicas en curso y volver a aquellas que nutren la historicidad de la educación en esta parte de nuestra Sudamérica con los propósitos político-pedagógicos de sus proyectos, desentrañando qué de lo alternativo y de sus disidencias acunán en sus regiones educativas, y la posibilidad de revisitarlos en nuestros contextos. Una clave ineludible es que esas experiencias pedagógicas y educativas impulsan un objetivo de profundas acciones transformadoras de las condiciones desiguales de existencias. Esto nos planteó preguntas acerca de si por nuestros lares teníamos que poner en debate nuevamente las significaciones que asignamos a la diversidad cultural, a la interculturalidad y a la dimensión política del trabajo docente y de las instituciones educativas.

Con estos sentidos imbricados, actualmente la investigación en curso trabaja en dos dimensiones interdependientes, reconstruidas a partir de los estudios realizados en el periodo 2020-2022. Una de esas dimensiones nos encuentra promoviendo y profundizando el intercambio con experiencias pedagógicas alternativas y disidentes, en clave de interculturalidad crítica y con énfasis en pedagogías transfeministas y en pedagogías para la emancipación/liberación; en otra dimensión, continuamos con el objetivo de construir una praxis analítica compleja, alternativa y decolonial en educación con la universidad y con las experiencias populares. Por lo tanto, es un trabajo orientado por el propósito político-pedagógico de instituir en la educación superior debates sobre la transformación social en nodos complejos de realidades y horizontes.

Es decir, en nuestro caso, pensar las prácticas universitarias también con las dimensiones que Marcela Gómez Sollano (2015) especifica para analizar la educación popular con su diversidad de experiencias y saberes:

- a) Una dimensión de acción que constituye el momento en el que toman forma las prácticas tendientes a construir una sociedad nueva de acuerdo a los intereses del pueblo.
- b) Una dimensión de apropiación de lo real que comprende la producción de conceptos científicos y tecnológicos indispensables, junto con otros elementos, para el desarrollo de la sociedad

en construcción. c) Una dimensión ideológica que sería el espacio donde los sectores populares realizan la reflexión sobre sus prácticas, de la cual emerge el significado de su actuar, en el que se expresan sus intereses relacionados con su condición socio-económica, y que les permite reorientar su quehacer a partir de la comprensión e incorporación del sentido político de sus acciones. (p.134)

En cuanto a los saberes soterrados, esta pretensión decolonial de nuestro trabajo no omite la referencia al filósofo francés Michel Foucault. Sus estudios sobre el discurso, por ejemplo, se encuentran en la urdimbre de los primeros trabajos sobre el orientalismo, en la década de 1970, por parte del crítico literario palestino Edward Said, intelectual clave de los estudios poscoloniales, no sin críticas por sus temerarias lecturas de la obra de Foucault, visibles en el libro "Orientalismo", publicado en 1978, con el que Said sería ungido en los albores de esa corriente.

Con esta argumentación, sin dudas no suficiente, retornamos a Foucault porque nos provee de construcciones teóricas para conceptualizar a este tipo de saberes que conservan la memoria histórica de los pueblos sometidos y de sus luchas contrahegemónicas ante la tiranía del poder de los discursos totalizantes. El autor insiste en que estos saberes son producciones teóricas autónomas, no centralizadas, cuya crítica local para ser válida no requiere de un "sistema de normas comunes" (Foucault, 1976, p. 128). Son esos saberes contruidos en las capilaridades de los juegos de poder, que una práctica genealógica los reconoce como saberes locales, soterrados, inferiorizados por estructuras jerarquizantes y dominantes.

Foucault nos convoca a pensar nuevamente en la biblioteca de la formación docente para preguntarnos sobre las ausencias de estos tipos de saberes y junto con esa invisibilidad, el ocultamiento de las luchas epistémicas y de las luchas populares confrontativas del poder que los excluye y los sitúa en los márgenes. Son saberes que el filósofo francés reconoce diferenciales y esquivos a la unanimidad por lo que su fuerza radica en "la dureza que opone a lo que le rodea" (Foucault, 1976, p. 129).

El encuentro con estos saberes develaría los mecanismos del proyecto educativo dominante y las condiciones para construir irreverencias en esa biblioteca y en el sistema de formación.

Hacia esas bibliotecas...

Nuestra América ha sido y es pródiga en pensamientos y prácticas pedagógicas con fuerte contenido político y social transformador. La educación superior argentina reconoce

más de un siglo de trabajo intelectual orientado a signar procesos diversos en la lucha por la institución y ampliación de derechos, como el de la educación. Las políticas de formación docente han materializado en los diseños curriculares y proyectos institucionales políticas culturales y educativas que interpelan a su biblioteca para entamar, pluralizar e interpelar el territorio de saberes de las escuelas y de la sociedad, en general. Sabemos que esa biblioteca es un espacio y un proyecto político, cultural, social dinamizado también por el mercado pedagógico; tener en cuenta esta dimensión económica, nos advierte sobre la inscripción de otras operaciones complejas e intencionadas en los contextos en que se manifiestan las tensiones epistémicas, en los modos de producción y de comunicación del conocimiento, y en los procesos en que determinados saberes populares quedan soterrados y subalternizados.

En relación con lo anterior, nuestra convicción es que la herramienta central no es solamente la información sobre las novedades pedagógicas y didácticas; sino también crear condiciones para co-construir miradas y posicionamientos en la formación docente que lo fortalezcan como un campo de tensiones interculturales, multicausales, multidimensionales e interseccionadas. Insistimos, así, en que esa biblioteca no es una totalidad acabada, sino que se reconfigura con los debates que abren preguntas otras sobre la procedencia de las racionalidades y de los sentidos en las querellas por componer y dirigir la construcción de campos de significación en la formación docente.

En definitiva, las propuestas bibliográficas tendrían que interpelar al conocimiento instrumental, exaltado en una formación que regularmente ancla en el hacer como urgente necesidad a satisfacer dentro del sistema educativo. No se trata de signar otro ocultamiento, sino de comprender que en la trama de coexistencias, ese tipo de conocimiento está legitimado por una discursividad social y académica enraizada en relaciones sociohistóricas que dominan y discriminan, con sentido político reduccionista y simplificante, las manifestaciones de las diversidades del mundo, en los estudios para ser docentes en los contextos que hemos situado.

En tanto, la biblioteca de la formación docente imaginada va nutriéndose no solamente con libros físicos sino también con la re-existencia de saberes populares y ancestrales soterrados, y con la sistematización de las experiencias pedagógicas emancipantes que visibilizan sus condiciones de existencias históricas, culturales, políticas, ambientales y económicas.

Por lo tanto, en una praxis histórico-pedagógica, esa biblioteca que nos moviliza la sentipensamos como espacio público democratizante, territorio de solidaridades encarnadas -sin urgencias- en el conocimiento, en la lectura reflexiva y en diálogos interculturales de saberes; deseo, propósito y acción, sin ausencias y opresiones.

Así, avanzaríamos hacia la constitución de múltiples bibliotecas, emergentes de problemáticas diversas e imbricadas con nuestras experiencias y trayectorias en la formación inicial y en la posterior práctica docente, situada institucionalmente. Bibliotecas con enclaves distintos en el conocimiento consolidado, en el alternativo y en el disidente, para construir democracias otras en el suelo donde nos habita la vida y como un modo de confirmarle a José Martí, a más de cien años de su Manifiesto, que en nuestra particularidad y temporalidad nos convoca al análisis de *los elementos peculiares de los pueblos de América*, con una orientación a fortalecer con pedagogías del Abya -Yala en el complejo intercultural y emancipante nuestroamericano.

Sin embargo, una pregunta nos implica en tanto autoras de este artículo: en la síntesis conjuntiva que hacemos en lo teórico y sus consecuentes acciones, ¿qué cuerpos y qué mentes están habilitadas y habilitamos para realizarlas?

Bibliografía

- Acosta, Y. (2021). Tópicos utópicos e imperativos desde Nuestra América. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 09(13), 29-40.
- Arpini, A. (2015). *El humanismo, los humanismos. Ideas y prácticas revisadas desde nuestra América*. Ed EDIUNC.
- Buso, H. (2012). Salirse de juego. Perspectivas de articulación teórica entre la crítica decolonial transmoderna con las reflexiones de Foucault y Deleuze. *Tabula Rasa*, (16/6).
- Burgos, N. (2006). Gregorio Weinberg, educador de "Nuestra América". *Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, (23), 61-65.
- Castro-Gómez, S. (2007). Descolonizar la universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo Global*. Siglo del Hombre Editores.
- Castro-Gómez, S. (2013). *Trans-pasando Fronteras*, (3), 33-45.
- Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Coppari, O. S., Bruzzo, C. M., Rodriguez, D. & Márquez, E. (2021). Reconfigurar debates pedagógicos de Nuestra América: recrear imaginarios y prácticas disidentes en la formación docente [ponencia]. V *Jornadas Internacionales de Estudios de América Latina y el Caribe*. Ciudad de Buenos Aires. 27-29 de octubre de 2021.
- Dussel, E. (1965). Iberoamérica en la historia universal. *Revista de Occidente. Separata del n°25*, 85-95.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Las ediciones de La Piqueta.
- Gago, V. & Obarrio, J. (2016). Prólogo Ex libris: Achille Mbembe. En A. Mbembe, *Crítica de la razón negra. Ensayo sobre el racismo contemporáneo*. Nuevos Emprendimientos Editoriales S. L.
- Gómez Sollano, M. (2015). Educación popular, alternativas pedagógicas y sistematización de experiencias. Historia y horizontes. *Praxis & Saber*, 6(12), 129-148.
- González Casanova, P. (2003). *Colonialismo interno. Una redefinición*. CLACSO.
- Lander, E. (Comp.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*.

Perspectivas Latinoamericanas. CLACSO.

Mariátegui, C. (1979). *7 ensayos de interpretación sobre la realidad peruana*. Biblioteca Ayacucho-CLACSO

Martí, J. (2001). *Nuestra América*. Obras Completas. Vol, 6. CLACSO.

Martí, J. (2001). *Apuntes sobre filosofía*. Obras Completas, Edición Crítica 1877-1880. Tomo 5. CLACSO.

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, Disciplinas y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino. Tomo I*. Editorial Galerna.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.

Restrepo, E. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, categorías y cuestionamientos*. Editorial Universidad del Cauca.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural*. <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>

Weinberg Marchevsky, L. (2007). El ensayista como editor. *América Latina: permanencia y cambio*. UNAM.

Interrogantes sobre la formación docente y la alfabetización digital en la universidad

Marisel Somale. Universidad Nacional de Villa María

mariselsomale@unvm.edu.ar

Resumen

La alfabetización digital, destreza que permite utilizar las TIC y aquellos servicios y actividades colaborativas realizadas en red, resulta primordial en la educación del siglo XXI, especialmente en la formación de profesores. Este tipo de alfabetización implica una serie de competencias cognitivas que permiten al usuario desempeñarse con autonomía en el entorno digital. Según estudios realizados a nivel mundial que dan cuenta de la limitación en los progresos de la educación, es necesario replantear la formación docente de modo que se haga frente a la realidad imperante de la educación en la era digital. Parece insuficiente reformular el papel del docente como se lo venía haciendo; antes bien, se requiere reconsiderarlo de modo que el educador tenga la competencia suficiente para que no sólo conozca y utilice el lenguaje mediático, sino también que sea capaz de transmitir a los estudiantes los diversos lenguajes que conforman el contexto de aprendizaje transmediático.

Palabras clave: Alfabetización digital - Autonomía - Educación superior - Formación docente - Polialfabetización.

Introducción

La alfabetización digital, destreza que permite utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y todos aquellos servicios y actividades colaborativas realizadas en red, resulta primordial en la educación del siglo XXI, especialmente en la formación de profesores. Este tipo de alfabetización implica una serie de competencias cognitivas que permiten al usuario desempeñarse con autonomía en el entorno digital. Algunos autores, además, refieren a la era hiperdigital cuando caracterizan la Generación *Hashtag* (Feixa, Fernández-Planells & Figueras-Maz, 2016).

De acuerdo con Igarza (2015), es fundamental replantear la formación docente de modo que se haga frente a la realidad imperante de la educación en la era digital. Parece insuficiente reformular el papel del docente como se lo venía realizando; antes bien, se requiere reconsiderarlo de modo que el educador tenga la competencia suficiente como

para que no sólo conozca y utilice el lenguaje mediático, sino también que sea capaz de transmitir a los estudiantes los diversos lenguajes que conforman el contexto de aprendizaje transmediático.

Cabe preguntarse, entonces, si en la era digital el docente universitario está preparado con las diversas herramientas que el ciberespacio ofrece y que se necesitan para acompañar a sus estudiantes en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y, específicamente, de una segunda lengua. En la realidad cibernética que nos circunda, la gran mayoría de los docentes pertenecientes a la generación X tienden a priorizar el aprender a aprender, antes que la enseñanza de contenidos; lo cual resulta coherente pues la sobreinformación proveniente del ciberespacio se infiltra en todos los aspectos de la vida cotidiana, académica y laboral (Igarza, 2016).

Si nos concentramos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la habilidad de comprensión lectora en una lengua extranjera, es posible advertir que la sola utilización de dispositivos que sirvan para aprender y hacer uso de estrategias de lectocomprensión es exiguo. Para lograr comprender un texto en la lengua extranjera es necesaria no solo la asistencia del docente, sino también la mediación tecnológica ejercida por el profesor para despertar la motivación de los aprendices. Así, esta mediación estimula el desarrollo de su pensamiento crítico de modo que, eventualmente, el estudiante será capaz de discernir entre contenidos valiosos de aquellos que no lo son tanto.

En este contexto, el docente debe adecuarse a lo ofrecido en las redes y discernir de entre toda esa información la que resulte pertinente para sus clases. Ciertamente, es casi utópico pretender que el profesor focalice su total atención en la avalancha de contenido que se ofrece en red; antes bien, es recomendable que se centre en las competencias que pudiera despertar en sus estudiantes para abordar un tema en particular (Igarza, 2015).

En general, los estudiantes acceden a diversos contenidos a través de una mirada de canales de comunicación; sin embargo, este acceso por sí mismo no garantiza el aprendizaje. Aquí se torna necesaria la presencia orientadora del docente, quien, a modo de curador, debe estar equipado con herramientas eficaces para acompañar a sus alumnos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. En este punto crucial surge el interrogante de si el docente puede por sí mismo estimular en los aprendices el despliegue de múltiples recursos, o si es más conveniente el trabajo colaborativo para que ambos se nutran del conocimiento mutuo. En este ensayo se tratará de responder a estas inquietudes.

Centennials y generación X: hacia el trabajo colaborativo

Las nuevas generaciones, precisamente los *centennials*, han nacido con la

digitalización. Para ellos es corriente interactuar casi las veinticuatro horas del día con un dispositivo digital. A modo de ilustración, en lo que refiere a la lectura comprensiva en una lengua extranjera, y una de las habilidades que se enseña en el nivel superior para acceder a textos de divulgación científica que complementarán los espacios curriculares de las carreras universitarias, es imprescindible que el estudiante recurra a estrategias cognitivas y metacognitivas que le permitan acceder al contenido desarrollado en un artículo, a la vez que cuente con conocimientos lingüísticos del idioma extranjero.

En el contexto universitario, en la mayoría de los casos y en condiciones corrientes de cursado, es usual que los espacios curriculares cuenten con material digitalizado e impreso. Es probable que el mayor número de estudiantes no ofrezca inconvenientes para acceder a los materiales suministrados en las plataformas y en la *web*; sin embargo, al momento de navegar por el ciberespacio en búsqueda de conocimientos que enriquezcan su bagaje previo, los aprendices suelen no tener una experiencia enriquecedora en cuanto a calidad de insumos educativos. Aquí es cuando la presencia del docente para orientarlos y transformar esos insumos en productos escolares significativos cobra especial relevancia, en línea con lo planteado por Igarza (2015). Si bien los estudiantes universitarios son usuarios mediáticos que han nacido en esta era digital, este hecho no resulta suficiente para transformar los insumos ofrecidos en la red en productos esenciales para su formación académica.

En el ya avanzado siglo XXI es inconcebible pensar que los estudiantes realizan lecturas lineales; en todo caso, la lectura en la *web* consiste en un proceso a través del cual los lectores universitarios tienen acceso a la multiplicidad mediática que les brinda textos diversos provenientes del sistema hipermedial (Pires y Rosales, 2006). En otras palabras, “la web 2.0 ... es un cambio de paradigma en el que las herramientas y plataformas ceden el protagonismo a los actores” (Sánchez García, Lluch Crespo & del Río Toledo, 2013, p.76).

Es ineludible que la atención se centre en la formación de docentes dispuestos a abrazar los cambios a nivel pedagógico necesarios para situar el complejo proceso de enseñar en un contexto en el que convergen la presencialidad y la virtualidad, la linealidad y la transmedialidad. Así, es fundamental concientizarse sobre el paradigma de transición entre los métodos tradicionales de enseñanza y de aprendizaje y los actuales, en los que el rol del docente es detectar las competencias de los estudiantes para que seleccionen información relevante y confiable dentro de un ciberespacio infinito (Igarza, 2016).

Cabe destacar que “la formación para la docencia tiene la responsabilidad de entamar competencias y finalidades, recursos y alfabetizaciones, métodos de enseñanza y formas de convivencia en sociedad” (Igarza, 2016, p. 193). En este sentido, es preciso

orientar acciones tendientes a estimular en el estudiantado, entre las que se encuentra “el desarrollo de una capacidad crítica que favorezca una participación como emisor y/o receptor de contenido digital, que ayude a la socialización del individuo, [...] como ciudadano digital responsable de lo que comparte en el mundo offline” (García Galera, Fernández Muñoz, del Hoyo Hurtado, Monferrer Tomás & del Olmo Barbero 2016, p. 80). Como lo subraya Igarza (2019), es inminente atender al déficit que la escuela de hoy está presentando de modo que la institución en su totalidad se reinvente y actualice en beneficio de los futuros ciudadanos y profesionales para que integren una sociedad libre y con capacidad de discernimiento.

Los aportes de la tecnología educativa

Es posible afirmar que la tecnología educativa contribuye favorablemente con el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Salomon, Perkins y Globerson (1992) sostienen que “la obra de una persona en colaboración con la tecnología podría ser mucho más ‘inteligente’ que la obra de las personas a solas” (p. 5). Los autores identifican un “residuo cognitivo transferible” como consecuencia de la colaboración ejercida por la computadora (p. 4). Para Salomon et al. (1992), es evidente que la tecnología favorece el aprendizaje. No obstante, los resultados favorables no son inmediatos; el residuo cognitivo depende del contexto socio-cultural y la atención consciente puede provocar mayor residuo cognitivo. Los autores concluyen que la colaboración entre las disciplinas tales como tecnología, pedagogía, investigación en pedagogía, expertos de la enseñanza, sociólogos y filósofos pueden compartir opiniones y conocimiento del problema para llegar a buenos resultados.

Acompañar el proceso de alfabetización académica y propender a la adquisición de autorregulación o autonomía necesaria para recurrir a estrategias adecuadas de aprendizaje, y en línea con Oxford (2011), Fitriani (2015) y Leopold y Leutner (2015), implica reconsiderar también las múltiples posibilidades que la tecnología digital ofrece en dicho proceso (Lion, 2018). Dar la espalda a esta realidad sería negar la diversidad de recursos de los que se puede disponer para asistir a las prácticas pedagógicas emergentes.

El estudio de Salomon (et al., 1992) distingue tres aspectos fundamentales en los que la alfabetización digital contribuye con el aprendizaje: la colaboración intelectual, la colaboración consciente y el entorno socio-cultural de la enseñanza. Afirman que “los ordenadores inteligentes ofrecen una colaboración capaz de ampliar el rendimiento intelectual del usuario. Pero el grado de realización y cumplimiento de este potencial depende en gran medida del compromiso voluntario del usuario” (p. 6). De manera que sin la participación deseosa del usuario es inviable que la tecnología ofrezca colaboración alguna. Evidentemente, y recuperando el concepto adoptado por Bauman (2015), en la

“modernidad líquida” en la que la humanidad está inserta se estaría omitiendo la realidad si se considerara que la tecnología no modifica en cierto grado el comportamiento y el rendimiento intelectual de las personas.

Algunas cuestiones pendientes de análisis

Al analizar la formación docente y su relación con la alfabetización digital en el nivel superior surgen algunos cuestionamientos que ameritan un análisis cuidadoso. En primer lugar, cabe preguntarse si en la era digital o hiperdigital el docente universitario está preparado para acompañar a sus estudiantes en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. En segundo lugar, surge el interrogante de si el docente puede por sí mismo estimular en los aprendices el uso eficaz de los múltiples recursos que ofrece el ciberespacio. En tercer lugar, es preciso indagar si el trabajo colaborativo constituye una respuesta más conveniente para que ambos se nutran del conocimiento mutuo. Otro cuestionamiento que atañe a quienes integran la comunidad educativa de Nivel Superior es el alcance de acciones concretas que contemplen el nuevo rol del docente en el contexto actual en el que la educación está inserta. Finalmente, si la era hiperdigital reduce o aumenta aún más la brecha digital. En cierto modo, pareciera un tanto dificultoso garantizar una educación inclusiva cuando aún en la actualidad existen ciudadanos que, contando con el derecho a la conectividad, no pueden acceder al ciberespacio.

En virtud de los cuestionamientos señalados arriba, se requiere interpelar algunos postulados iniciales, tales como la reconsideración del concepto alfabetización académica y su interjuego con la polialfabetización, la resignificación del rol docente que ahora se reconfigura como curador de recursos, así como también la reconsideración de las competencias y habilidades del estudiantado.

La alfabetización académica implica el ingreso de los estudiantes universitarios a la comunidad científica. Cuando se hace referencia a la educación en el siglo XXI en plena era hiperdigital, no puede ignorarse la polialfabetización. Entonces, si al referir al concepto alfabetización académica se atiende al acceso del estudiante a las prácticas letradas que le permitirán gradualmente integrar el contexto académico, no menos relevante resulta considerar el concepto de polialfabetización. No sólo se trata de enseñar a los aprendices a acceder a fuentes confiables de información a través de diversos recursos, ya sean artículos científicos, videos académicos, textos eruditos o de relevancia para su futuro como profesionales, sino también ofrecerles las herramientas para que sean capaces de establecer conexiones lógicas entre los contenidos leídos, observados o escuchados de modo que puedan utilizarlos eventualmente en nuevas situaciones de aprendizaje.

En muchos casos es evidente que, al ingresar a la vida universitaria, los estudiantes

novatos se enfrentan con textos académicos especializados propios del ámbito académico y no suelen poseer experiencia suficiente para emplear diversos recursos de lectura comprensiva de textos específicos de la disciplina. Habría que considerar, además, el bagaje de conocimiento del uso de los diferentes recursos digitales con los que los nativos digitales cuentan y fomentar un trabajo colaborativo en el que los docentes asistan a los estudiantes en la estimulación de competencias y habilidades para desarrollar su espíritu crítico y acompañarlos en el proceso de aprendizaje para que sean ciudadanos libres y cuestionadores del mundo globalizado actual. En pleno siglo XXI es inminente la segunda alfabetización que implica integrar las TIC en la educación y acompañar a los estudiantes en este proceso de aprehensión de nuevas herramientas de modo que, al orquestrar las diversas alfabetizaciones, fortalezcan la autonomía en su propio proceso de aprendizaje y sean críticos de los diferentes discursos a los que están expuestos en la universidad.

El rol del docente es crucial en este aspecto. Según Litwin (2008), el docente se constituye en el promotor de una serie de estrategias de cognición. Para lograr que se estimule en los estudiantes un espíritu reflexivo es necesaria la comunión entre profesores y estudiantes, a la vez que resulta imprescindible en los docentes “las actuaciones inteligentes” (Litwin, 2008, p.72). No solo en el contexto áulico sino también fuera del aula en la institución, ya sea en laboratorios, bibliotecas, el comedor estudiantil o los pasillos es posible construir estos “procesos de integración” a los que refiere Litwin (2008, p. 72). En otras palabras, la capacidad del docente de relacionar los temas consignados en el currículo en función del proyecto educativo de la institución en la que este se inscribe y en relación con las aspiraciones estudiantiles es de fundamental importancia a la hora de pensar en la formación de futuros docentes.

Por último, Little (2022) argumenta sobre la necesidad de “reconceptualizar” el significado de enseñar, pues la estimulación del aprendizaje autónomo requiere de ciertos cambios que van más allá de los roles tradicionales que los docentes desempeñaban en décadas pasadas y que aun en la actualidad es posible observar. Esto significa la capacidad del docente de adaptarse y de amoldarse a los diferentes retos y desafíos que se plantean en la actualidad.

Retomando la concepción de Oxford (2017), según la cual la autonomía es la esencia del aprendizaje autónomo, es preciso recuperar las estrategias que los estudiantes traen de su bagaje de conocimientos para reforzar aquellas que se adecuen según su entorno de aprendizaje y valorar las que provienen de diversos contextos culturales. Igualmente, es oportuno retomar el argumento de que una vez que el estudiante alcanza la habilidad de abordar de manera crítica un fenómeno cultural, será capaz de seleccionar materiales auténticos, de los que no lo son, y materiales objetivos, de aquellos que presentan sesgos, con lo cual es más probable que concrete su anhelo por ocupar libremente un lugar en la

sociedad civil y académica como persona reflexiva y crítica. En resumidas palabras, podrá transitar por el proceso mismo que implica alfabetizarse académicamente en relación con los recursos que la multimedialidad ofrece.

Ahora bien, no se puede ignorar la reconceptualización del acto de enseñar al que Little (2020) refiere. Dada la ubicuidad de la tecnología, parece ineludible considerar su protagonismo en casi todos los ámbitos de la vida cotidiana. Así, el rol del docente va mutando en respuesta a las necesidades que se presentan. De esta manera lo entienden Lion, Kap y Ferrarelli (2023), quienes observan:

[...] un fuerte atravesamiento de los entornos tecnológicos en las subjetividades contemporáneas. Su incorporación en las dinámicas y en las prácticas de enseñanza en el nivel superior implican una tendencia hacia el dinamismo, al juego de múltiples vertientes, orígenes y destinos, que vuelve discutir y cuestionar el lugar del docente como único repositorio del saber e impugnan las tradicionales formas de la presencia y los diseños didácticos. Sin embargo, en este movimiento de expansiones fuera de las prácticas habituales -y en diálogo con comunidades ampliadas más allá de sus propias instituciones-, los docentes se convierten en profesionales reflexivos, artistas, investigadores y recreadores de conocimientos en construcciones en red, entramadas, rizomáticas y, muchas veces, de orígenes indescifrables (p.145).

De la cita anterior se desprende que el desafío para los docentes consiste en entrelazar sus prácticas pedagógicas con las prácticas de otros docentes y con la asistencia de la tecnología. De manera que así se tenderá al logro de un trabajo colaborativo que nutra los saberes que cada estudiante trae de su bagaje de conocimientos y juntos construyan nuevos saberes. No obstante, como lo señala Lion (et al., 2023), “los avances de la dataficación, la digitalización, la inteligencia artificial y la robótica nos plantean alertas en relación con los procesos de control social y nuestros grados de autonomía” (p.136).

Tecnología: colaboración y compromiso conjuntos

Salomon (et al., 1992) distinguen entre artefactos tecnológicos que trabajan para los usuarios y artefactos que lo hacen de manera colaborativa. En el primer grupo se encuentran los motores en general, como el motor del automóvil, los relojes y algunos otros elementos tecnológicos. En el segundo grupo se ubican las computadoras, ya sean *notebooks*, *netbooks*, *tablets* o *IPhones*, la Inteligencia Artificial (de aquí en adelante IA), para mencionar algunos. Evidentemente, estos aparatos actúan en colaboración con las personas, pero por sí mismos, no son capaces de ejercer acción transformadora en sus usuarios. En otras palabras, si bien estos dispositivos tecnológicos pueden cooperar

con las actividades cotidianas de las personas, ya sea en el ámbito laboral, educativo, medioambiental o sanitario, por sí mismos no pueden transformar a las personas en sí mismas.

En relación con el arribo de la IA en todos los ámbitos de la vida cotidiana, es preciso referir a la posición asumida por Mouta, Torrecilla-Sánchez y Pinto-Llorente (2024). Las autoras destacan la importancia de reconocer y concientizarse sobre “los posibles riesgos y beneficios de usar la IA en la educación (IAED), particularmente en lo que respecta al reconocimiento de emociones y la elección social” (Mouta, Torrecilla-Sánchez & Pinto-Llorente, 2024, p. 10494). Las investigadoras alientan a establecer de manera colaborativa el propósito del uso de la IA, lo que implica “conocer las características fundamentales, las potencialidades y los desafíos de la IA, incluidas sus funciones generales, y ser transparentes sobre cómo se está utilizando la IA” (p. 10494). Al mismo tiempo, sostienen que es necesario hacer partícipes a los estudiantes en la toma de decisiones acerca de la implementación de este tipo de tecnología y reflexionar sobre los posibles aportes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en línea con lo anteriormente propuesto por Igarza (2019).

Por un lado, y en concordancia con Salomon (et al., 1992), el docente es quien colabora con el estudiante y lo ayuda a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. Por otro lado, la tecnología realiza aportes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pero es casi imposible que ejerza un cambio en el aprendizaje de manera independiente. Es claro que sin la mano que el docente tiende, el camino hacia la autorregulación del aprendizaje puede llegar a ser un tanto más tortuoso (Salomon et al., 1992). En efecto, se necesita la participación consciente de la persona para utilizar lo que el ordenador pueda ofrecer en términos de identificación e implementación de herramientas de construcción de significados.

En el contexto universitario, en la mayoría de los casos y en condiciones corrientes de cursado, es usual que los espacios curriculares cuenten con material impreso y compilados de textos formales para su utilización práctica en la clase presencial. La adecuación pedagógica a instancias de la pandemia por Covid-19, a modo de ilustración, requirió que estos cuadernillos fueran reemplazados de un día para el otro casi en su totalidad por materiales digitalizados y provenientes de diferentes canales de comunicación, entre ellos videos de YouTube, videos diseñados por el docente, recursos embebidos (videos, libros, páginas), grabaciones de consignas, foros, páginas *web*, *blogs*, entre otros, que ya complementaban el tradicional cuaderno de apuntes y la plataforma virtual Moodle, la cual en tiempos previos a la pandemia funcionaba como repositorio, antes que de aula virtual.

Todos los recursos mencionados arriba pudieron ser aprovechados por los estudiantes en virtud del trabajo mancomunado de equipos docentes que planificaron con agilidad los espacios curriculares que antes se dictaban presencialmente. Sin la participación activa de estos docentes comprometidos con la causa común de seguir adelante con el dictado de clases en tiempos de emergencia sanitaria, y sin el apoyo incondicional de las instituciones, no habría sido posible dar continuidad al cursado de las carreras ofrecidas por la universidad. Tampoco la tecnología por sí misma habría estimulado a los estudiantes a permanecer en la carrera.

Como se indicó antes, el estudiante requiere el andamiaje que el docente pueda ofrecerle. Así, la participación del docente es fundamental para provocar la transformación de los insumos, ponerlos al alcance de su estudiantado e incentivar los mecanismos de apropiación del conocimiento. Igualmente, de acuerdo con Díaz (2003), la evaluación de lo ofrecido en la *web* es otra acción que le compete al docente en términos de usabilidad para evaluar la interface de los recursos y, de este modo, calificar la relevancia educativa de los mismos.

En este sentido, es imprescindible el planteo de cambios de envergadura en el proceso de enseñanza y de aprendizaje que involucre el trabajo colaborativo entre docentes, en su mayoría pertenecientes a la generación X, y estudiantes, que en el mayor de los casos pertenecen al grupo de los nativos digitales. Como lo señalan Pires y Rosales (2006), es responsabilidad del docente orientar a los estudiantes a través de un acompañamiento adecuado en las circunstancias que se le presenten a los aprendices en sus procesos de búsqueda de conocimientos provenientes de diversos canales.

Aportes de la tecnología educativa a la lectura comprensiva en ILE (Inglés como Lengua Extranjera)

En los cursos de lectura comprensiva en ILE se espera como objetivo general que el estudiante capte el mensaje principal de un texto en particular y logre sintetizarlo. Esta habilidad puede facilitarse con la colaboración de la *web*, la cual pone al alcance de los usuarios una plétora de herramientas que traducen textos diversos de manera inmediata. Por supuesto, la traducción literal no significa que el lector comprenda el mensaje. Es necesario desarrollar estrategias de lectura para lograr ese fin.

No obstante, el espacio virtual se instala en las aulas con una amplia gama de recursos. El Traductor de *Google*, para mencionar el más usualmente empleado, convierte una frase, oración o párrafo a la lengua seleccionada en cuestión de instantes. Junto con *Google Translator*, otras herramientas de traducción se encuentran al alcance del usuario:

iTranslate, Yandex Translate, Microsoft Translator, Babylon Translator, WayGo, Triplingo. Es muy probable que otros tantos recursos estén surgiendo en este preciso momento en el que la IA tiende a ocupar espacios que antes lo ocupaba el docente, u otra persona que mediara en la construcción del conocimiento del aprendiz.

Igualmente, en los cursos de lectura comprensiva en lengua extranjera en el nivel superior el objetivo principal es que los estudiantes se conviertan en lectores autónomos en inglés. Esto implica que los estudiantes estén asistidos por el uso de estrategias de lectura e interpretación de textos informativos, expositivos, de cierta profundidad conceptual, con un nivel intermedio de conocimiento previo del idioma respecto de manejo de vocabulario, gramática y funciones. La inclusión de herramientas multimediales constituye un elemento relevante para estimular el compromiso estudiantil y la motivación de los estudiantes. En efecto, tal como lo destacan Lion (et al., 2023), algunas actividades interactivas contribuyen con una mayor motivación que conduce a la construcción conjunta de saberes. Una vez más, la tecnología colabora en el aprendizaje, pero es el compromiso conjunto de docentes y estudiantes lo que facilita la apropiación de nuevos conocimientos.

Se asume que el alumno podrá extraer el significado del texto a través de la aplicación de estrategias que van desde la predicción a partir de la forma y las ilustraciones, a la deducción y a la detección de la intención del autor. En línea con Lion (2020), trabajar con los estudiantes y con la colaboración de la mediación tecnológica implica “trabajar con procesos metacognitivos que den cuenta de qué acciones realizan cuando interactúan con plataformas, aplicaciones, herramientas tecnológicas” (p.10). Así, este momento reflexivo requiere atención en todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Ahora bien, la utilización de estas herramientas para adquirir y poner en práctica estrategias de lectura comprensiva no es suficiente. Se necesita un entrenamiento asistido por el docente y mediado por la tecnología para despertar, estimular, reforzar y enriquecer las competencias y habilidades de los estudiantes que contribuyan con el desarrollo de su pensamiento crítico de modo que, eventualmente, sean capaces de discernir entre herramientas efectivas de las no efectivas, el buen material del que no lo es, el contenido significativo de aquel que posee escaso valor. En síntesis, es necesario que estudiantes sean capaces de dilucidar lo bueno de lo malo en la sociedad frenética en la que nos movemos. Como lo señalado por García-Dussán (2015), es preciso estudiar el contexto multimediático al que regularmente nuestros estudiantes acceden para “incorporarlos a las prácticas académicas, puesto que con ello se gana un escenario donde leer sea más atractivo, voluntario y auto-regulado” (p.14).

En esta línea de pensamiento, Salomon et al. (1992) acuerdan que resulta de interés

para los estudiantes combinar el material de trabajo, las actividades y los medios a través de los cuales acceden a las tareas. Evidentemente, es imprescindible la atención voluntaria, consciente o “mindfulness” de los alumnos en este proceso de aprendizaje en el que el compromiso es fundamental para propiciar el aprendizaje (Salomon et al., 1992). De hecho, es posible que la mayoría de quienes acuden a los diversos canales de comunicación ya han desarrollado algunas estrategias de lectura propias, por lo cual lo que corresponde al docente es incentivar las competencias con las que ya cuentan los aprendices y apuntar a la sistematización de las mismas en vías de contribuir con el aprendizaje auto-regulado que abonará la propia autonomía.

Conclusiones

La educación superior tiene por delante un desafío coyuntural respecto de las prácticas pedagógicas y del rol docente en épocas en la que la IA tiende a ocupar estos espacios. Es inevitable pensar que la universidad necesita reconsiderar la enseñanza en la educación superior y su relación con el sistema educativo como un todo en la era digital. Pensar en la colaboración y en el trabajo conjunto entre los diferentes actores, docentes, estudiantes e instituciones educativas, significa dar un paso adelante en lo que respecta la incorporación de los innumerables recursos digitales ofrecidos en el espacio digital. El docente como agente transformador de los diversos recursos digitales es una figura clave para asistir a los estudiantes a adquirir y a hacer propio el conocimiento. Se trata, entonces, de una reinención necesaria para actualizar la educación y ajustarla a esta era digital, en la que el docente se adapta a los nuevos avances y afronta los desafíos que se les presentan. Así, de manera mancomunada con otros docentes de diferentes disciplinas es viable que surja un trabajo colaborativo que favorezca el aprendizaje de los estudiantes.

En línea con lo expresado por Lion (2021), la tecnología no mejora la comprensión; puede colaborar, acompañar en el proceso de aprendizaje, pero es a través de la mediación docente que se posibilita la jerarquización de ideas tan necesaria para desarrollar el pensamiento crítico. Y hacer partícipe al estudiante de las diferentes reflexiones que resulten del análisis de las herramientas que circundan no sólo el entorno educativo, sino también el laboral, el político, el cotidiano y el relacionado con la salud. Será, entonces, oportuno pensar y diseñar propuestas pedagógicas que involucren el entorno cultural en su multiplicidad de modo que “la ecología de aprendizaje” cobre relevancia (Pinto, 2012, p.3). En este sentido, se estará dando respuestas a una demanda pedagógica compleja, pero viable de ser atendida.

Por último, surge una reflexión: sólo en la medida en que el docente trabaje de manera

colaborativa con los estudiantes, y éstos entre sí, será más factible dar uso provechoso de los múltiples recursos que el mundo hiperdigital y los diversos canales de comunicación ofrecen. De esta manera, el trabajo colaborativo permitirá que tanto docentes como estudiantes se nutran del conocimiento mutuamente. Al mismo tiempo, se requiere la colaboración de las instituciones de manera que del trabajo cooperativo surjan propuestas acordadas y productos de la reflexión en conjunto que, muy probablemente, se traducirá en mejoras en el desempeño estudiantil, docente e institucional.

Bibliografía

- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica. <https://yorchdocencia.files.wordpress.com/2015/04/bauman-zygmunt-modernidadlc3adquida.pdf>
- Díaz, P. (2003). Usability of hypermedia educational e-books. *D-Lib Magazine*, 9(3). <http://www.dlib.org/dlib/march03/diaz/03diaz.html> doi.10.1045/march2003-diaz
- García-Dussán, E. (2015). Algunas reflexiones pedagógicas sobre la comprensión de textos multimodales. *Recial*, 6(8). <https://doi.org/10.53971/2718.658x.v6.n8.12976>
- García Galera, M., Fernández Muñoz, C., del Hoyo Hurtado, M., Monferrer Tomás, J. & del Olmo Barbero, J. (2016). *Si lo vives lo compartes. Cómo se comunican los jóvenes en un mundo digital*. Fundación Telefónica. Ariel. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=5028
- Feixa, C., Fernández-Planells, A. & Figueras-Maz, M. (2016). Generación Hashtag. Los movimientos juveniles en la era de la web social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 107-120. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77344439006>
- Fitriani, S. S. (2015). *Improving reading comprehension of Acehnese EFL students*. [Tesis doctoral, University of New England]. Research UNE. <https://hdl.handle.net/1959.11/18343>
- Igarza, R. (2015). De la alfabetización a la alfabetización transmediática en la formación docente. En P. L. Barcia y J.A. Ratto (Coord.). *Reflexiones sobre la formación docente*. (pp. 177-194). Academia Nacional de Educación. <http://www.acaedu.edu.ar/BibliotecaDigital/FormacionDocente.html>
- Igarza, R. (2016). *Futuro busca presente: la educación en la nube*. [Video]. You Tube. <https://www.youtube.com/watch?v=jjKGbDcdN-c&list=PL7odcrxntujnuDc3DqN-6jzYZtA1-sYY29> <https://www.nuevaeducacion.net/dr-roberto-igarza-futuro-busca-presente-la-educacion-en-la-nube/>
- Igarza, R. (2019, 20 de febrero). Las plataformas, nueva matrix [Video]. You Tube. <https://www.youtube.com/watch?v=5bpHTpCBPDk&t=125s>
- Leopold, C. & Leutner, D. (2015). Improving students' science text comprehension through metacognitive self-regulation when applying learning strategies. *Metacognition and Learning*, 10(3), 313-346. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9130-2>
- Lion, C. (2018). Transformar la formación en la era digital: desafíos y propuestas. [Video]. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=6--9-qBcfqQ>
- Lion, C. (2020). Los desafíos de aprender en un mundo algorítmico. En C. Lion (Comp.), *Aprendizajes y tecnologías*. Noveduc.

- Lion, C. (2021, 17 de agosto). Palabras que inspiran. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=ngQRJLVcG4o&ab_channel=CampusVirtualDGETP-UTU
- Lion, C., Kap, M. & Ferrarelli, M. (2023). Universidades desafiadas: alfabetismos fluidos, hibridaciones y nuevas estrategias de enseñanza. *Revista Educación Superior y Sociedad* 35, 2, 130-155 <https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.768>
- Little, D. (2020). Language learner autonomy: Rethinking language teaching. *Language Teaching* (2020), 1-10. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000488>
- Little, D. (2022). David Little - Language Learner Autonomy: What, Why and How.[Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=wacSn8iTHM&ab_channel=TeacherDevelopmentWebinars
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
https://amsafe.org.ar/wp-content/uploads/Litwin-El_Oficio_de_Ensenar.pdf
- Mouta, A., Torrecilla-Sánchez, E. & Pinto-Llorente, A. (2024). Design of a future scenarios toolkit for an ethical implementation of artificial intelligence in education. *Education and Information Technologies*, 29, 10473-10498. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12229-y>
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Pearson Education.
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. Routledge.
- Pinto, L. (2012). Investigación de diseño. Apuntes conceptuales. Cátedra de Fundamentos de Tecnología Educativa FFyL - UBA.
- Pires, M. & Rosales, C. (2006). La hipermedia como generadora de cambios de envergadura en la enseñanza de inglés con fines específicos. TELOS. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 8(2), (pp. 306-320). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6436379>
- Salomon, G., Perkins, D. & Globerson, T. (1992). Métodos y técnicas para el educador en las áreas del currículum. *Revista CL&E. Comunicación, Lenguaje y Educación*, 13.
- Sánchez García, S., Lluch Crespo, G. & del Río Toledo, T. (2013). La lectura en la web 2.0. Estudio de caso: los blogs en el *Reto Delirium*. @tic. *revista d'innovació educativa*, 75-84. <https://doi.org/10.7203/attic.10.1783>

La formación docente en lengua y la alfabetización transmedia: la enseñanza y aprendizaje de estrategias pedagógicas inferenciales con contenidos gramaticales para la comprensión lectora crítica

Desirée Natalia Cáffaro. Universidad Nacional de Villa María
desica_aro@gmail.com

Bárbara Judith Pastore. Universidad Nacional de Villa María
barby04_cba@hotmail.com

Daniela Analía Asfura. Universidad Nacional de Villa María
asfura.daniela@gmail.com

Resumen

En este trabajo nos propusimos examinar y describir las distintas incidencias que plasmaron los avances tecnológicos y el surgimiento de las culturas digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tiene lugar en el Nivel Secundario. A la vez pretendemos dar cuenta de cómo debería ser una formación docente en Lengua que garantice una alfabetización transmedia en la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora crítica a partir de estrategias pedagógicas inferenciales con contenidos gramaticales. Este estudio posee su sustento en distintas teorías pedagógicas y antropológicas, como las propuestas por Bauman (2013), Baricco (2019), Igarza (2012, 2014, 2016), Lion (2004) y Morín (2007), y en teorías lingüísticas como Sadighi y Bavali (2008), Cassany (2012) y Supisicche (2014, 2016). Metodológicamente, es un estudio descriptivo, con una fase propositiva. Como objetivos, señalamos dos: a. examinar y describir el impacto de los avances tecnológicos y el surgimiento de las culturas digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora en las instituciones educativas del Nivel Secundario; y b. establecer posibles aspectos a tener en cuenta en una formación docente en Lengua que garantice una alfabetización transmedia.

Palabras clave: Alfabetización transmedia - Aprendizaje - Enseñanza - Formación docente - Polialfabetización.

Introducción

Los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en el interior de las instituciones educativas del Nivel Secundario se encuentran atravesados, en la actualidad,

por distintos aspectos que surgen fuera de dichos establecimientos, como es el caso de los avances tecnológicos y el surgimiento de las culturas digitales. Estos últimos, a su vez, lograron que en estos tiempos ya no se hable de una alfabetización a secas, sino que nos refiramos a una alfabetización transmedia, precisamente, digital. La misma es entendida por Igarza (2018) como aquella que complementa al alfabetismo mediático, pero poniendo foco en lo que los jóvenes en calidad de prosumidores (productores + consumidores) realizan y que coexiste con otros tipos de alfabetizaciones.

Así este fenómeno que podemos denominar como polialfabetización genera que el proceso de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, la formación docente para la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora crítica a partir de estrategias pedagógicas inferenciales con contenidos gramaticales deba pensarse desde otra perspectiva, que se caracteriza por ser aún más compleja.

En este sentido, consideramos que es primordial que se produzca una renovación en la pedagogía utilizada en las aulas, donde se refleje la influencia de los medios tecnológicos digitales y, por ende, se generen ciertas modificaciones, como puntapié inicial, en el proceso de la formación docente. De allí que en este trabajo nos propusimos, en primer lugar, examinar y describir las mismas en los distintos procesos de enseñanza y aprendizaje que tiene lugar en el Nivel Secundario, para luego poder desarrollar y dar cuenta de cómo debería ser una formación docente acorde.

Ahora bien, este estudio posee su sustento en distintas teorías pedagógicas y antropológicas, como lo son las propuestas por Bauman, Z. (2013); Baricco, A. (2019); Igarza, R. (2012, 2014, 2016); Lion, C. (2004); Morín, E. (2007) y en distintas teorías lingüísticas como las desarrolladas por Sadighi, F. y Bavali, M. (2008), Cassany (2012) y Supisiche, P. (2014, 2016).

Metodológicamente, es un estudio descriptivo, con una fase propositiva, es decir, examinaremos y describiremos las distintas incidencias de los avances tecnológicos y el surgimiento de las culturas digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en el interior de las instituciones educativas del Nivel Secundario. Y en un segundo momento, dar respuesta a nuestro interrogante disparador: ¿Cómo deberá ser una formación docente en Lengua que garantice una alfabetización transmedia, particularmente, en la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora crítica, a partir de estrategias pedagógicas inferenciales con contenidos gramaticales?

Como objetivos de nuestro trabajo, podemos enumerar los siguientes: a. contribuir con la reflexión pedagógica en relación con los avances tecnológicos y las culturas digitales; b. examinar y describir las distintas incidencias de los avances tecnológicos y el

surgimiento de las culturas digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje llevadas a cabo en el interior de las instituciones educativas del Nivel Secundario, precisamente, en la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora crítica; c. establecer posibles aspectos a tener en cuenta en una formación docente en Lengua que garantice una alfabetización transmedia en la comprensión lectora crítica.

Por último, como resultados del estudio, manifestamos que la formación docente debe ser el paso inicial para la transformación que necesitamos. Pensar de esta manera es dar cuenta que la formación docente no es tarea simple, sino que es un proceso complejo, que requiere de muchos aspectos a contemplar.

Y, particularmente, si nos situamos en la formación docente de un profesor de lengua en el nivel secundario esa complejidad será parte de un enmarañamiento mayor, ya que no sólo deberá contemplar estos aspectos pedagógicos hasta el momento desarrollados, sino que además será necesario tener en cuenta otros aspectos pedagógicos y lingüísticos. Por lo tanto, debemos realizarlo con un pensamiento complejizado, y no parcelado o descontextualizado, como se está realizando hasta el momento, para dar lugar de una vez por todas a una convergencia, que contribuya a la democratización de los contenidos.

Desarrollo

Si consideramos que los procesos de enseñanza y aprendizaje se encuentran atravesados por los avances tecnológicos y el surgimiento de las culturas digitales que surgen fuera de los establecimientos escolares, resulta primordial que se produzca un cambio en la pedagogía utilizada en las aulas, donde se reflejen los efectos que tienen esos avances y se generen ciertas modificaciones, inicialmente, en el proceso de la formación docente.

En este sentido, como expresa Lion (2004), no se trata de incorporar tecnologías porque sí, sino de pensarlas de forma contextualizada, con significatividad pedagógica. Entendemos que las tecnologías no generan un cambio por sí mismas o por su naturaleza, sino que se incorporan en tramas institucionales, con su cultura organizacional, con actores que cuentan con trayectorias propias, diversas maneras de pensar, de actuar, de conocer y que exigen que repensemos las prácticas desde una perspectiva situada y contextual.

Del mismo modo, Cassany (2012) sugiere que las tecnologías deben integrarse de manera que enriquezcan y complementen el proceso educativo, específicamente para fomentar habilidades críticas, la colaboración y la creatividad. No debemos aplicarlas

simplemente como herramientas en reemplazo de métodos tradicionales, sino desde la integración consciente y estratégica en relación con la planificación y el curriculum.

Y, a su vez, debemos contextualizarlas e integrarlas conscientemente porque, como señala Baricco (2019), las experiencias en el contexto contemporáneo pasan a ser fragmentadas y desmaterializadas, ya que pasan a conformar un mundo virtual y digital que despoja de materialidad la experiencia; se construyen complejos sistemas de conexión de datos que se tornan ligeros y nómades creando un flujo de movimiento continuo; se simplifican las mediaciones para evitar intermediarios mediante aplicaciones cada vez más sencillas y simples como si fuesen un juego; y se instala una doble fuerza motriz de mundo "real" y ultramundo "digital" que coexisten con naturalidad.

Ahora bien, luego de esta introducción, estamos en condiciones de señalar la primera incidencia; la misma tiene que ver con un aspecto ya mencionado. En estos tiempos no se habla de una alfabetización a secas, sino de una alfabetización transmedia, precisamente, digital que coexiste con otros tipos de alfabetizaciones, que fueron parte de esta evolución, como lo es la básica y la audiovisual.

Siguiendo a Igarza (2018), entendemos a la alfabetización transmedia como aquella que complementa al alfabetismo mediático, pero poniendo foco en lo que los jóvenes, en calidad de prosumidores (productores+consumidores), realizan con los medios. Puntualmente, se la define como "un conjunto de habilidades, prácticas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje e intercambios desarrollados y aplicados en el contexto de las nuevas culturas colaborativas" (Igarza, 2018, p. 4).

Este fenómeno denominado polialfabetización genera que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora crítica y, en consecuencia, la formación docente deba pensarse desde otra perspectiva, que se caracteriza por ser aún más compleja.

Continuando, en segundo lugar, mencionamos otra ocurrencia derivada de este contexto: los sujetos traen consigo el desarrollo de un tipo de aprendizaje que es distinto al situado en las aulas. Es un aprendizaje que lo podemos denominar ubicuo, ya que como lo plantea Igarza (2016), se caracteriza por un acceso continuo a los contenidos, una disponibilidad y portabilidad de los mediadores que es también ilimitada y la existencia de la posibilidad de una interconexión que nos permite la circulación de la información en diversos dispositivos, que pueden estar interconectados entre sí. Este tipo de aprendizaje produce que los límites de la educación formal e informal sean cada vez más difusos, debido a que podemos aprender en cualquier espacio físico, a cualquier hora, en diferentes modos y con diferentes medios; aspectos que una pedagogía y un docente deberá tener en cuenta a la hora de pensar ese proceso de enseñanza y aprendizaje. Los soportes, los espacios y

el tiempo de estudio no son los mismos que años atrás. Como mencionamos anteriormente, de acuerdo a lo propuesto por Lion (2012), los entramados en el que se incluye la tecnología son totalmente distintos y debemos ajustarnos a los distintos aspectos que confluyen.

En tercer lugar, nos remitimos al tipo de conocimiento al que se accede y en la forma que se lo realiza. Hablamos de un conocimiento que antes era democrático por el hecho de concurrir a una biblioteca, luego por poder ser obtenido desde internet, pero con ello hoy en día no es suficiente. Ahora, es democrático no por recurrir a algún medio de los antes señalados, sino por el hecho de acceder a aplicaciones, como la Nube, y la posibilidad de trasladarse de pantallas. A esto hay que sumarle que el acceso, equitativo y fluido, a él no es de otra forma que a través del trabajo y la participación colaborativa. Este entorno se vuelve crucial para una participación inclusiva, efectiva y participativa.

Y es aquí que sostenemos, al igual que Bauman (2013), que la formación debería estar centrada en formar ciudadanos que recuperen el espacio público del diálogo y sus derechos democráticos y que les permita a la vez formar parte en una historia y prepararse para un futuro. La educación es un derecho fundamental e implica una responsabilidad pedagógica, por ello el educador debe transmitir a los aprendices que la accesibilidad al conocimiento, a las aplicaciones en red, a la posibilidad de alfabetizarse colaborativamente. Los saberes fueron y siguen siendo una herramienta de emancipación para toda la sociedad. Es decir, se trata de una emancipación desde el conocimiento, específicamente desde el pensamiento reflexivo y crítico.

Muy distinto es lo que se piensa en el interior de las aulas, donde aún se considera que el conocimiento es democrático por el solo hecho de brindarles a los estudiantes una fotocopia con los contenidos a abordar o permitirles a los alumnos, siempre y cuando lo aprueben los reglamentos internos a la institución, la búsqueda de información, a partir de dispositivos digitales.

En cuarto y último lugar es pertinente mencionar que los jóvenes se desenvuelven con competencias y estrategias de aprendizaje distintas a las escolarizadas. La alfabetización transmedia implica que se hagan presentes, como lo señala Igarza (2018), competencias que están contenidas en un conjunto de habilidades, como la producción, el intercambio y el consumo de medios interactivos digitales y que a su vez pueden organizarse hasta en nueve dimensiones: producción; performance, gestión social, individual y de contenidos; prevención de riesgos; medios y tecnología; narrativa y estética; ideología y ética. Pero esto también implica que los jóvenes aprendan con los medios a través de estrategias, que no son las mismas que demanda la pedagogía utilizada en estos días en la educación informal, sino que estas estrategias tienen que ver con el aprendizaje a través de la práctica, resolución de problemas, imitación

o simulación, juego, evaluación y enseñanza. Todas ellas son estrategias que, por su naturaleza, distan demasiado de las requeridas en el proceso de enseñanza y aprendizaje en estos tiempos.

Por consiguiente, como resultados de las incidencias planteadas y antes de adentrarnos al desarrollo de cómo estos cambios deberían verse reflejados en la formación docente debemos entonces reconstruir qué tipo de aprendiz es al que nos enfrentaríamos en nuestras aulas. Igarza (2016) expresa que el mismo es un sujeto, cuya actividad se encuentra atravesado por las mediatizaciones, que implican una reconfiguración de los espacios y vínculos y, por ende, una complejización de lo social. En este contexto tecnológico digital, el ciudadano-individuo dejaría de ser un sujeto de conocimiento para pasar a ser un ciudadano-colectivo, es decir, aquel que es parte de un entramado social, donde priman comportamientos más dinámicos y fluidos; una confluencia de narrativas, lenguajes y medios y prácticas y sobre todo una cultura digital colectiva. Aquí se propicia un espacio de colaboración entre los actores sociales, donde los saberes y las prácticas son compartidas en una ecología cada vez más diversa y plural de los medios. Sin embargo, es necesario aclarar que en ese enmarañamiento se complejiza aún más cuando observamos que cada uno de ellos en el trabajo colaborativo además combina el ocio, la información y la comunicación, de manera intersticial, con el uso de los distintos medios.

Entonces, en función de todo lo expuesto, podemos manifestar que la formación docente debe ser el paso inicial para la transformación que necesitamos en cuanto a lo pedagógico en el interior de las instituciones educativas, para lograr que esa brecha que existe entre la educación formal e informal sea aún menor y de esta manera los resultados en cuanto a la alfabetización sean óptimos. Pero no sólo debemos conformarnos con la formación de dichos docentes, sino en acompañarlos durante su formación continua, de manera que puedan adaptarse a los cambios vertiginosos que la tecnología digital realiza y se traducen en incidencias en las distintas dimensiones, como la educativa.

Pensar de esta manera es dar cuenta que la formación docente no es tarea simple, sino que es un proceso complejo, que requiere de muchos aspectos a contemplar. Y es aquí que adherimos a lo propuesto por Morín (2007), quien manifiesta que esa complejidad no es otra cosa que el único remedio tanto para la educación como para la enseñanza, lo que nos invita a un cambio de pensamiento, al traspaso a un pensamiento complejo, que debe conducir, a su vez, a una reforma de la enseñanza.

Esa complejidad a la que nos referimos se ve reflejada a la hora de alfabetizar de forma transmedia, a través de una polialfabetización; en la concepción de un ciudadano-colectivo que lleva a cabo un trabajo colaborativo; en el entramado de distintos lenguajes, narrativas, uso de medios y prácticas; en la ubicuidad; en la posibilidad de hacer interno

a las aulas lo que sucede en el exterior de ellas, tanto en la forma de aprender, en las competencias a desarrollar como en las estrategias a utilizar, entre otras.

Y si pensamos en la formación docente de un profesor de lengua, en el nivel secundario, que se encargará de enseñar una comprensión lectora crítica a partir de estrategias pedagógicas inferenciales con contenidos gramaticales y texto-discursivos, esa complejidad será parte de un enmarañamiento mayor, donde no sólo deberá contemplar estos aspectos pedagógicos hasta el momento desarrollados, sino que además será necesario tener en cuenta otros aspectos pedagógicos y lingüísticos que a continuación detallamos: deberá responder a la demanda de realizar abordajes pluri-inter-disciplinario; a la pretensión de que el rol de los estudiantes sea activo y a la necesidad de una complementariedad de enfoques y teorías lingüístico-gramaticales, todos ellos en pos de asegurarnos una comprensión lectora crítica y, por ende, un ciudadano que a través del trabajo colaborativo en los medios y de procesos cognitivos inferenciales con contenido gramatical y texto-discursivo, pueda develar ideologías, posturas y razonamientos implícitos en los texto-discursos, de manera que no sea sometido a cierta manipulación, como lo suelen realizar algunos géneros textuales, que por su naturaleza no son persuasivos y pretenden ser objetivos.

Por lo tanto, si no complejizamos el objeto de estudio, es decir, si no integramos las disciplinas, subdisciplinas, teorías y enfoques que abordan los contenidos lingüísticos comprendidos en las estrategias pedagógicas de inferencias, como lo proponen Morín (2007), Sadighi-Bavali (2008) y Supisiche (2014, 2016), no lograremos un rol activo por parte de los estudiantes para que tengan lugar los procesos cognitivos inferenciales y así logren una reflexión metalingüística. Tampoco podremos considerar, como lo plantea Igarza (2016, 2018), las nuevas maneras de aprender en el contexto de las culturas digitales.

En fin, si no consideramos todos estos aspectos que deben ser parte de un intersticio, seguramente no lograremos una comprensión lectora crítica a partir de estrategias pedagógicas inferenciales con contenidos gramaticales y será posible evidenciar ciertas limitaciones o insuficiencias, por parte de los estudiantes del Nivel Secundario tal como se registran en las distintas pruebas realizadas por diferentes Organismos, Consejos y Ministerios de Educación.

Por último, como hemos mencionado, en la formación docente, en general, y en la de disciplina en Lengua, en particular, deben producirse los primeros cambios para lograr una transformación pedagógica que contemple la mayoría de las dimensiones, que atraviesan a las distintas prácticas sociales y educativas, como lo es el avance tecnológico digital. Pero, ¿cómo deben producirse estos cambios? Debemos realizarlos con un pensamiento

integrador y no parcelado, simplificado o descontextualizado, como se está realizando hasta el momento, para dar lugar así una convergencia, que contribuya a la democratización de los contenidos.

En efecto, siguiendo a Lion (2004) y Casany (2012), consideramos importante resaltar algunos aspectos positivos en fin de pensar la enseñanza y aprendizaje de la educación XXI desde una mirada pedagógica diferente, donde se generen nuevos métodos de enseñanza y cambios metodológicos -clases interactivas, creativas, colaborativas, proyectos, etc.- y en la forma de enseñar, aprender y evaluar; donde se permita diferentes accesos al conocimiento y uso de herramientas, como así también, la intermediación de plataformas y apps. Es decir, la combinación de múltiples formatos para crear modelos de educación más flexibles, integrales, atendiendo la complejidad, teniendo en cuenta el protagonismo del estudiante como la diversidad de trayectorias, cognitivas, emocional y dando lugar a la experiencia que permita desarrollar el pensamiento crítico y nuevos hábitos como lo son la gestión del tiempo, autonomía, autodisciplina y atender a los diversos lenguajes expresivos.

Para finalizar, todo ello, a su vez, nos permitiría democratizar la enseñanza para alcanzar la igualdad de oportunidades, mejorar los procesos de comunicación y fortalecer la producción y selección del conocimiento. Estas acciones conllevarían a una innovación educativa dando un nuevo impulso a los procesos pedagógicos y favoreciendo la creación de diversas experiencias significativas e innovadoras.

Existen caminos para llevar a cabo una mejora en la educación; ahora solo queda andarlos, recorrerlos.

Conclusiones

Para concluir, todo lo abordado nos lleva a pensar, a preguntarnos y repreguntarnos muchas cuestiones referidas a la pedagogía que se hace presente en las instituciones educativas. En primer lugar, consideramos que es imposible desentendernos de las dimensiones que atraviesan a los sujetos, a las prácticas humanas y, especialmente, la educativa. Los avances tecnológicos digitales marcan nuevas formas de aprender, configuran renovados sujetos, nuevas prácticas y maneras de vincularse, como así también distintas maneras de acceder al conocimiento, como lo señala Igarza (2012, 2014, 2016, 2018), sin embargo, los diseños curriculares y los programas de formación docente no se hacen eco de ello.

Estamos permanentemente expresándonos a gritos que es necesaria una reforma educativa, pero seguimos repitiendo al interior de las aulas las mismas maneras de enseñar,

los mismos materiales y soportes desde hace años y años. ¿Por qué no podemos dar un paso más?, ¿qué es lo que no lo permite?, ¿tienen repercusión las políticas educativas?, ¿es por falta de formación continua por parte de los formadores de docentes y de los docentes?

En segundo lugar, si a lo trabajado en este estudio lo observamos desde la formación docente en Lengua, donde abordamos una manera de alfabetizar, a través de estrategias pedagógicas inferenciales con contenidos gramaticales, para contribuir con la formación de ciudadanos críticos, nos lleva a pensar y repensar desde qué lugar y cómo alfabetizamos; si estamos trabajando en una especie de subalfabetización que se encuentra subsumida en la alfabetización transmedia desde un abordaje complejo, como lo señala Morín (2007), que nos permita garantizar de manera más óptima nuestro propósito, ya que no solo alfabetizaríamos para que un sujeto pueda comprender un texto, sino también comprender el lenguaje audiovisual.

Y es aquí donde pensamos que en nuestra investigación es necesaria una complementación con otras teorías, como la de la alfabetización transmedia, de modo que se produzca una convergencia y nos acerque aún más a la realidad que estamos atravesando en nuestros tiempos, tanto en la educación formal como la informal.

Finalmente, consideramos que solo una mirada de una manera integradora que contemple todas las cuestiones abordadas será el remedio de lo que acontece en nuestros días en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la educación, y la vía para ello es sin duda pensarlo desde una alfabetización transmediática. Ahora, solo nos resta ponernos a trabajar para que esa teoría se pueda complementar con las distintas disciplinas y así enriquecerse unas de la otras.

Referencias

- Baricco, A. & Escobar, P. (2020, 21 de agosto). Alessandro Baricco: "La pandemia ha llevado a las personas a hacer las paces con la revolución digital". *La Tercera*. <https://cutt.ly/EKfrPKU>
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido: conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Paidós.
- Cassany, D. (2012). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Editorial Anagrama.
- Igarza, R. (2012). *Internet en transición: a la búsqueda de un estatuto para la cultura digital*. En la ruta digital. Industrias Culturales. Sec. De Cultura. <http://sinca.cultura.gov.ar/sic/publicaciones/libros/EnlaRutaDigital.pdf>
- Igarza, R. (2014). *De la alfabetización a la alfabetización transmedia*. En *La formación docente en el siglo XXI*. Academia Nacional de Educación. <http://www.acaedu.edu.ar/LibrosBD/pdf/ReflexionesSobreLaFormacionDocente.pdf>
- Igarza, R. (2014). Las formas de conocer en la Era 2.0: Nuevos escenarios para la práctica de la lectura. *VI Congreso Iberoamericano del Español*. Instituto Cervantes.
- Igarza, R. (2014). *Polialfabetización: Hacia la alfabetización transmediática en la formación docente*. Academia Nacional de Educación.
- Igarza, R. (2016). Futuro busca presente: la educación en la nube. *Ciencia e Investigación*, 66(5), 9-18.
- Lion, C. (2004). ¿Qué cambia en nuestras formas de enseñar y aprender cuando se incorporan tecnologías? <https://www.educ.ar/recursos/115849/carina-lion-que-cambia-en-nuestras-formas-de-ensenar-y-apren>
- Morín, E. (2007). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Ediciones Nueva Visión.
- Sadighi, F. & Bavali, M. (2008). Chomsky's Universal Grammar and Halliday's Systemic Functional Linguistics: An Appraisal and a Compromise. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 12(1), 11-28.
- Supisiche, P. (2014). *Diseño de una Gramática Significativa como herramienta para la educación lingüística* [Tesis Doctoral no publicada]. Universidad Nacional de Córdoba.
- Supisiche, P. (2016). *Enseñar gramática: reflexiones y propuestas*. Editorial Brujas.

Cartografía de las didácticas emergentes en la oralidad, lectura, escucha y escritura

Juan Manuel Ramírez Rave. Universidad Tecnológica de Pereira

rave@utp.edu.co

Resumen

El proyecto Cartografía de las didácticas emergentes en la oralidad, lectura, escucha y escritura busca vincular a profesores, estudiantes de maestría y doctorado, así como a docentes de la Universidad Tecnológica de Pereira. A través de dos grupos de investigación, se rastrean, identifican y analizan prácticas pedagógicas y didácticas emergentes relacionadas con estas cuatro habilidades comunicativas. La propuesta, que se extiende desde marzo de 2023 hasta diciembre de 2024, enfatizando la formación transversal, el pensamiento crítico y la evaluación formativa, mientras busca una mayor articulación entre la academia y las instituciones educativas de primaria y secundaria en la región. El proyecto también promueve prácticas educativas emancipatorias y descentraliza la perspectiva epistémica colonial, considerando nociones como el pensamiento complejo, la didáctica no-parametral, la decolonialidad y la cartografía. Como resultado se espera la elaboración de una Cartografía digital y una Colaborateca, ambos recursos de acceso abierto.

Palabras clave: Cartografía - Didácticas emergentes - Didácticas no parametrales - Evaluación formativa - DIOLEE.

A manera de introducción

El proyecto Cartografía de las didácticas emergentes en la oralidad, lectura, escucha y escritura de algunas Instituciones Educativas de Risaralda (Colombia) es una iniciativa que pretende vincular en un sólo espacio de investigación, capacitación y creación a profesores del sector oficial de la zona rural y urbana de los municipios de Pereira, Dosquebradas, Quinchía, Belén de Umbría, Santa Rosa de Cabal, entre otros. Así como, estudiantes de maestría y doctorado en literatura, estudiantes de pregrado (adscritos a un semilleros de investigación) y profesores de la facultad de Bellas Artes y Humanidades de la Universidad Tecnológica de Pereira, todos ellos articulados a través de dos grupos de investigación: Literatura Latinoamericana y Enseñanza de la Literatura y, Arte y Cultura.

La propuesta que se está ejecutando desde el mes de marzo del año 2023 y que se espera culmine en el mes de diciembre del 2024, parte de la necesidad de rastrear,

identificar, analizar y visibilizar prácticas pedagógicas y didácticas emergentes en los procesos educativos relacionados con la oralidad, la lectura, la escucha y la escritura (DIOLEE) llevados a cabo por los docentes en ejercicio. Lo anterior, dada la importancia de dichos procesos en una formación transversal e interdisciplinaria que potencie el pensamiento crítico y complejo, las habilidades comunicativas mencionadas, así como la evaluación formativa y transformativa, en línea con los procesos de formación metacognitivos. A su vez, la necesidad investigativa surge de los hallazgos y preocupaciones derivadas de proyectos anteriores en los que se ha evidenciado la falta de una mayor articulación entre los procesos académicos e investigativos desarrollados desde la universidad y las diferentes apuestas educativas, de formación y acompañamiento de las instituciones educativas de primaria y secundaria en la región. Además por la necesidad de reposicionar prácticas educativas de naturaleza emancipatoria y el descentramiento de la perspectiva epistémica colonial, lo que implica des-occidentalizar los sistemas de aprendizaje, las prácticas pedagógicas al interior de éste y las didácticas desplegadas en las aulas.

De allí que para realizar esta propuesta se elaboró un estado del arte que da cuenta de los procesos relacionados con cartografías sociales y de prácticas lectoras, desde diferentes enfoques (etnográficos, geográficos...), incluyendo las relacionadas con los centros de escritura, los mapas orales, las expediciones pedagógicas, entre otras investigaciones realizadas en el contexto internacional (México, Argentina) y nacional (Antioquia, Eje Cafetero). A su vez en la construcción del marco teórico se tuvieron en cuenta nociones tales como pensamiento complejo, didáctica no-parametral, decolonial y emergente (general y específicas), alfabetización académica, nuevas literacidades académicas, cartografía (general y social), evaluación (formativa y transformativa), procesos metacognitivos, y por supuesto, cuestiones varias relacionadas con la oralidad, la escucha, la lectura y la escritura.

Para alcanzar los objetivos, se parte de una metodología participativa y creativa en la cual los docentes se convierten en parte activa de un proceso articulado en todo momento por los dos grupos de investigación. Las etapas para la ejecución son las siguientes: rastreo de las DIOLEE en el aula, paso seguido una selección de aquellas didácticas que cumplen con un conjunto de criterios elaborados para la presente investigación, finalmente el desarrollo de talleres tipo y laboratorios de creación que permitirán la socialización de la estrategia de Colaborateca, en la cual será posible el simultáneo compartir de los insumos base para la elaboración de una cartografía entendida como el medio para la socialización y reflexión de prácticas pedagógicas en la educación básica. En este sentido, el proyecto integra diferentes formas de obtención de datos, desde entrevistas semiestructuradas, diarios de campo, guías de observación participante, el uso de métodos visuales, narrativos y creativos, hasta la realización de talleres tipo, laboratorios de creación relacionados con

las didácticas de la escritura, oralidad, lectura y escucha a partir de los cuales se obtendrá la información primaria esencial para el producto de divulgación.

En esta propuesta de investigación participativa a partir del uso de métodos visuales, narrativos y creativos, los participantes se posicionan como agentes activos, por tanto, estarán implicados en todas las fases y procesos de diseño, producción de datos, análisis y divulgación. Por esta razón, en el trabajo de campo los datos, no sólo se recolectarán sino que serán producidos por los participantes en interacción constante con los investigadores. En ese orden de ideas, las técnicas de producción de datos parten de un activo proceso creativo en el que los docentes se involucran dibujando, haciendo vídeos y collage, tomando fotografías y elaborando mapas, entre otros (diarios de trabajo, poéticas de aula y bitácoras) de allí la importancia de algunos momentos de la investigación como la implementación del taller tipo.

Planteamiento del problema

En enero del año 2019 el grupo de Investigación Literatura Latinoamérica y Enseñanza de Literatura adscrito al Departamento de Humanidades, a los posgrados en Literatura (Maestría y Doctorado) y a la Maestría en Estudios Culturales y Narrativas Contemporáneas de la Universidad Tecnológica de Pereira inició la ejecución del proyecto de investigación financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones Innovación y Extensión: *Evaluación formativa en procesos de lectura y escritura en los niveles de Primaria, Básica y Media, en algunas Instituciones Educativas de Risaralda*, cuyo objetivo general buscaba desarrollar propuestas de evaluación formativa que contribuyesen al mejoramiento de los procesos de lectura y escritura en los niveles de Primaria, Básica y Media, en algunas IE del Risaralda.

Durante la ejecución del proyecto se logró que los profesores vinculados al proceso transformaran su propia concepción de evaluación y, por ende, gestaran un cambio a partir de los aportes de la Evaluación Formativa, con los estudiantes de sus respectivos grupos y al interior de su Institución Educativa. Lo anterior se hizo posible a través de una serie de estrategias formativas y de acompañamiento por pares desarrolladas a lo largo de tres años, entre las cuales se destacan: visitas *in situ*, talleres, laboratorios de creación, charlas, conferencias, coloquios y un nutrido número de seminarios correspondientes al diplomado en Didáctica de la Lectura, la Oralidad, la Escucha y la Escritura. Cabe resaltar que si bien es cierto que los hallazgos y aportes de esta investigación en el campo de la Evaluación Formativa fueron significativos, también lo es que se evidenciaron nuevas problemáticas y retos para dar continuidad a la investigación educativa.

En ese orden de ideas, dos frentes de trabajo motivan nuevos intereses investigativos.

El primero de ellos está impulsado por la poca o nula visibilidad de determinadas prácticas pedagógicas o didácticas emergentes que algunos docentes desarrollan en las aulas y que no logran trascender por el desconocimiento de mecanismos de sistematización, bien sea de los propios docentes, de las instituciones educativas o del sistema educativo en su conjunto. Cabe resaltar que esta situación se hizo latente a partir de las constantes visitas al territorio de los investigadores, en los diálogos directos tanto con los docentes como con estudiantes a través de, por ejemplo, encuestas y entrevistas y, por último, en los intercambios de experiencias que se hicieron posibles en talleres, laboratorios, seminarios o coloquios.

El segundo frente de trabajo surge de la necesidad de abordar cómo se produce la formación permanente del docente en procesos no necesariamente anclados a un programa de titulación posgradual. Esta formación interesa desde el punto de vista de las didácticas específicas de habilidades transversales al proceso educativo, como lo son la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha. Esta necesidad, al igual que la anterior, surge del trabajo previo y de la preocupación manifiesta de los docentes por fortalecer procesos formativos en el aula, dado que consideran una necesidad prioritaria el estar al tanto del fenómeno educativo, lo que en ocasiones no se les facilita dadas las difíciles condiciones de acceso de sus lugares de trabajo o por las políticas centralistas que desconocen la periferia.

En ese sentido, no se debe de olvidar que un número significativo de docentes del departamento del Risaralda ejercen en la zona rural o en pequeñas poblaciones, lo que conlleva a que deban ver desde lejos la forma en que la educación cambia, y si a esto le sumamos que muchos de ellos se sienten aturridos por el trabajo cotidiano y rutinario la situación empeora. Frente a lo anterior, se hace necesario preguntarse, ¿cómo el conocimiento en el campo de las didácticas se genera en diversos ámbitos, por ejemplo, en las periferias, en las propias aulas de clase? ¿Cómo el profesional de la educación enfrenta el riesgo de sentirse imposibilitado, y en determinado momento hasta frustrado, porque cree que no comprende, utiliza o diseña didácticas emergentes?

De igual manera se hizo latente una de las preguntas más recurrentes en el campo de la investigación educativa: ¿Cómo favorecer los procesos de formación permanente del profesional docente? La respuesta no siempre es satisfactoria si tenemos en cuenta que, con frecuencia, los educadores colombianos quedan al margen de procesos formativos que garanticen una reflexión sistemática sobre su quehacer y por tanto no ejecutan prácticas tendientes a innovar en el campo pedagógico. No obstante, y a partir de la experiencia recogida por años en diferentes escenarios, se puede aseverar que un alto porcentaje de docentes, algunos de ellos ubicados en lugares apartados del casco urbano, sí diseñan y ejecutan didácticas que podrían ser consideradas emergentes o no-

parametrales en oralidad, lectura, escucha y escritura en sus instituciones educativas, sin que estas sean reconocidas y mucho menos puedan llegar a impactar más allá de su aula de clase o contexto directo.

Al respecto, una de las alternativas más eficientes es generar o autogestionar procesos de formación docente para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje al interior de la institución educativa. Desde esta perspectiva, el docente y su colectivo escolar son el centro del proceso, mientras el trabajo cooperativo y colaborativo acompañado de liderazgos educativos y persuasivos aportan resultados que a su vez sirven como punto de partida para otros colegas e instituciones. Cabe resaltar que todo este proceso debe ir acompañado de un ejercicio dialógico con un grupo de investigadores que al mismo tiempo son docentes en ejercicio, tanto en la educación superior como secundaria. Bajo estas circunstancias, se puede contribuir con los procesos de formación permanente del profesional docente a partir de procesos básicos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan desde las escuelas. Lo anterior con la finalidad de contribuir a mejorar la calidad de la educación.

Ahora bien, dichos procesos desarrollados en el aula, no cuentan en muchas ocasiones con un trabajo juicioso de sistematización que permita al investigador, por un lado, reflexionar sobre las prácticas de escritura, lectura, oralidad y escucha en el departamento de Risaralda, así mismo, proponer nuevas alternativas que permitan mejorar conjuntamente las prácticas de enseñanza y aprendizaje que transversalizan las habilidades comunicativas. Por ello, cobra relevancia toda iniciativa que propenda por la visibilización y rastreo de las experiencias docentes tanto en zonas urbanas como rurales del departamento, de allí la importancia de la cartografía como herramienta que permite captar, más allá de un simple dato o producto, la percepción social de determinadas prácticas en un territorio, en este caso, la puesta en escena de un conjunto de didácticas emergentes alrededor de la escritura, oralidad, lectura y escucha no sólo en el área de español sino también en otros campos del conocimiento de la educación básica primaria y básica secundaria. Esto es de suma importancia ya que se suele recurrir al profesor de español para responder toda pregunta relacionada con estas competencias como si un maestro de matemáticas o biología no tuviera las mismas o mejores condiciones para aportar al diálogo institucional alrededor de estos saberes.

En este sentido, la cartografía se visualiza como el pretexto mediante el cual se obtiene un conjunto de insumos para la creación de unas bases que abrirán paso al diálogo vinculante de aquellas didácticas de la lectura, escritura, oralidad que emergen en las instituciones educativas como un tejido de interacción social en el ámbito educativo que en muchas ocasiones pasa desapercibido o en el peor de los casos es invisibilizado. De igual forma, en el panorama regional se requiere construir una red de conocimiento,

estrategias y propuestas que permitan innovar la experiencia en el aula, mientras se construyen vínculos de colaboración, retroalimentación y transformación de las prácticas educativas entre los docentes. Por esa razón, un espacio como la Colaborateca no solo garantiza la recolección de información orientada a las didácticas encontradas durante el proceso de levantamiento de la cartografía, sino que además tiene como objetivo, la participación de la comunidad educativa y académica para continuar ampliando los contenidos que en ella reposan.

A razón de lo anteriormente expuesto se señaló la siguiente pregunta problema: ¿Cómo reconocer las didácticas emergentes que se desarrollan en algunas instituciones educativas del departamento de Risaralda en el marco de la oralidad, lectura, escucha y escritura a partir de la cartografía?

Metodología

La investigación tiene como propósito principal cartografiar didácticas emergentes en el aula que se están desarrollando en algunas I.E. del Departamento de Risaralda en el marco de la oralidad, lectura, escucha y escritura. Para ello, se diseñó una investigación de corte cualitativo con un enfoque de tipo descriptivo interpretativo, basada en información y datos de naturaleza cualitativa, cuya característica central es la opción multifuentes y plurimetodológica de la investigación educativa. Por esta razón, se prefiere una perspectiva en la que confluyen diversidad de métodos y de fuentes para abordar el objeto de estudio. Lo anterior implica que el objeto no se termina de construir ni de acotar hasta cuando la investigación llegue a la etapa de análisis.

En este sentido, el proyecto integra diferentes formas de obtención de datos, en la primera etapa (durante el año 2023 se trabajó tanto con el diseño documental como etnográfico). En el primer caso, se hizo uso de una matriz creada específicamente a partir de los criterios que fueron el resultado de la primera fase del proyecto para hacer el análisis de, entre otros, planes de área, planes de curso, material de apoyo de los docentes, evaluaciones, producción de los estudiantes. Cabe resaltar que esta información será analizada con el programa Atlas T.I, que es una herramienta de uso tecnológico y técnico creada con el objetivo de apoyar la organización, el análisis e interpretación de información en investigaciones cualitativas. El programa permite trabajar y organizar grandes cantidades de información en una amplia variedad de formatos digitales. En segundo lugar, se realizaron entrevistas semiestructuradas y a profundidad, además de grupos focales, diarios pedagógicos, guías de observación participante.

En el segundo año de ejecución del proyecto (2024) se usarán métodos visuales, narrativos y creativos, también se realizarán talleres tipo, laboratorios de creación

relacionados con las didácticas de la escritura, oralidad, lectura y escucha a partir de los cuales se obtendrá la información primaria esencial para el producto de divulgación. En esta propuesta de investigación participativa a partir del uso de métodos visuales, narrativos y creativos, los participantes se posicionan como agentes activos, por tanto, estarán implicados en todas las fases y procesos de diseño, producción de datos, análisis y divulgación. Por esta razón, en el trabajo de campo los datos, no sólo se recolectarán sino que serán producidos por los participantes en interacción constante con los investigadores.

En ese orden de ideas, las técnicas de producción de datos parten de un activo proceso creativo en el que los docentes se involucran dibujando, haciendo vídeos y collage, tomando fotografías y elaborando mapas, entre otros (diarios de trabajo, poéticas de aula y bitácoras) de allí la importancia de algunos momentos de la investigación como la implementación del taller tipo. Con esto se busca que los investigadores cedan la cámara, para que los sujetos no queden enmarcados por el investigador y que sean los docentes quienes decidan cuándo, qué y cómo representar sus mundos subjetivos, en este proyecto específico, representar para sistematizar sus didácticas emergentes. Es de anotar que, el proceso creativo irá acompañado de entrevistas y grupos focales en los que los datos producidos son compartidos y discutidos con el investigador.

Al respecto, se usará el método “fotovoz” introducido por Wang y Burris (1997) con el objeto de hacer énfasis en el activo rol que jugarán los docentes participantes, adicional a este se introducirá en la presente propuesta, el término “vídeovoz” y “objetovoz”, con el firme objetivo de extender las posibilidades creativas y narrativas de los actores involucrados en el proceso. No obstante, se reconoce que, tal como lo plantea Liebenberg (2009) resulta muy complejo, por no decir imposible, comprender el sentido de una imagen aislada del contexto en el cual se produce. Por lo tanto, las entrevistas, diarios de campo y bitácoras, entre otros, serán un complemento fundamental para comprender de forma más matizada, la creación de sentido de los participantes, de tal modo que, se genera un mecanismo adicional de comunicación, basado de forma equilibrada entre la cartografía, las narrativas visuales-audiovisuales y las verbales.

Para el desarrollo de la cartografía, se trabajará con la metodología de mapeo colectivo; esta metodología de trabajo colaborativo, es definida por Risler y Ares (2013) como una práctica, una acción de reflexión en la cual el mapa es sólo una de las herramientas que facilita el abordaje y la problematización de territorios sociales, subjetivos, geográficos.

(...) es un medio, no un fin. Debe formar parte de un proceso mayor, ser una “estrategia más”, un “medio para” la reflexión, la socialización de saberes y prácticas, el impulso a la participación colectiva, el trabajo con personas desconocidas, el intercambio de

saberes, la disputa de espacios hegemónicos, el impulso a la creación e imaginación, la problematización de nudos clave, la visualización de las resistencias, el señalamiento de las relaciones de poder, entre muchos otros. (p. 7)

Productos resultados de actividades de investigación, desarrollo e innovación

Productos tecnológicos certificados o validados

Cartografía (Mapa Digital)

El propósito de generar como uno de los productos una cartografía o mapa digital, obedece a la creciente implementación de las TIC no sólo en el ámbito educativo, sino también de la investigación. Actualmente, ya existen propuestas que tienen como resultado este tipo de productos, como es el caso de Pregoneros de Medellín, proyecto que recoge 15 historias de vendedores ambulantes que a través del canto, hacen de su oficio una experiencia que transforma los espacios en distintas plazas de la ciudad. Este proyecto, además de retratar la cotidianidad de los vendedores ambulantes, es toda una plataforma multimedia en la cual los usuarios pueden recorrer la ciudad, conocer sus lugares turísticos y guardar el recorrido que hayan realizado a lo largo de su visita en la plataforma.

El Mapa Digital tendrá diferentes subespacios que permitirán que quien lo visite haga un proceso de inmersión en los contextos donde se implementan las diferentes prácticas didácticas, ya que estos espacios físicos o ambiente, originan quehaceres particulares dentro de la enseñanza aprendizaje.

Otra de las propuestas que genera este tipo de productos, es el ya mencionado Colaboratorio Pluriversos. Cultura y Poder. Esta plataforma maneja un formato más sencillo en cuanto a su producción audiovisual, pero representa el propósito que se desea alcanzar con la Cartografía de las didácticas emergentes en la oralidad, lectura, escucha y escritura de algunas Instituciones Educativas de Risaralda. En primer lugar, visibilizar las prácticas de aula emergentes en todo el departamento que, por uno u otro motivo, no son resaltadas, apoyadas y difundidas con la comunidad docente. También, esta propuesta desea continuar con la generación de conocimiento, al crear un espacio interactivo, a modo de repositorio, en el cual los docentes, estudiantes y demás personas interesadas por la didáctica puedan consultar guías de apoyo, herramientas y temáticas para implementar en sus propias prácticas de aula.

Colaborateca

Retomando el trabajo realizado por repositorios como Colombia Aprende, surge la idea de crear un espacio de recolección de información orientada a las didácticas encontradas durante el proceso de levantamiento de la cartografía, además, tiene como objetivo la participación de la comunidad educativa y académica para continuar ampliando los contenidos que en ella reposan. Tomando como referencia esta plataforma, el propósito de la colaborateca es construir una red de conocimiento, estrategias y propuestas que permitan innovar la experiencia en el aula, mientras se construyen vínculos de colaboración, retroalimentación y transformación de las prácticas educativas entre los docentes.

Nuevamente, se parte del Colaboratorio Pluriversos. Cultura y Poder (s.f) para ejemplificar el potencial que estos espacios de intercambio académico poseen, ya que:

Estamos convencidos que los conocimientos deben circular libremente y, ante todo, ser retroalimentados y apropiados socialmente. Por ello, ponemos a disposición estos contenidos, elaborados por nosotrxs y otrxs, para que inicie un camino que empieza con la descarga, pasa por la lectura, la reflexión y la interpelación, y termina en la difusión y el compartir, que esperamos continúe de sujeto a sujeto. (s.p).

La naturaleza de la presente investigación parte del trabajo colaborativo, el reconocimiento de la diversidad de prácticas de aula y de didácticas asociadas a la oralidad, lectura, escritura y escucha; por lo tanto, se prevé que el impacto de la misma sea a nivel colaborativo, abierto y de libre circulación. La Colaborateca funcionaría como repositorio, lo cual facilita la recolección de recursos de todo tipo (podcast, vídeos, ilustraciones, secuencias didácticas, etc). Este recurso, alimentará la cartografía que se espera construir como producto final en la medida que nos posibilitará ubicar los recursos que respaldarán las didácticas.

Estos productos se complementan en tanto los dos son estrategia didáctica y repositorio, ya que ambos permiten recoger información al tiempo que construyen un diálogo constante. Sobre todo esta será la intención de la Colaborateca, ya que este producto busca construir un diálogo, intercambio, trueque, para la posteridad en la medida que será regularmente consultado y alimentado.

Congreso Nacional DIOLEE

El Congreso Nacional DIOLEE es un espacio creado por los posgrados en Literatura, la Maestría en Estudios Culturales y Narrativas Contemporáneas y el Departamento de

Humanidades de la Universidad Tecnológica, la cual tuvo su primera edición en el año 2019, logrando vincular a docentes y estudiantes de Instituciones Educativas de Risaralda, invitados expertos en el campo de la didáctica y la literatura y en el cual se convocaron a talleres y conferencias abiertas al público. En el año 2020, debido a la pandemia por COVID-19 no se desarrolló este espacio; sin embargo, en la pasada edición de Paisaje, Café y Libro, año 2021, se hizo la presentación del próximo Congreso Nacional DIOLEE, espacio que tuvo la participación de docentes, estudiantes de pregrado y posgrado de las conferencias programadas por los posgrados en Literatura.

La III versión del Congreso Nacional DiOLEE, fue una instancia donde los profesores expusieron sus propuestas, se perfiló como una mesa de intercambio académico y profesional, accesible no solo para los asistentes presenciales sino también para aquellos que interactúan a través de web desde distintos lugares de la geografía colombiana y latinoamericana. En ese orden, la circulación del conocimiento se convirtió en una necesidad imperativa del proyecto, dado que no basta con reflexionar, discutir y crear propuestas de aula, sino que es necesario su implementación en contextos reales para finalmente exponer el proceso, los resultados y los desafíos en un espacio especializado que garantice el eco necesario para que las experiencias significativas se repliquen en otras aulas e instituciones. El Congreso, es por este motivo, el escenario ideal para concluir un proceso que requiere del diálogo permanente y en comunidad.

Didácticas no-parametrales, decoloniales y emergentes

Desde el Grupo de Investigación literatura latinoamericana y enseñanza de la literatura se ha tratado de entender “a la didáctica como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos sociohistóricos en que se inscriben” (Litwin, 1996, p. 94). En ese orden de ideas, dichas prácticas se abordan desde una perspectiva crítico-reflexiva. Se trata en todo caso de ir más allá de la instrumentalización de técnicas pedagógicas heredadas que se aplican al margen del contexto (tal como se ha hecho históricamente en Colombia). En su lugar, se pretenden desarrollar prácticas pedagógicas que se ajusten a las necesidades y realidades específicas de cada comunidad, promoviendo la construcción de conocimientos y la participación activa de los estudiantes en el proceso educativo.

Para conseguir este cometido se hace necesario que cada docente mejore su capacidad de análisis crítico con miras a cuestionar y analizar sus propias prácticas de aula, considerando aspectos como la diversidad de situaciones que se puedan presentar en el aula, las interacciones entre docentes y estudiantes, así como la influencia de factores contextuales en el proceso educativo. Este último aspecto resulta fundamental

en la medida que, factores como el nivel socioeconómico de los estudiantes, su lugar de procedencia, su origen étnico y cultural, las dinámicas familiares, las problemáticas sociales de la comunidad, entre otros, influyen de manera directa en las posibilidades y dificultades que enfrentan los estudiantes en su proceso formativo. El desconocimiento de estas realidades y la aplicación sistemática de modelos hegemónicos y estandarizados al margen del contexto, conlleva no solo a la reproducción de desigualdades, sino a la imposición de conocimientos disfrazados de verdades y a prácticas que la mayoría de las veces son ajenas a las necesidades e intereses de las comunidades.

Por estas razones, el trabajo del grupo en la última década se ha centrado en la sistematización y reflexión crítica de las prácticas de enseñanza situadas bajo una perspectiva inter y transdisciplinaria. En diversos espacios la reflexión ha girado en torno al paradigma desde el cual se construye el saber relacionado con la Didáctica General y con especial énfasis, generar reflexiones en torno a las didácticas específicas de la literatura, la oralidad, la lectura, la escritura y la escucha. Sin embargo, los esfuerzos realizados han encontrado múltiples desafíos a causa de la escasa atención que suele observarse en el ámbito educativo colombiano y en las instituciones universitarias en particular, hacia la Didáctica como una disciplina independiente que, parafraseando a Steiman (2023), ha generado teoría sobre la enseñanza sin haberla investigado a fondo (p. 15).

En general partiendo del paradigma interpretativo-crítico y en contraposición al normativo-instrumentalista, el trabajo realizado en la primera fase del proceso investigativo está abocado a la ampliación del discurso y la construcción del saber teórico a partir de nuevos problemas didácticos, centrando el análisis en la vida del aula en diferentes lugares de la geografía del departamento de Risaralda (Colombia). A partir de este enfoque se espera recuperar la dimensión de la subjetividad, el papel de la ideología y la complejidad cultural, proponiendo la interpretación como forma de aprehensión de la totalidad en lo particular. La labor investigativa, los proyectos formativos, las actividades de extensión deben de cumplir con el objetivo primario de fortalecer una mirada colectiva que va en contravía de los modelos normativos y del diseño de instrumentos pensados al margen del contexto, porque siguiendo a Steiman (2023): “las prácticas de enseñanza sólo pueden ser interpretadas en el contexto socio-histórico en que se producen y, conviene reafirmarlo, que son prácticas que implican una intervención político-ideológica (que no significa partidista) sobre quienes aprenden” (p. 22).

En virtud de la comprensión de que las prácticas de enseñanza son prácticas sociales, es decir, que surgen de la interacción dialéctica entre las condiciones sociales objetivas y los sujetos que las producen, quienes están influenciados por una historia social que condiciona sus modos de actuar (Steiman, 2023), el Grupo de Investigación muestra un interés significativo en las didácticas no-parametrales y decoloniales. Comprender las

prácticas de enseñanza desde esta perspectiva ha permitido identificar los factores sociales, culturales e históricos que inciden en la forma en que los docentes enseñan en la zona del Eje Cafetero. Esto ha sido fundamental para diseñar políticas y programas de formación que aborden estas cuestiones de manera integral, y no simplemente enfocarse en aspectos técnicos o metodológicos.

Un claro ejemplo de ello es el Diplomado en Didáctica de la Oralidad, la Lectura, la Escritura y la Escucha, así como el Congreso DiOLEE derivado de este. Del mismo modo, entender la complejidad de la labor docente ha posibilitado desarrollar estrategias de mejora más efectivas y contextualizadas, no solo a nivel de pregrado y posgrado, sino también en primaria y secundaria, sobre los cuales se han tejido puentes que permiten afianzar las competencias en el área disciplinar de la lengua materna a partir de una visión crítica del mundo y no solo como el camino para instrumentalizar la lengua en espacios escolares. Programas como el de Acompañamiento en Lectura y Escritura (PALE), los cursos de Comunicación y Expresión Oral y Escrita, y las asignaturas electivas del área de Pensamiento Crítico son muestra de ello.

Por lo expuesto y como resultado de la primera fase de la investigación se espera la publicación de un primer libro derivado del proyecto de posgrado denominado: *Estrategia para la Construcción de Narrativas desde la Pedagogía Decolonial a través de las Didácticas de la Oralidad, Lectura, Escritura y Escucha* de la Maestría en Estudios Culturales y Narrativas Contemporáneas. En esta obra titulada *Apalabrar la experiencia: didácticas para el aula (OLEE)* de los autores Juan Manuel Ramírez Rave, Ana Lucía Cardona Colorado y Sebastián Henao Ospina, se abordan de manera situada en contextos de pregrado (universidad) a las didácticas decoloniales, didácticas no parametrales, sus características y principales desafíos. Este primer resultado escrito del proyecto macro permite abordar de manera parcial aspectos que han venido surgiendo en el marco de la investigación y que, sabemos, no podrán ser abordados y mucho menos resueltos en el tiempo pactado para este ejercicio investigativo.

Entendiendo que el estudio de las didácticas desde los estudios culturales y las narrativas contemporáneas son un tema complejo que requiere una perspectiva transdisciplinaria para abordar los diversos aspectos y vacíos temáticos que surgen en su uso se han identificado algunos aspectos que deben ser profundizados en este campo. A manera de cierre se deja un listado de las preguntas más destacadas que han surgido del primer año de trabajo:

- ¿Cuál es la definición precisa de didácticas decoloniales? ¿Cómo se diferencian de las didácticas tradicionales?
- ¿Cómo se relacionan las didácticas decoloniales con las didácticas no

parametrales? ¿Cómo se integran diferentes enfoques didácticos para obtener una perspectiva más amplia?

- ¿Cómo se integran diferentes campos de conocimiento para obtener una perspectiva más amplia de las didácticas?

- ¿Cómo influye la recepción y la aplicación en la comprensión de las didácticas?

- ¿Cómo se relacionan las didácticas decoloniales y no parametrales con el contexto histórico en el que se implementan y se reciben? ¿Cómo se pueden entender las didácticas decoloniales y no parametrales en relación con la historia y la cultura?

- ¿Cómo se representa la realidad en las didácticas decoloniales y no parametrales? ¿Cómo se relacionan las didácticas decoloniales y no parametrales con la realidad social, política y económica?

- ¿Cómo se relacionan las didácticas decoloniales y no parametrales con la construcción y la negociación de identidades individuales y colectivas? ¿Cómo se influye la identidad en la creación y la recepción de didácticas?

- ¿Cómo se relacionan las didácticas decoloniales y no parametrales con la recepción y la aplicación en diferentes contextos culturales? ¿Cómo influye la cultura en la recepción y la aplicación de didácticas?

- ¿Cómo se critican y se interpretan las didácticas decoloniales y no parametrales? ¿Cómo se relacionan las críticas y las interpretaciones con la comprensión de las didácticas?

- ¿Cómo se relacionan las didácticas decoloniales y no parametrales con la evolución y la transformación de las didácticas en general? ¿Cómo se pueden entender las didácticas decoloniales y no parametrales en relación con las didácticas de épocas anteriores y futuras?

Referencias bibliográficas

- Liebenberg, L. (2009). The Visual Image as a Discussion Point: Increasing Validity in Boundary Crossing Research. *Qualitative Research*, 9(4), 441-467.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. W de Camilloni et al., *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- Risler, J. & Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Tinta Limón.
- Salazar, M. (20 de junio de 2024). *Colaboratorio Pluriversos. Cultura y poder*. <https://www.colaboratoriopluriversos.org/>
- Steiman, J. (2023). *Enseñar didáctica: recorridos para un paradigma propositivo*. Miño y Dávila Editores.
- Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment. *Health Education and Behavior*, 24(3), 185-192.

Estágios supervisionado III: Experiências exitosas com a literatura no Programa BALE

Ana Geysa Guilherme Bezerra. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

anageysa@alu.uern.br

Maria Vanessa Fernandes. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

mariavanessafernandes@alu.uern.br

Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

keutresoares@uern.br

Resumo

O presente trabalho compete à um relato de experiência vivenciado durante a prática do Estágio Supervisionado III, disciplina obrigatória do 7º período no curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) *Campus* Avançado de Pau dos Ferros. As experiências apresentadas, compreendem à atuação no Programa de extensão “Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas” (BALE) e relatam as atividades desenvolvidas nos projetos de atuação, BALE-Em cena, Cine BALE musical, BALE-Net, BALE-Formação e BALE-Ponto de Leitura, vinculados ao Programa. Com isso, a discussão é referenciada em torno do papel do(a) pedagogo(a), segundo Libâneo (2001), a importância da literatura para a formação do(a) pedagogo(a) docente (Saldanha & Amarilha, 2018), as características do ser leitor (Bezerra, 2020) e como a prática de leitura pode contribuir na prática pedagógica docente.

Palavras-chave: Literatura - Formação - Estágio - Pedagogia - BALE.

Introdução

Ao cursarmos a disciplina de Estágio Supervisionado III, no 7º período do Curso de Pedagogia, no *Campus* Avançado de Pau dos Ferros, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, a escolha do campo de estágio gerou muitas questões e hipóteses sobre as práticas que envolvem a função pedagógica e a movimentação de saberes necessários para além da instituição de ensino.

Mediante a experiência vivenciada, concluímos que, trabalhar os processos educativos em espaços escolares e não escolares, pode e deve ser, função de um(a) pedagogo(a). Por isso, a importância deste profissional experienciar na sua formação os diferentes espaços de atuação, assim como é proporcionado pelo Estágio supervisionado III. Isso é

importante, porque como destaca Libâneo pedagogia não é apenas ensinar como pensar o senso comum, segundo o autor,

Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. Ou seja, ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas [...] de modo que não podemos reduzir a educação ao ensino e nem pedagogia aos métodos de ensino. (Libâneo, 2001, p. 6)

Diante disso, escolhemos vivenciar a prática do Estágio Supervisionado III, que tem como base a atuação do(a) pedagogo(a) em espaços escolares e não escolares, no programa de extensão Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas (BALE), um Programa de Extensão da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) criado e desenvolvido no *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), tendo como principal objetivo levar a leitura de literatura, bem como o acesso ao livro para a comunidade e para as escolas da rede de educação básica com a perspectiva de formar leitores literários através do incentivo ao gosto pela leitura.

O programa BALE foi criado no ano de 2007 pelas professoras Maria Lúcia Pessoa Sampaio e Renata de Oliveira Mascarenhas. No ano de 2024 está na sua 17ª edição, sendo considerado o maior programa de extensão da UERN, atualmente a coordenação geral é assumida pela professora Doutora Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra.

As ações desenvolvidas no âmbito do programa se dividem em cinco projetos de extensão alocados no *Campus* de Pau dos Ferros, um projeto em uma escola da Educação Básica e um na cidade vizinha de Pau dos Ferros, Frutuoso Gomes. No *Campus* estão os projetos: BALE net, Cine BALE musical, BALE formação, BALE ponto de leitura e BALE em cena. Todos com o intuito de despertar em crianças e adultos o gosto pela leitura a partir das diversas formas de arte. Na escola de Educação está sendo desenvolvido o projeto BALE mirim, no qual as crianças se tornam protagonistas na mediação de leitura. Já na cidade de Frutuoso Gomes, Está em desenvolvimento o projeto BALE FRUP, coordenado pela professora Maria Gorete Paulo Torres.

Diante disso, as atividades desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado III contemplou a atuação nos cinco projetos desenvolvidos no *Campus* de Pau dos Ferros, com atividades específicas para cada projeto, a partir das quais foi possível, enquanto estagiárias, conhecermos a dinâmica de atuação do(a) pedagogo(a) em um espaço que não é a escola, ou seja, um espaço que oferta a educação não-formal, de acordo com o que defende Trilla e Ghanem (2008).

Ao escolher o Programa de Extensão Universitária “Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas”, o Programa BALE, partimos do anseio em conhecer e aprender mais sobre as práticas de mediação de leitura literária na escola, porém, desvinculada das atividades de ensino, com o intuito exclusivo de formar leitores, tendo em vista que, mediar e incentivar o gosto pela leitura fomenta saberes e práticas na formação do(a) pedagogo(a). Por isso, “[...] é preciso que a literatura esteja presente na formação dos primeiros professores: porque literatura é, sim, coisa de pedagogia!” (Amarilha, 2021, p. 15).

Este relato de uma experiência vivenciada na prática do Programa BALE, compreende três significativos momentos de contato com a literatura, que acreditamos serem necessários à formação do(a) profissional pedagogo(a) e que movimenta diversos saberes necessários à prática pedagógica em diversos espaços nos quais o(a) pedagogo(a) deve exercer a função de gerenciar os processos educativos. Sendo eles: o acesso ao acervo literário, as formações e as mediações de leitura.

Nesse sentido, as experiências relatadas são referenciadas nas ideias de autores como Libâneo (2001) e Trilla e Ghanem (2008), que refletem em seus estudos a respeito do papel do(a) pedagogo(a) na função social, no que diz respeito a produção de saberes e o estímulo à construção do conhecimento, bem como, as metodologias aplicadas para os objetivos de uma aprendizagem significativa em espaços que não se restringem a sala de aula, além de outros referenciais teóricos que fundamentaram a nossa escrita.

A literatura na formação do(a) profissional pedagogo(a)

Partimos do princípio de que a literatura se faz necessária nos cursos de Pedagogia, uma vez que, como aponta Saldanha e Amarilha (2018, p. 154) “[...] a formação do professor é condição básica para que se efetive uma política de formação de leitores no âmbito da escola”. Desta forma, quando o(a) pedagogo(a) tem na sua formação inicial o contato com a literatura, reflete em como irá trabalhá-la na sua prática. Como destaca as mesmas autoras, muitas vezes a literatura é abordada apenas nos cursos de Letras Língua Portuguesa, porém se faz necessária na Pedagogia porque o(a) pedagogo(a) é o(a) profissional que atua na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapas importantes para despertar nas crianças o gosto pela leitura. Por isso, é importante que a literatura esteja na formação deste profissional para que este aprenda estratégias de como trabalhar com a literatura com foco na formação leitora das crianças.

Para isso, destacamos ainda a importância da autoformação leitora para a formação do(a) pedagogo(a), porque como afirma Bezerra,

O sujeito leitor é concebido como alguém, que encontra na leitura, não só

uma habilidade que o coloca em atividade na sociedade letrada em que vivemos, mas que também o torna um ser que analisa seu dia a dia de forma interpretativa, buscando compreender e transformar a si mesmo e ao mundo que o rodeia. (Bezerra, 2020, p. 76)

Como profissionais pedagogo(a)s, atuantes em diversas áreas de relações humanas, especialmente na docência, nos tornamos também, fomentadores de ideais e com isso, a autoformação leitora concebe à prática pedagógica um trabalho responsável com a literatura em sala de aula. A criação de um repertório de leitura literária e o conhecimento sobre as estratégias que envolvem a mediação de leitura, conduzem o trabalho com a literatura no sentido real de formar leitores, sendo esse um comprometimento social da função docente.

Partindo desse pressuposto, evidenciamos os aprendizados construídos a partir da experiência vivenciada no Programa BALE, durante o Estágio Supervisionado III, elencando os momentos que fomentaram saberes. No primeiro momento, tivemos acesso à diversidade de livros de literatura infantil, infanto-juvenil, adultos e acadêmicos que compõem o acervo do BALE através das ações do projeto BALE ponto de leitura. A vasta disponibilidade de livros no Ponto de Leitura do Programa BALE proporcionou aos estagiários a aproximação do objeto livro, estabelecendo vínculos e consequentemente, construindo repertórios de leitura que contribuiu para o desenvolvimento da fluência leitora e posteriormente, o prazer pela atividade de leitura.

O segundo momento de aprendizado se refere aos estudos teóricos sobre as discussões que permeia a área de estudos científicos sobre a literatura e a formação de leitores. Os encontros formativos, norteiam toda a prática realizada no Programa BALE, através das ações do projeto BALE formação, dando maior significado à prática de mediação de leitura e tecendo reflexões para a autoformação leitora, já que, na posição de futuros(a)s pedagogo(a)s, a literatura pode e deve ocupar um espaço privilegiado para o desenvolvimento da aprendizagem, pois a literatura é um tipo de produção que consegue trabalhar sobre questões que são especificamente humanas (Saldanha & Amarilha, 2016).

Partindo desse pressuposto, o(a) profissional pedagogo(a), sendo leitor, que se apropria dos textos de literatura e tece reflexões sobre seus conceitos, discursos e práticas, incita a construção novos conceitos e atitudes que podem fomentar à prática pedagógica em qualquer âmbito de atuação, pois os principais beneficiários dessas práticas, são os estudantes que buscam formação, seja na escola ou em espaços não escolares, como no programa BALE.

Outro momento importante, foram as práticas de mediação de leitura literária, que realizamos para o público, do infantil ao adulto. As mediações de leitura, em sua maioria

são realizadas nas escolas, sejam por meio de visita ao *Campus*, seja como forma de visita do programa BALE à escola através do projeto BALE em Cena, fazendo da mediação um momento lúdica e enriquecedor na formação de leitores a partir de estratégias de mediação de leitura, dentre as quais se destaca a contação de histórias.

A partir da efetivação do estágio, observamos que os momentos literários devem ser planejados de acordo com o público a ser atendido seguindo o objetivo principal de incentivar o gosto pela leitura nos leitores/ouvintes daquele momento, pois esses momentos, são grandiosos para a construção de conhecimento.

Desse modo, através da assimilação teórica e prática em torno da literatura, unindo conhecimentos construídos nos momentos formativos às experiências literárias enquanto leitores, podemos planejar momentos de mediação de leitura que despertem o gosto pela leitura nos leitores/ouvintes daquela mediação. A escolha da obra é um momento muito importante, que se destaca sobre aspectos que envolvem aquele enredo, os interesses, emoções e sensações despertadas a partir daquela leitura e com isso, a maneira como poderia chegar da melhor forma no leitor, para que sentisse prazer em ler/ouvir aquela história, despertando o interesse em conhecer mais obras literárias. Com isso, entendemos que planejar é indispensável para uma mediação de leitura significativa.

O planejamento das mediações de leitura, contribui para o desenvolvimento da criatividade dos estagiários na função de mediadores de leitura, que tem como objetivo convidar o público, instigando e favorecendo apropriações do texto literário, fomentando com isso, saberes teóricos e práticos, baseados nos repertório de leitura e no conhecimento sobre as estratégias de mediar a leitura a fim de desenvolver momentos de acesso e incentivo ao gosto pela leitura para crianças e adultos.

O estágio no BALE trouxe experiências significativas para nós enquanto pedagogas em formação, pois possibilitou nos aproximar ainda mais da literatura e sobretudo aprender estratégias de mediação de leitura com o intuito de formar leitores e de despertar o gosto pela leitura. Esses são saberes importantes e necessários para a nossa prática docente, tendo em vista que, enquanto futuros professores e professoras, é nosso dever permitir que as crianças tenham contato com a leitura desde a Educação Infantil para inseri-las e fazê-las conhecer o mundo mágico dos livros e não apenas o ler por obrigação. Trabalhar a literatura vai muito além de apenas usá-la para trabalhar conteúdos curriculares, a literatura deve ser parte da vida de toda criança.

Com isso, podemos dizer que o trabalho desenvolvido pelo Programa BALE faz a diferença não apenas para quem é atendido, mas também para nós, estagiário(a)s e pedagogo(a)s em formação, por permitir vivenciar e aprender estratégias de mediação

de leitura para formar leitores literários através do despertar do gosto pela leitura. Com Certeza, essa experiência implicará na nossa prática, pois traz outro olhar para se trabalhar a literatura que não se limita a apenas trabalhar conteúdos curriculares. A literatura tem um potencial muito maior, que é fazer a diferença na vida de quem é tocado por ela.

Experiências no programa BALE

A experiência do Estágio Supervisionado III, foi vivenciada no programa de extensão Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas, BALE, desenvolvendo as atividades práticas nos projetos que compreendem o programa e são desenvolvidos no *Campus* de Pau dos Ferros. Cada atividade realizada compete habilidades e desenvolvimento de práticas associadas à função da cada subprojeto.

Assim, na atuação junto ao BALE em cena e o Cine BALE musical, desenvolvemos três atividades de mediação de leitura que envolveram o público infantil e adulto. Todas as medições de leitura foram feitas no *campus* da UERN, onde está a sede do Programa, uma vez que, faz parte dos objetivos do programa o atendimento à comunidade externa, em especial às escolas de Educação Básica, o programa tanto vai às escolas como também as recebem na sede da Universidade.

Para o público das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental I mediamos a leitura do livro “O menino Nito” de Sônia Rosa, utilizando a estratégia de encenação e narração, baseada sobre as teorias de Souza, Silva e Motoyama (2020) e Graves e Graves (1995) que define uma sequência de leitura que compreende pré, durante e pós leitura. A mediação de leitura do Programa BALE, é planejada em quatro principais, momentos, que são esses: Aquecimento (Souza, Silva & Motoyama, 2020), pré-leitura (Graves & Graves, 1995), mediação da leitura (Souza, Silva & Motoyama), pós-leitura (Graves & Graves, 1995) e roda de leitura.

Seguindo as teorias apontadas, para os momentos de mediação de leitura, entendida por Bezerra (2020, p. 76-77) como uma forma de fazer o texto literário chegar até as pessoas a partir de diversas estratégias, visando uma aproximação do público com o texto literário”, organizamos um espaço aconchegante para receber os alunos, com almofadas, tapetes, tatames e muitos livros, para que as crianças se sintam à vontade naquele espaço.

Nesses momentos, direcionamos as crianças a explorar o objeto livro em uma roda de leitura, consideramos esse momento muito importante para que elas possam estabelecer vínculos com a literatura, e possam despertar o desejo pela leitura. Percebemos que utilizando dessas estratégias conseguimos estimular a participação, direcionando a

atenção das crianças para a leitura literária, ali mediada, e principalmente, tudo ocorre de modo espontâneo por parte do público.

Seguindo com a descrição das atividades de mediação de leitura, para o público adulto, a leitura selecionada para mediação foi do livro “A descoberta” do autor Jonas Ribeiro, seguindo a mesma estratégia de mediação de leitura para criança, adaptando apenas a linguagem ao público adulto. Acreditamos que o gosto pela leitura precisa ser também despertado nos adultos que na maioria das vezes, imersos à uma rotina de responsabilidades, se omitem de momentos de lazer com apreciação da arte literária.

Durante a atuação no projeto do BALE-Net realizamos uma intervenção de divulgação do Programa BALE, denominada de “Blitz-BALE” com o intuito de divulgarmos as redes sociais, buscando mais pessoas para que conheçam e acompanhem as ações do Programa, e assim, propagar a literatura em diversos meios e espaços. O momento foi regado com música ao vivo, roda de leitura, contação de história de contos de tradição oral, mediação de leitura encenada e entrega de panfletos de divulgação. A intervenção foi feita nas salas de aulas, no turno vespertino e no noturno, o momento ocorreu de modo itinerante do Departamento de Educação ao pátio interno do *Campus*.

A atividade do BALE-Formação, compreendeu dois momentos formativos, com os membros, voluntários e bolsistas do programa BALE. Nas formações foram trabalhados capítulos da obra “Literatura infantil: gostosuras e bobices” de Abramovich (1997), que discute a importância do trabalho com a literatura para crianças, sugerindo estratégias de mediação de leitura na sala de aula com o intuito de formar leitores na base, na fase infantil, através do despertar do gosto pela leitura. Acreditamos que as formações são um dos momentos mais importantes dentro do Programa, pois constrói conhecimento a respeito da literatura, apresentando discussões teóricas na área, além de orientar a prática de mediação de leitura.

No BALE-Ponto de Leitura, além de explorarmos o acervo literário disponível, construindo repertório de leitura literária, fizemos um levantamento das obras literárias adaptadas para a linguagem cinematográfica, e com isso, selecionamos uma obra literária à ser orientada à leitura, pelos membros da equipe do Programa e preparamos um sessão de cinema em parceria com o projeto Cine BALE musical, contextualizando as diversas formas de artes e os encontros da literatura em outras áreas de conhecimento e entretenimento.

Com isso, podemos dizer que atuação efetiva durante o período de regência do estágio, no qual planejamos e executamos as atividades de mediação de leitura pautadas na proposta dos projetos do BALE, pudemos entender melhor a relevância do trabalho

ofertado pela educação não-formal em espaços como o do BALE, que objetiva ampliar os horizontes formativos das pessoas.

Conclusão

As experiências apresentadas compreendem uma gama de saberes e conhecimentos necessários à atuação do(a) profissional pedagogo(a) em diversas áreas, que foram construídas a partir da experiência com o Estágio Supervisionado III, no curso de Pedagogia/UERN/CAPF. Parafraseando as teorias de Zilberman (2005), a literatura tem o poder de informar, formar e transformar. Com isso, o comprometimento social no qual o(a) pedagogo(a) se vincula, compreende saberes desenvolvidos a partir da autoformação leitora.

Nesse sentido, o programa BALE é de importante contributo por levar na sua bagagem, um mundo encantador para crianças, jovens e adultos, possibilitado por cada livro e cada história contada, fazendo a diferença na vida de cada sujeito atendido. Pois, a literatura tem esse poder de transformar, principalmente quando chega ao leitor de forma prazerosa como propõe o programa BALE e seus projetos.

Para finalizar, podemos dizer que o BALE não faz a diferença em apenas quem é atendido, pois fez diferença para nós, estagiárias e pedagogas em formação, por permitir vivenciar e aprender estratégias de mediação de leitura para formar leitores literários através do despertar o gosto pela leitura. Com certeza, essa experiência implicará na nossa prática, pois revelou outro modo de olhar para o trabalho com a literatura, que não se limita a apenas trabalhar conteúdos curriculares, partindo do princípio de que a literatura tem um potencial muito maior, que é fazer a diferença na formação e na vida das pessoas.

Referências bibliográficas

- Abramovich, F. (1997). *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. Editora Scipione.
- Amarilha, M. (2021). Literatura em pedagogia? Isso não é coisa de letras? Em busca do elo perdido na formação dos primeiros professores. In F. P. Neto Pinto, L. H. O. Silva, M. A. Melo & D. B. Aires (Orgs.), *Ensino de Literatura no contexto contemporâneo* (pp. 447-467). Mercado das Letras.
- Bezerra, K. G. da C. S. (2020). *Expressão criativa e subjetividade na contação de histórias no programa Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas - BALE*. [Tese de doutoramento, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte]. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.
- Graves, M. F. & Graves, B. B. (1995). A experiência de leitura estruturada: uma estrutura exível para ajudar os alunos a tirar o máximo proveito do texto. *Leitura*, 29(1), 29-34.
- Libâneo, J. C. (2001). *Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas*. Editora da UFPR.
- Saldanha, D. M. L. L. & Amarilha, M. (2018). O ensino de literatura no curso de pedagogia: uma presença necessária. *Educar em Revista*, 34(72), 151-167. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62735>
- Saldanha, D. M. L. L. & Amarilha, M. (2017). Literatura e formação do pedagogo: caminhos que (ainda) não se cruzam. *Revista Desenredo*, 12(2). <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/6>
- Souza, R. J, Silva, K. A. de A & Motoyama, J. F. M. (2020). *Ler e ensinar: contar e dizer histórias*. CdeA Campos.
- Trilla, J. & Ghanem, E. (2008). *Educação formal e não formal: pontos e contrapontos*. Summus.
- Zilberman, R. (2005). Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In A. Paiva, A. Martins, G. Paulino & G. Versiani (Orgs.), *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces. O jogo do livro*. Autêntica; CEALE; FAE; UFMG.

Una experiencia de lectura y escritura en primera año de formación docente

Guadalupe Díaz. Escuela Superior de Bellas Artes "Emiliano Gómez Clara"

diazguadalupe.lic@gmail.com

Arabela B. Vaja. Centro de Investigaciones y Transferencia Villa María - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. UNVM

arabelavaja@gmail.com

Resumen

Una de las características intrínsecas de la práctica docente es la de mantenerse en constante movimiento y revisión. Es por ello que, en el siguiente texto, se relata una experiencia docente puesta en marcha en un espacio curricular de primer año perteneciente a un profesorado de Nivel Superior, en la que se atienden cuestiones de la didáctica y la psicología educacional; poniendo especial énfasis en la concepción y construcción de las tareas académicas y sus potenciales aportes a la conformación de futuros docentes/profesionales formados no solo en los saberes específicos del campo de conocimiento, sino que también en las formas de ser docentes y estudiantes en el aula. Para ello se retomaron los conceptos de tareas académicas, la tipificación de sus características propuestas por Mitchell y Carbone (2011) y las nociones de instrumentalidad y motivación desarrolladas por Paoloni (2021). Concluyendo con un breve análisis sobre sus posibles potencialidades en el aula.

Palabras clave: Tareas académicas - Lectura - Escritura - Formación docente - Instrumentalidad.

Introducción

La tarea docente nos propone desafíos permanentemente. Es por ello que, a continuación, relataremos una experiencia docente puesta en marcha en un seminario que pertenece al diseño curricular de un profesorado de Nivel Superior. El mismo se dicta en un Instituto Superior de la Provincia de Córdoba en el primer año de la carrera y pertenece al campo de la formación general. Esta propuesta didáctica estuvo orientada a diseñar una actividad áulica que potencie la convivencia entre pares a partir del trabajo colaborativo y a la vez la motivación de los estudiantes en relación a la construcción de identidad profesional mediante la instrumentalidad de las tareas.

El escrito se organiza en tres ejes: en primer lugar, hacemos referencia al marco teórico

que sustenta la experiencia; en segunda lugar, describimos una tarea académica propuesta a los estudiantes que atendió, principalmente, a procesos de lectura y escritura; en tercer lugar, analizamos las potencialidades que esta tarea representó para la promoción del trabajo colaborativo y del desarrollo de la motivación académica en los estudiantes. Para concluir, compartimos algunas reflexiones finales surgidas a partir de la experiencia y de su análisis.

Marco teórico de referencia

Para comenzar, sería necesario pensar o tomar una noción más acabada del término tareas académicas. Tomamos de referencia la definición de Winne y Marx (1989 en Paoloni, 2021) quienes definen a las tareas como “eventos de la clase que proporcionan oportunidades para que los estudiantes usen sus recursos cognitivos y motivacionales al servicio del logro de metas personales y educacionales” (p. 52).

Si bien esta definición nos parece muy pertinente para comprender la esencia e importancia de las tareas que se les propone a los estudiantes, acordamos con Paoloni (2021) en su planteo respecto a que la definición no logra capturar todo el potencial de una tarea, ya que en la enunciación de los autores referidos no se incluyen los aspectos sociales y emocionales, que también inciden al momento de realizar las actividades propuestas en el ámbito educativo. A partir de esta idea, la autora mencionada añade estas cuestiones sociales y emocionales, y logra completar la definición habilitando un modo de entender a las tareas más integral, al decir de Paoloni (2021)

cuando referimos al uso de recursos motivacionales, emocionales y sociales que una actividad habilita o promueve, aludimos a que una tarea se constituye en el marco contextual necesario para comprender la naturaleza y dinamismo de las creencias motivacionales de los estudiantes -metas de aprendizaje, creencias de autoeficacia, valoración de los resultados obtenidos, etc.- y de las competencias sociales y emocionales que son capaces de desarrollar y que, a su vez, sinergizan sus pensamientos y aprendizajes. (p. 53)

Así, la noción de tareas se constituye como un concepto multidimensional y dinámico que permite generar propuestas didácticas que hagan foco en gestionar de distintos modos los diversos recursos que cada estudiante pone en juego al momento de aprender. Además de ofrecer nuevos y/o distintos ingresos a los conocimientos específicos de una carrera terciaria o universitaria.

A partir de esta definición, la autora continúa con un análisis de la tipología de las tareas académicas propuesta por Mitchell y Carbone (2011 en Paoloni, 2021), ampliada

por investigaciones posteriores, que comprende ocho dimensiones de las cuales cinco se constituyen como pares opuestos, entre las que se encuentran las siguientes: rutina-novedad, artificial-auténtica, cerrada-abierta, individual-grupal, simple-compleja; y tres se vinculan al grado en que puede percibirse una cualidad en la tarea académica, y estas son: el grado de agencia que puede asumir el estudiante; el grado de conectividad de los contenidos que abarca la actividad y el grado de reflexión que el estudiante debe poner en juego a los fines de responder a la tarea.

Para la realización de este escrito no profundizaremos en todas las tipificaciones planteadas, sino que rescataremos las más significativas. Por lo que, para el diseño de esta tarea académica en particular, consideramos dos de las dimensiones propuestas por los autores, a saber: individual-colaborativa y artificial-auténtica.

En la primera dimensión de referencia, se propone y considera que las tareas académicas grupales/colaborativas serían potencialmente motivadoras para los estudiantes con respecto a promover interacciones sociales, procesos cognitivos superiores y la ejercitación de competencias personales contribuyendo al valor y significatividad atribuida por los estudiantes.

En la segunda dimensión, artificial-auténtica, las tareas que se presentan o perciben como más auténticas son las que involucran a los estudiantes para resolver problemas o acciones que también podrían tener sentido fuera del aula (Paoloni, 2021). En este caso en particular, este tipo de actividades, y teniendo en cuenta que es un espacio curricular de la zona de pasaje, podría ser considerada como una de las primeras aproximaciones a la práctica docente y su especificidad.

Esta última dimensión se vincularía estrechamente con la idea de instrumentalidad de las tareas académicas. Entendemos a la instrumentalidad como un rasgo de las tareas que los estudiantes pueden advertir y valorar como una aproximación a su actividad profesional futura que contribuye a motivar y generar contextos de aprendizaje beneficiosos (Paoloni, 2010). Así, una tarea que atiende a esta característica podría potenciar la motivación y compromiso de los estudiantes con las tareas que se les propone por identificarlas y valorarlas en función de metas personales futuras (Paoloni, 2021).

La tarea académica puesta en marcha

La tarea académica se llevó a cabo con estudiantes de primer año de un profesorado de Artes Visuales dictado en un Instituto Superior de la Provincia de Córdoba, esto pone en evidencia que, el espacio curricular “Arte, cultura y sociedad” se enmarca en una zona de pasaje (entendida como las primeras asignaturas de nivel superior luego de

la secundaria) lo que implica atender y diseñar prácticas pedagógicas introductorias a la formación de Nivel Superior, sus reglamentos, lógicas institucionales, formas de abordar conocimientos, tipos de textos, etc. (Bombini & Labeur, 2022). La actividad en particular, tenía como objetivo que los estudiantes pudieran ejercitar la lectoescritura y el análisis de texto de bibliografía específica, ya que el espacio curricular, es principalmente teórico y aborda temáticas en relación al arte, la cultura y la sociedad. En este espacio curricular, se pretende formar lectores con una mirada crítica sobre esos tópicos, otorgándole especial importancia a la lectoescritura ya que “las prácticas de lectura y escritura en la zona de pasaje constituyen un aspecto fundamental en la inclusión de los jóvenes en la cultura del nivel superior, terciario o universitario” (Bombini & Labeur, 2022 p. 4).

Teniendo en cuenta la necesidad de revisar e intentar generar un vínculo distinto y ajustado al nivel en el que se están iniciando -recordemos que los destinatarios fueron estudiantes de primer año de nivel superior y que son sus primeros acercamientos a los textos propios del campo disciplinar- se propuso la realización de una tarea que se desarrolló en diferentes momentos o etapas, en las cuales se priorizó el trabajo en el aula y se desarrolló en tres clases de dos horas semanales.

Para comenzar, se propuso a los estudiantes que efectuaran una primera lectura del material bibliográfico. Este material consiste en un ensayo de Schapiro (1962) que desarrolla distintas definiciones del término *estilo* en relación a las artes visuales, los períodos históricos y los diversos enfoques en función del rol que cumplen los distintos actores propios del contexto artístico. Por ello, encontramos en el texto variadas definiciones según sus orígenes, por ejemplo, cuál es la definición de *estilo* desde la perspectiva del historiador del arte, del crítico de arte o de un antropólogo. Esa primera lectura debió realizarse de manera individual, poniendo especial atención en buscar el significado de los términos que no fueran conocidos y rescatar las ideas principales. Esta instancia comenzó en el aula y se completó como actividad domiciliaria.

En una segunda instancia, se les solicitó que conformaran equipos de trabajo que no superaran los cuatro integrantes y que, a partir de una nueva lectura grupal, tomaran las ideas principales del texto. En esta instancia, realizada en el aula, cada integrante debía retomar lo apuntado de modo individual en la instancia anterior y ponerlo a consideración del resto del equipo para lograr una síntesis. Esta producción no debía responder a un formato en particular, sino que, podía desarrollarse de manera escrita o simplemente constituirse como un debate oral al interior del equipo de trabajo. De esta manera, se propuso promover el intercambio entre los integrantes y además poner en juego recursos propios de los estudiantes, tanto de la escritura y la oralidad, como personales de negociación y argumentación cristalizados en la toma de decisiones en qué incluir o no en esta producción.

Posterior a ello, se solicitó que cada equipo de trabajo realice una guía o listado de por lo menos cinco interrogantes, atendiendo a que esas preguntas fueran de utilidad para conocer más sobre el texto y los conceptos, categorías y datos que se podían extraer del mismo para un posterior análisis. En el transcurso de la realización, compartimos algunos de los interrogantes propuestos por los equipos de manera grupal y oral para monitorear de qué manera se iba desarrollando la actividad. En esta instancia comenzamos a reflexionar sobre qué queremos saber al preguntar y cómo lo preguntamos, es decir, que este momento puntual de la tarea desafió a los estudiantes a dialogar con el texto, a realizar preguntas creativas y posicionarse desde un rol activo en el que ya no se lee para responder preguntas -como sucede en ciertas tareas- si no que les permitió ir 'más allá'. Además, el hecho de tener que redactar los interrogantes implicó pensar en la escritura de los mismos, en cómo elaborarlos para que sean luego entendidos por sus compañeros, que sean claros y pertinentes al tema y al objetivo con que se trabaja.

Una vez confeccionados los interrogantes, se pidió a cada equipo de trabajo que intercambiara su guía de preguntas con el equipo que se encontrara ubicado más próximo en el espacio áulico y que luego, respondieran los interrogantes realizados por sus compañeros. Esta última parte de la actividad, debían realizarla en clase, ya que cada equipo debía estar disponible para evacuar inquietudes que pudieran surgir sobre la guía de preguntas confeccionada.

Por último, esa guía y sus respuestas fueron entregadas mediante el aula virtual del espacio curricular a la docente para su evaluación y conclusión de la actividad. En dicha entrega debían consignar quienes eran parte del equipo que había realizado las preguntas y quienes las habían completado. Luego de esta entrega, los estudiantes recibieron una devolución por escrito mediante el aula virtual en donde se apuntaban las fortalezas y debilidades de sus producciones. Además, se habilitó en el tiempo-espacio del cursado un momento para dialogar sobre la tarea realizada.

Potencialidades de la tarea académica en relación al trabajo colaborativo y la motivación

La propuesta de esta tarea académica, tal y como lo mencionamos anteriormente, apuntaba a potenciar el trabajo en equipo y a la vez ser una tarea instrumental que motive a los estudiantes. Podríamos partir de la idea que plantea Pozo Muncio (1999 en Paoloni, 2010) en la que, para promover la construcción y adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes, deben ofrecerse diversas rutas y tareas diferentes, a los fines de promover el establecimiento de relaciones entre el nuevo aprendizaje y los aprendizajes

previos, favorecer la transferencia a nuevos contextos y situaciones, y promover así procesos atencionales y motivacionales de los estudiantes.

Por ello, además de la intención de que los estudiantes adquirieran saberes específicos del objeto de estudio de la carrera que están cursando, tal y como lo expresa Paoloni (2021), las tareas académicas son multidimensionales y por lo tanto integrales. En este caso en particular, en busca de motivar a los estudiantes, para ello, intentamos poner el foco en la instrumentalidad, autenticidad y el trabajo colaborativo o en equipos.

Con respecto a la primera cualidad de la tarea,

la instrumentalidad de una tarea es un rasgo del contexto muy ligado a las representaciones que el alumno haya construido respecto de su futuro rol o desempeño profesional. En este sentido, la percepción de la utilidad de una tarea como medio para aproximarse o acercarse a metas futuras personalmente valoradas, constituye un aspecto relevante en la activación de patrones motivacionales beneficiosos para los aprendizajes. (Paoloni, 2010, p. 5)

La realización de la guía de interrogantes los posiciona en un nuevo rol dentro del ser y estar áulico que los interpela como estudiantes. Con base en esta reflexión, intuimos que los estudiantes, a partir de esta tarea académica pueden acercarse a la práctica docente, la cual será su futura profesión y contexto de trabajo. Lo que nos acerca a mencionar otra de las características consideradas para analizar esta experiencia docente. La autenticidad, rasgo propuesto por Mitchell y Carbone (2011 en Paoloni, 2021), refiere a que los estudiantes juzgan las tareas académicas en función de su percepción de vinculación con la realidad. Por lo que, la construcción de la tarea académica descripta se formuló con el objetivo de acercar a los estudiantes a esa realidad y fue comunicado explícitamente por la docente.

En síntesis y en relación a la autenticidad, es decir, con el sentido que podría tener fuera del ámbito formativo, esta actividad se podría considerar como una aproximación a la tarea o actividad docente.

Otra característica que podríamos considerar inherente a la práctica docente es el trabajo en equipo o colaborativo, es por ello que la tarea académica propuesta, intentó motivar y desarrollar en los estudiantes el compromiso con los compañeros del mismo equipo y con el resto de la clase, y esto “puede favorecer la presión y norma grupales tendientes a conseguir de todos los miembros un rendimiento más elevado” (González Fernández, 2005, p. 282). El trabajo colaborativo se concibe como una habilidad interpersonal indispensable para el rol del estudiante, pero también para el rol del docente.

La institucionalidad de la tarea docente exige desarrollar las competencias necesarias para estar y trabajar con otros.

Algunas reflexiones finales

En definitiva, la experiencia que aquí comentamos, se orientó a repensar la práctica docente, intentando habilitar otras puertas de ingreso al conocimiento, a la lectoescritura y al trabajo en equipo, ofreciendo a los estudiantes oportunidades de participar en tareas motivadoras, que les permitan poner en juego otras habilidades y recursos, más de allá de los cognitivos.

Podríamos considerar que la actividad, al producirse en el marco de un espacio curricular propio de la zona de pasaje entre lo conocido -la educación secundaria- y lo nuevo -el nivel superior- (Bombini & Labeur, 2022) invita a los estudiantes a recuperar sus recursos intelectuales, emocionales y sociales contribuyendo a producir la transición de niveles en compañía de sus pares y a la vez con acciones propias del campo disciplinar que contribuyen a la motivación mediante la instrumentalidad.

Consideramos de gran importancia revisar nuestras propias prácticas y proponer dentro de nuestros objetivos como docentes, atender a la confección de tareas académicas que se presenten motivadoras para los estudiantes, y que, sobre todo, intenten habilitar la aproximación de los estudiantes de Nivel Superior a su futura profesión. Proponiendo una actividad académica que acerca a los estudiantes a la práctica docente fuera del aula, a la “cocina” de la clase en un espacio curricular que no se encarga de abordar contenidos de la didáctica específicamente, sino que su objeto de estudio está vinculado con otros aspectos de la formación.

De allí la importancia de dotar de autenticidad e instrumentalidad a la tarea académica desarrollada en esta experiencia. La cual no es estática ya que los contextos académicos se han complejizado (Paoloni, 2021) por lo que se están desarrollando variaciones de la misma actividad en función de profundizar alguno de los objetivos específicos en relación al grupo de estudiantes cursantes del espacio curricular. Por ejemplo, en una próxima etapa, la actividad será coevaluada y autoevaluada por los estudiantes.

Continuando con la línea teórica planteada, consideramos que el trabajo colaborativo y en equipo propone poner en juego competencias personales que contribuirían a generar profesionales con mayor adaptabilidad a los contextos socio-educativos como estudiantes en la actualidad y como docentes en el futuro. Sugerir tareas académicas que propicien el encuentro y vínculo entre pares podría contribuir a desarrollar habilidades socioemocionales que produzcan contextos de aprendizaje seguros para los estudiantes.

Por último, quisiéramos rescatar las palabras de Paoloni (2021) quien señala que

La labor docente, como toda acción humana, se ejerce en el marco de realidades socio-ambientales, que la connotan con sentidos especiales. Cabe honestamente pensar que el conocimiento amplio de esas realidades, debe de contribuir en la formación de perspectivas más sensibles acerca del papel y propósitos de un campo disciplinario dado. (p.72)

Para ello, es necesario diversificar y habilitar nuevos y distintos formatos de vínculos con los conocimientos: proponer pequeñas modificaciones, innovaciones y experiencias que puedan enriquecer la trayectoria formativa de los estudiantes y nutrir nuestra propia práctica docente. Y así, posibilitar actividades académicas más flexibles para obtener resultados distintos y situados que aproximen a los estudiantes a las prácticas propias de cada campo de formación profesional.

Referencias bibliográficas

- Bombini G. & Labeur, P. (2022). Prólogo. En *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Editorial Biblos.
- González Fernández, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Pirámide.
- Paoloni, P. V. (2010). Tareas académicas como contextos promisorios para la motivación y el aprendizaje. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo, D. Donolo, A. González Fernández y N. Rosselli (2010). *Estudios sobre motivación: enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras* (pp. 47-57). Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Paoloni, P. V. & Rinaudo, M. C. (2021). Tareas académicas en la orientación de los aprendizajes: encantos, desencantos, esperanzas. En A. Chiecher (Comp.), *De profesores que hacen magia y tareas que inspiran aprendizajes* (pp. 143-158). EduRío.
- Schapiro, M. (1962). Estilo. En S. Meyer, *Antropología actual* (págs. 7-10 / 67-69). Paidós.

Experiências de alfabetização e letramento de Licenciados em Pedagogia: A memória como recurso pedagógico

Leila Diniz Santos. Universidade Federal de Campina Grande

leila.diniz@estudante.ufcg.edu.br

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar experiências de alfabetização e letramento que foram produzidas na elaboração de resgates de memórias de graduandas em Pedagogia durante a disciplina “Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa”, no 6º período do semestre 2022.2 da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus de Cajazeiras-PB no curso de Pedagogia. A metodologia utilizada é a pesquisa documental, logo foram selecionados 5 relatos escritos que abordaram os processos de alfabetização e letramento. Como critério de seleção, foram contemplados os que atingiram nota máxima, as vivências descritas, as pessoas destacadas, as experiências escolares e não escolares, os sentimentos e a influência da experiência no processo de formação docente. Para a análise, tanto do material empírico quanto na construção da fundamentação teórica, foram utilizados os suportes epistemológicos trabalhados durante a disciplina supracitada do curso de Pedagogia. O aparato teórico discorre sobre as concepções de linguagem, alfabetização e letramento.

Palavras-chave: Formação de pedagogos - Alfabetização - Letramento - Memórias - Experiências

Introdução

O processo de alfabetização e letramento inicia-se antes dos (as) discentes frequentarem a escola. Sendo assim, as experiências de vida auxiliam na compreensão do mundo, em consonância as conexões do processo de aprendizagem da leitura da palavra escrita. O exemplo disso, são as vivências da infância de Paulo Freire (1989) expressas no livro A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. Desse modo, Freire (1989) alega que fora alfabetizado no chão do quintal de sua casa, e que suas experiências colaboraram no processo de aquisição da leitura e da escrita. Então, para atingir o nível de compreensão textual clara, coesa e coerente, a leitura crítica que envolve as relações entre o texto e o contexto no processo de alfabetização são fundamentais.

Tendo em vista esse fator, é relevante ler e escrever de modo crítico e reflexivo desde o início da trajetória escolar, a fim de modelar cidadãos e cidadãs responsáveis, conscientes, críticos e reflexivos, para que em hipótese alguma sejam indivíduos (as) alienados (as) e manipulados (as) pelo capitalismo. Dessa forma, em momento nenhum o corpo docente deve desconsiderar a bagagem de conhecimentos prévios dos (as) educandos (as), adquiridos no contexto extraescolar. Portanto, os (as) professores (as) devem trabalhar com esse arranjo de saberes e conhecimentos dos (as) alunos (as), com o intuito de ampliá-los.

A alfabetização e o letramento necessitam ser tratados como uma ferramenta de transformação social. Isto significa dizer que as aulas de Língua Portuguesa, precisam estar incutidas de sentido e significado, com a finalidade de viabilizar aos (as) estudantes a plena visualização e compreensão da posição social que ocupam. Logo, a Pedagogia Tradicional desconsidera as subjetividades que compõem o ser humano, assim como não existe dialogicidade. Portanto, apenas contribui para a reprodução e configuração do status quo da sociedade capitalista.

Mediante ao exposto, buscou-se investigar os processos de alfabetização e letramento de 5 (cinco) graduandas do curso de Pedagogia da UFCG-CFP, com o objetivo de verificar se suas experiências estão em conformidade com discussão teórica preconizada entre os (as) pesquisadores (as) da referida área de investigação. Além disso, o interesse pela análise desses discursos, justifica-se pela necessidade de reflexão acerca do próprio processo formativo, a fim de romper com a reprodução de práticas docentes tradicionais cristalizadas no espaço escolar.

Debates acerca de alfabetização e letramento

O processo de alfabetização e letramento inicia-se antes dos sujeitos ingressarem no contexto escolar. Posto isto, no livro *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*, Freire (1989) rememora a sua infância longínqua, e simultaneamente recria e revive a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. Freire (1989) inicia relatando sobre a velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço, o sítio das avencas de sua mãe, o quintal amplo cercado de árvores no Recife. Destarte, define que foi o primeiro mundo de experiências, pois brincava nos galhos das árvores. Esse espaço proporcionou as primeiras leituras, pois naquele contexto estava presente a linguagem das pessoas mais velhas, suas crenças, seus gostos, seus receios, os seus valores e costumes.

Freire (1989) explica que a leitura do mundo foi basilar em seu processo de alfabetização, porque a compreensão do seu mundo particular estabelecia conexões

com o processo da leitura da palavra. Desse modo, a decodificação da palavra ocorria naturalmente devido à ampla leitura do mundo pessoal. Ele foi alfabetizado no chão do quintal de sua casa, à sombra das mangueiras, com palavras do seu mundo e não da experiência dos seus pais.

A leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a leitura do mundo, ou seja, a leitura da palavra foi a leitura da palavra mundo. Freire (1989) esclarece que a leitura da palavra, entretanto, a posterior leitura desta jamais pode prescindir da continuidade da leitura anterior. Para atingir o nível de uma compreensão clara, coesa e coerente de determinado texto, é imprescindível a leitura crítica, na qual envolve as relações entre o texto e o contexto no processo de alfabetização.

Freire (1989) deixou bem claro quando atuou como professor de Língua Portuguesa da escola básica, que ensinou de modo intenso a interligação entre a importância de ler e de escrever nas primeiras séries do curso ginásial na perspectiva indicotomizável. Com a finalidade de despertar a curiosidade dos (as) discentes, trabalhar de modo dinâmico, interativo e contextualizado os conteúdos ministrados.

Freire (1989) tece críticas mordazes contra a Pedagogia Tradicional, pois não conduz o corpo discente a desenvolver o pensamento crítico-reflexivo. Além disso, não há a contextualização dos conteúdos com a realidade material, a fim de promover a emancipação, libertação e transformação social. Leão (1999) complementa essa discussão, ao detalhar que o método tradicional de ensino se fundamenta na visualização, memorização e oralização das vogais

Freire (1989) destaca que no ensino tradicional é comum e natural ocorrer o controle da quantidade de leitura, assim como o conteúdo do texto ser trabalhado por parte do (a) professor (a). Entende-se que não existe autonomia cedida aos (as) alunos (as), com relação a seleção e sugestão de textos a serem estudados, interpretados e discutidos. Para agravar essa situação, Freire (1989) assevera que os (as) educandos (as) leem muito superficialmente, sem o devido aprofundamento nos textos a serem compreendidos. Então, o foco está na memorização e reprodução dos conteúdos abordados nos exames avaliativos.

Segundo Freire (1989), a alfabetização é um ato político e de conhecimento, pois é um ato criador. A alfabetização descontextualizada, ou seja, o ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras inibe a responsabilidade e a criatividade dos (as) estudantes. Nesse sentido, Freire (1989) ressalta que o auxílio do (a) educador (a) não pode anular a autonomia e criatividade do (a) discente, muito menos impossibilitar o exercício de sua responsabilidade, na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem.

Conforme Freire (1989), no processo de alfabetização tanto o (a) docente quanto o (a) discente, ao estabelecerem o contato com o objeto de estudo é fundamental sentirem, e perceberem o objeto sentido. A partir desta experiência, expressarem verbalmente o objeto tocado e observado. Por exemplo, o analfabeto é capaz de sentir a caneta, de perceber a caneta e de falar caneta, ou seja, a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra. Logo, o movimento do mundo a palavra e da palavra ao mundo está sempre presente.

Freire (1989) enfatiza que o movimento da palavra falada dimana do mundo através da leitura que dele realizamos. Destarte, a leitura da palavra não se limita a precedência da leitura do mundo, ou seja, por meio da prática consciente é possível promover a transformação no seio social. Assim, o universo vocabular popular na perspectiva Freireana, as palavras do povo estão grávidas de mundo, isto é, são oriundas da leitura do mundo que camadas populares realizavam.

No método de alfabetização de Freire (1989), a palavra tijolo se configura numa representação pictórica ao grupo de pedreiros edificando uma casa. Desse modo, a escrita da palavra oral dos grupos populares, ocorria a partir do processo de apreensão de sentidos e não da memorização mecânica conceitual. O corpo discente era posto em circunstâncias de leitura, na qual se fundamentava na percepção crítica de cultura, que envolvia a agnação do trabalho humano transformador do mundo.

De acordo com Freire (1989), essa atividade das representações situacionais concretas, viabilizavam as classes populares uma leitura da leitura anterior do mundo, antes da leitura palavra. Entretanto, essa leitura mais crítica da leitura anterior menos crítica do mundo, facultava a massa popular de maneira eventual a ocupação da posição fatalista com base nas injustiças. Portanto, a leitura crítica da realidade configura-se num processo de alfabetização, associada as práticas políticas de mobilização e de organização contra a hegemonia social.

Sob esse entendimento, Koch (2003) afirma que a língua é a expressão do produto lógico das intelectões do (a) autor (a). Então, no ensino tradicionalista cabe ao (a) leitor (a) apenas compreender a mensagem produzida pelo o outro sem nenhuma possibilidade de discussão. Denota-se que o ser humano é pré-determinado pelo sistema capitalista, dessa forma o texto é classificado como um simples produto da codificação de um (a) emissor (a) a ser decodificado pelo (a) leitor (a). Logo, basta o conhecimento do código linguístico para decodificá-lo.

Koch (2003) explica que a língua é a representação do pensamento individual, o qual correspondente ao sujeito psicológico, assim é visto como um construtor de suas

representações cognitivas, que tem por objetivo a assimilação pelo (a) interlocutor (a). Todavia, as pessoas não estão apartadas da sociedade, porque se constituem a partir dos elementos históricos e sociais que estão presentes no meio social. Por consequência alcançam a interação. Dessarte, os (as) indivíduos (as) são seres sociais e interativos, isto é, são o produto da realidade social que detêm o domínio de suas ações (Koch, 2003).

Koch (2003) sinaliza que a língua é uma estrutura que está vinculada tanto ao sistema capitalista quanto ao seio social existente. Consequentemente, há indivíduos (as) subordinados (as) nesse cenário, sob a condição da inconsciência social no panorama da posição que os (as) mesmo (as) assumem na trama social.

Assim, todo e qualquer fenômeno que transcorra no meio social está embasado no enfoque do comportamento individual da pessoa, pois o sistema linguístico considera o ser humano como um sujeito cartesiano (Koch, 2003). Ou seja, dotado de consciência, capaz de expressar a sua verdade por intermédio das palavras. Todavia, apesar do adestramento dos (as) indivíduos (as) na sociedade capitalista, existe a consciência individual na utilização da linguagem no cotidiano.

Koch (2003) dilucida que o uso político da linguagem está pautado na concepção da ideologia liberal, e os sujeitos são os responsáveis pela edificação da história da humanidade. Entretanto, há uma contradição, porque quem comunica é um (a) indivíduo (a) anônimo (a), pois assume uma postura de dependência e reprodução na realidade social. Destarte, as premissas em grande parte são imemoráveis, e os significados são consequências dos valores liberais, porque em nenhum momento foram proclamados por alguém. Isto é, a origem do sentido e da constituição discursiva ao qual pertence, refusa o sujeito ativo. Portanto, a pessoa encontra-se na inconsciência, pois não reconhece os efeitos de suas palavras, ou seja, não controla e muito menos seleciona o sentido do que diz (Koch, 2003).

Para que o (a) indivíduo (a) passe a ser considerado (a) como um sujeito dotado de consciência e autonomia é imprescindível considerá-lo (a) como um (a) ocupante do papel social e que o (a) mesmo (a) age (Koch, 2003). Ou seja, é necessário que o sujeito conheça os objetivos e perspectivas liberais para que o mesmo interaja nesse cenário. Doravante, o ponto de vista acerca da língua, agora passa a exercer o lugar da interação correspondente, pois o ser humano é considerado uma entidade psicossocial de caráter ativo na produção da dimensão social por meio da interação.

Sendo assim, Koch (2003) realça que a partir da conscientização ocupante da posição dos sujeitos na sociedade, os mesmos escolhem se irão produzir ou reproduzir a configuração social. Na medida em que participam ativamente da definição de sua

situação atual, e que são atores (as) das construções sociais as quais sem a comunicação não poderia se efetivar.

Para Koch (2003), os seres humanos dividem o seu espaço no seio social com outros. Assim, nenhum discurso provém do além ou apenas um único sujeito é o detentor. A linguagem sob o ângulo ativo, crítico, reflexivo, responsável e consciente se configura em uma atitude inaugural, no sentido de difundir os efeitos da fala e escrita como matriz única do dizer societário.

O conceito de subjetividade integra o sujeito, pois o acomete como uma partícula de uma estrutura histórica social, no qual participam outros discursos que se posicionam na construção da interlocução. Portanto, sob esse entendimento existe o equilíbrio entre os (as) indivíduos (as) e o sistema, entre a socialização e a produção do social (Koch,2003).

Segundo Koch (2003), o papel do (a) decodificador (a) é passivo (a), mas na concepção dialógica da língua o sujeito é considerado construtor social. Dessa maneira, o texto é o próprio âmbito da atuação dos (as) interlocutores (as) através da dialogicidade, assim sendo os (as) indivíduos (as) constroem e são construídos (as) mutuamente.

Para Koch (2003), o ensino da Língua Portuguesa deve suscitar à procura do (a) ouvinte/leitor (a), os componentes dos conhecimentos presentes no texto que auxiliam a interpretação, tanto no sentido quanto na intencionalidade do (a) autor (a). Contudo, esse objetivo apontado por Koch (2003), ultrapassa a dimensão da compreensão dos aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos e regras gramaticais. Portanto, é basilar o despertar da consciência crítica do (a) educando (a).

Nesse mesmo ponto, Soares (2004) está em consonância com Koch (2003) e Freire (1989), pois define que letramento é um conceito que está ligado aos comportamentos e práticas sociais direcionados a área da leitura e da escrita. A fim de superar o sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita desprovida de contextualização. A dimensão das práticas sociais de leitura e de escrita adquiriram destaque e relevância, à medida que a vida social e as atividades profissionais se centraram no uso da língua escrita. Logo, mostra-se a insuficiência da alfabetização no sentido tradicional (Soares,2004).

Conforme Soares (2004), alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever, pois excede o campo da codificação e decodificação, porque esses recursos são insuficientes para ampliar o significado de alfabetizar. Desse modo, o letramento envolve a criticidade na escrita da pessoa, portanto, através da crítica e reflexão os (as) indivíduos (as) interagem e agem nos múltiplos contextos sociais.

Soares (2004) assevera que a aprendizagem da língua escrita se tornou objeto de pesquisa e estudo nas últimas décadas. Contemplando as diferentes facetas da aprendizagem, sendo estas: faceta fônica, faceta da leitura fluente, faceta da leitura compreensiva, faceta da identificação, e do uso adequado das diferentes funções da escrita, dos diferentes portadores de texto, dos distintos tipos e gêneros de texto. Sendo assim, cada uma dessas facetas exigem diferentes metodologias de ensino. Privilegiar uma ou algumas dessas facetas, subestimando ou ignorando outras é um equívoco, logo é um descaminho no ensino e na aprendizagem da língua escrita.

Metodologia

Este trabalho analisará as experiências de alfabetização e letramento expressas através de textos escritos. Assim, essa atividade foi solicitada na disciplina Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, que fora ministrada pelo Prof. Drº. Alexandre Martins Joca, no 6º período do semestre 2022.2, do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), do Centro de Formação de Professores (CFP), do campus de Cajazeiras. Para isto, será utilizada a pesquisa documental, pois

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (Fonseca, 2002, p. 32 apud Silveira & Córdova, 2009, p.37)

Mediante ao exposto, a pesquisa documental auxiliará no êxito do objetivo traçado neste trabalho científico, porque em nenhum momento esses relatos de experiências das graduandas do curso de Pedagogia da UFCG-CFP foram analisados por nenhum (a) pesquisador (a). Para a fundamentação das análises, utilizou-se todas as produções científicas selecionadas e disponibilizadas pelo professor que ministrou a referida disciplina que compõe o currículo do curso de Pedagogia.

Resultados e discussões

Identificou-se que os relatos das discentes se respaldaram como referência teórica a perspectiva da linguagem como processo de interação, no qual "o texto passa a ser

considerado o próprio lugar de interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que dialogicamente nele se constroem e são construídos” (Koch, 2002, p. 17).

Nesse sentido, a leitura de mundo e a leitura da palavra surgem como práticas sociais que se complementam nos processos de aquisição da linguagem, que se faz por toda a vida (Freire, 2022). Tanto nos processos de alfabetização, entendidos como “a aquisição do sistema convencional de escrita” (Soares, 2004, p. 97), quanto no letramento, que corresponde a experiências de “desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (Soares, 2004, p. 97).

Considera-se imprescindível apresentar sucintamente as graduandas: Camila Brito de Sousa Holanda, tem 21 anos, gênero feminino, branca, residia no Sítio Lagoa de Dentro localizado na cidade de São José de Piranhas-PB quando foi alfabetizada. Estudou em escola pública, cursou o ensino regular e técnico, ingressou em 2020 no curso de Pedagogia, logo define suas experiências com alegria. Vanessa Vitória Alves da Silva, tem 22 anos, gênero feminino, negra, residia na cidade de Bonito de Santa Fé -PB quando foi alfabetizada. Frequentou escola pública no ensino regular, ingressou no curso de Pedagogia no ano de 2020.

Mariana da Silva Nascimento, tem 21 anos, do gênero feminino, parda, residia em Nazarezinho-PB quando foi alfabetizada. Estudou em escola pública no ensino regular, em 2020 ingressou no curso de Pedagogia. Leila Diniz Santos, tem 23 anos, gênero feminino, parda, residia na cidade de Patos-PB quando foi alfabetizada. Frequentou escola pública e privada no ensino regular, e ingressou em 2020 no curso de Pedagogia. Marta dos Santos Paulino, tem de 21 anos, do gênero feminino, parda, residia no sítio Cajazeirinhas, localizado em Cajazeiras-PB quando foi alfabetizada. Estudou em escola pública na modalidade regular, em 2020 ingressou no curso de Pedagogia.

Os percursos iniciais de leitura e escrita foram identificados pelas graduandas em experiências vividas no âmbito familiar. Mariana (21 anos), enfatiza no seu resgate de memória uma experiência positiva, pois relata que seu primeiro contato com a Língua Portuguesa ocorreu em casa com a mãe da sua prima.

Sendo assim, a mesma as ensinava o alfabeto com base em objetos da sua realidade e, posteriormente, na escola aos 6 anos de idade. Observa-se que Mariana encontra-se com a premissa Freireana de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. As vivências familiares da infância surgem nos relatos como experiências formativas, de aquisição da leitura de mundo e da leitura da palavra simultaneamente (Freire, 2022).

No mesmo sentido, Marta (21 anos) lembra que o primeiro contato com a escrita ocorreu em casa, ao rabiscar os móveis e paredes com uma caneta do seu tio. No dia das

mães escrevia cartas para sua mãe, desenhando muito para expressar o seu amor. Dessa maneira, relaciona-se ao nível pré-silábico, porque a criança ainda não atribui sentido a escrita e para a mesma, as letras são desenhos (Ferreiro & Teberosky, 1999).

Diferentemente Leila (23 anos), salientou que o seu primeiro contato com a Língua Portuguesa ocorreu aos 2 anos de idade pelo método tradicional. Assim, sua mãe ilustrava as vogais, através de uma pequena lousa improvisada com uma tábua de madeira e as vogais impressas. Assim sendo, sua mãe apresentava as vogais e Leila (23 anos) memorizava e as repetia. Isto posto, destaca que não enfrentou dificuldades de aprendizagem, pois ingressou na pré-escola sabendo as vogais, as cores, a contar até 10, bem como estava familiarizada com o método de ensino predominante no âmbito escolar.

Leila (23 anos), define sua trajetória na Educação Básica como tradicional, porque nenhum dos (as) seus (as) professores(as) de Língua Portuguesa ministraram aulas críticas-reflexivas, problematizadoras, lúdicas e contextualizadas com o meio social. Logo, o letramento foi totalmente ignorado, porque o foco concentrava-se na preparação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Percebe-se que Marta (21 anos), Mariana (21 anos) e Leila (23 anos) compreendem a escrita para além do código linguístico, assim como reconhecem os seus próprios processos de produção gramatical na infância. Portanto, a experiência das garatuñas são emblemáticas para tal constatação.

Sobre as experiências cotidianas com a linguagem na infância, Mariana (21 anos), Marta (21 anos) e Leila (23 anos) ressaltam o quanto é relevante para elas, como futuras pedagogas, entenderem que os sujeitos adquirem conhecimentos e linguagem fora da escola. Nesse mesmo sentido, Vanessa (22 anos) afirma que em seu processo formativo como pedagoga compreendeu que a criança aprende em locais informais e se apropriam da linguagem desde a gestação e aprimoram no cotidiano. Portanto, enfatiza a importância do (a) docente estar atento a essas questões mencionadas, com o intuito de alfabetizar letrando (Soares, 2004).

Nessa perspectiva, foi possível identificar nos relatos de memória das graduandas alusões às experiências de linguagens cotidianas, como a lembrança de Camila (21 anos) sobre seus diálogos em família, com a sua mãe, o tio vendedor de livros e com a tia cozinheira. Experiências do sítio que segundo ela a auxiliaram no desenvolvimento da leitura e da linguagem. Destarte, é primordial a relação do texto com o contexto nos quais a linguagem e realidade se relacionam (Freire, 2022).

Quanto as experiências vividas nos espaços escolares, as graduandas apontam que as mesmas são baseadas na Pedagogia Tradicional. A perspectiva tradicional de ensino, trata

a disciplina Língua Portuguesa sob o prisma da codificação e decodificação de palavras e textos, com ênfase no ensino de regras gramaticais desprovidos de contextualizações e reflexões (Leão,1999). Desse modo, o sujeito é passivo, receptor da mensagem produzida, porque não interage com o conteúdo abordado (Koch,2003).

Quanto aos procedimentos metodológicos de ensino/aprendizagem da língua nos espaços escolares, as graduandas descrevem a adoção do método sintético. As professoras trabalhavam com atividades de repetição das letras, sílabas e com ditado de palavras sem conexão com a realidade. Segundo Leão (1999), essas características traduzem a alfabetização tradicional, porque estava restrita a codificar e decodificar palavras e textos.

No ensino tradicional o corpo discente não se comunica com os textos, pois a linguagem é um canal de expressão do pensamento do (a) autor (a) (Bezerra & Luna, 2015). Lembram ainda que na escola a professora realizava diariamente exercícios de associação dos sons das sílabas, de sublinhar e repetir letras e sílabas várias vezes. Nota-se que em nenhum momento houveram problematizações e que foi trabalhado o nível silábico alfabético, no qual a criança corresponde fonema e grafema (Ferreiro & Teberosky,1999).

Considerações finais

O presente artigo versou sobre as experiências de alfabetização de graduandas do curso de Pedagogia da UFCG do Campus de Cajazeiras. Destarte, a metodologia utilizada auxiliou na consecução do objetivo estabelecido, que era analisar as experiências de alfabetização e letramento, por intermédio de produções escritas e produzidas na disciplina Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa.

As graduandas enfatizam que o resgate de memória e as reflexões propiciadas durante a disciplina foram relevantes para a sua formação como pedagogas. Por meio das leituras de Paulo Freire, proporcionou a percepção de que ler não é apenas codificar e decodificar palavras e/ou textos. Logo, é fundamental problematizar, criticar e refletir de uma forma contextualizada. Em face disto, todos os aprendizados influenciam a não repetir o ensino tradicional do qual vivenciaram.

Constatou-se que as instituições mais significativas na aquisição da linguagem das graduandas foram a família e a escola. Além disso, identificou-se que é no espaço familiar que as graduandas relatam a relação cotidiana com a linguagem, para além da alfabetização tradicional e que ao espaço escolar, foi atribuído a reprodução do método tradicional de ensino da língua.

Em vista dos argumentos apresentados, o resgate de memória elaborado paralelamente a literatura contemporânea sobre alfabetização e letramento, contribuiu para a formação das pedagogas.

Desse modo, o referido exercício acadêmico possibilitou reflexões acerca da percepção de linguagem além dos ditames do código linguístico, pois auxiliou as graduandas a se perceberem como seres repletos de experiências, nas quais a alfabetização e o letramento estiveram presentes. Tanto no contexto da vida escolar quanto nas vivências infantis no âmbito familiar.

Conclui-se que a atividade do resgate de memória coadjuva no rompimento da Pedagogia Tradicional, através da valorização da bagagem de conhecimento angariada pelo corpo discente em suas vivências nos diferentes e múltiplos contextos sociais.

Bibliografía

- Bezerra, R. G. & Simões, T. (2015). Concepções de linguagem: uma análise preliminar do discurso docente e das práticas em sala de aula. *Encontros de Vista*, 16(2), 36-58.
- Faria, M. (2018). *A participação da família no processo de alfabetização: um estudo de caso no ensino fundamental*. <https://repositorio.ivc.br/handle/123456789/902>.
- Ferracioli, L. (1999). Aspectos da construção do conhecimento e da aprendizagem na obra de Piaget. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 16(2), 180-194. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5165924>
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da Língua Escrita*. Artmed.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. Cortez editora.
- Koch, I. (2003). *Desvendando os segredos do texto*. Cortez Editora.
- Leão, D. M. M. (1999). Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. *Cadernos de pesquisa*, (107), 187-206. <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>.
- Silva, F., & Farago, A. (2016). *Psicogênese da língua escrita: contribuições e equívocos*. http://repositorio.unifafibe.com.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/341/2016_FAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Silveira, D., & Córdova, F. (2009). *Unidade 2 - A pesquisa científica*. In T. Gerhardt & D. Silveira. *Métodos de pesquisa* (pp. 31-42). Editora da UFRGS. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806>
- Soares, M. (2004). *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*. [https://www.kufunda.net/publicdocs/LIVR03_V1%20\(1\).pdf#page=197](https://www.kufunda.net/publicdocs/LIVR03_V1%20(1).pdf#page=197).

Representación social y perspectiva crítica en la educación estadística: Un estudio con docentes universitarios en Argentina

Gabriela Pilar Cabrera. Universidad Nacional de Villa María

gcabrera@unvm.edu.ar

Liliana Mabel Tauber. Universidad Nacional del Litoral

estadisticamatematica_uc@gmail.com

Marcel David Pochulu. Universidad Nacional de Villa María

marcelpochulu@gmail.com

Resumen

Esta investigación pretende caracterizar los procesos que favorecen la evolución representacional de docentes universitarios de estadística hacia una perspectiva crítica de la educación estadística y revelar factores que obstaculizan y otros que favorecen prácticas de enseñanza situadas en dicha perspectiva. Se optó por un enfoque de investigación cualitativo interpretativo, integrando los paradigmas socio-genético y estructural para el estudio de representaciones sociales, a través del método comparativo constante de la teoría fundamentada. La muestra del estudio incluyó a 16 docentes que imparten cursos universitarios de estadística o espacios curriculares afines en cuatro universidades públicas de Argentina. Se concluyó que la reflexividad crítica compartida y sostenida en la revelación de las representaciones sociales que guían la práctica docente, puede constituirse en un andamiaje de programas de formación docente continua que busquen cimentar la docencia estadística crítica.

Palabras clave: Docencia estadística crítica - Evolución representacional - Método comparativo constante - Educación de profesionales críticos - Formación docente continua

Introducción

En una sociedad altamente tecnológica, donde los datos y la información cuantitativa influyen de manera significativa en la toma de decisiones personales, ciudadanas y profesionales, resulta fundamental proporcionar a los estudiantes oportunidades para examinar minuciosamente los datos presentados por el mundo. Esto les permitirá “identificar e interrogar estructuras y discursos reforzados por argumentos basados en datos” (Weiland, 2017, p. 41).

La educación de futuros profesionales que participen activamente en sus comunidades y utilicen la estadística en la interpelación de los problemas emergentes del contexto social, económico, político y ambiental, resulta esencial para contribuir a la construcción de sociedades justas y democráticas (Weiland, 2019).

Para el logro de este propósito, los docentes de estadística deben asumir el papel de intelectuales transformadores (Giroux, 1997; Girouz et al., 2022) y entender cómo el conocimiento estadístico se imbrica en y con la sociedad y sus procesos políticos, históricos, económicos, sociales y ambientales (Valero et al., 2015) y a la vez “reconocer la profunda complejidad de cualquier actividad crítica” (Skovsmose, 2016, p.1).

El lenguaje, sistema de símbolos, técnicas estadísticas, razonamiento y pensamiento estadístico, adquieren sentido por unas actitudes y unas habilidades que los docentes deben reconocer de sí mismos, transitando ejercicios reflexivos y comprensivos sobre los objetos de conocimiento propios (Rondón Herrera & Paez Martínez, 2018; Malagón & Rincón, 2018) de la estadística y de la educación estadística (EE).

En línea con lo anterior, en esta investigación se opta por ahondar en la comprensión del pensamiento del docente de estadística con apoyo de las representaciones sociales (Sousa, 2000; Jodelet, 2011); ya que algunas de sus creencias, informaciones, conocimientos y experiencias podrían favorecer y otras obstaculizar (Zorrilla & Matzzitelli, 2021) una docencia crítica que aporte significativamente al pensar estadísticamente crítico (Cabrera et al., 2020) de sus estudiantes.

Esto es así, ya que el estudio de las representaciones sociales (RRSS) permite revelar cómo se articulan los conocimientos de la estadística con los conocimientos del sentido común de la educación estadística (EE), la consciencia que traen estos docentes sobre la implicancia del ejercicio de su rol de intelectuales transformadores y con ello, sus representaciones acerca de las posibilidades del estudiantado (Sousa & Villas Boas, 2011).

Objetivos

En torno a lo dicho, esta investigación se centra en caracterizar los procesos que favorecen la evolución representacional de docentes universitarios de estadística hacia una perspectiva crítica de la EE. Para ello se precisa identificar, describir y distinguir jerarquías en el contenido de la representación social -que estos docentes tienen en relación a las finalidades de la EE en la educación superior-; atendiendo a la emergencia de aquellos factores que obstaculizan y aquellos que favorecen una docencia estadística crítica.

Habría que aclarar aquí, que esta investigación forma parte de una tesis doctoral que busca comprender la incidencia que tienen las RRSS de los docentes de estadística en la educación crítica de los futuros profesionales.

Justificación

Los docentes que enseñan estadística en la educación superior de Latinoamérica, generalmente pertenecen a dos grupos. O bien, son profesores de matemática, licenciados en matemática y/o estadística, o bien profesionales egresados de carreras en la que la presencia de la estadística está fuertemente vinculada a investigaciones y/o a su quehacer profesional. Este último grupo, generalmente no tiene formación pedagógica y didáctica en el campo de la EE, salvo que se dedique a la investigación y/o tenga posgrados en el área.

Conviene resaltar aquí, que en general, los docentes de estadística son formados en una perspectiva técnico- formalista que obstaculiza pensar estadísticamente sobre cuestiones importantes que afectan sus vidas y la de sus estudiantes (Martínez-Castro & Zapata-Cardona, 2022; Zapata-Cardona, 2018). Y, además, "son pocas las propuestas que existen en el campo de la EE dirigidas a fortalecer la preparación de los docentes en ejercicio" (Pinto-Sosa, 2022 p.47).

En contraste con lo anterior, la formación de todo docente se sitúa en un entorno social, cultural e histórico que conforma un contexto auténtico y significativo que favorece y potencia programas de formación desde la perspectiva crítica de la EE. En consonancia con ello, en esta investigación se asume el desarrollo profesional docente como proceso de transformación de la práctica educativa durante la formación docente continua (Pinto-Sosa, 2022; Martínez-Castro & Zapata-Cardona, 2022).

En este marco, el estudio de las RRSS que los docentes de estadística tienen en relación con las finalidades de la EE en la educación superior (ES) adquiere una gran relevancia, ya que estas RRSS se convierten en un punto de partida para el desarrollo de programas de formación (Lobato-Junior, 2013; Zorrilla & Mazzitelli, 2021) dirigidos a docentes críticos de estadística.

Marco teórico

Esta sección se organiza en dos ejes temáticos: la perspectiva crítica de la EE y el estudio de las RRSS en el campo educativo.

Perspectiva crítica de la Educación estadística

La sociedad que aprende es una interesante manera de redefinir la sociedad del conocimiento, se basa en el principio de escolaridad y en la creencia de que la sociedad en su conjunto y cada uno de sus miembros tienen que estar en capacidad de aprender y transformar dicha sociedad (Camilloni, 2015, 00:14:50).

En esta sociedad que aprende, la universidad tiene la misión de formar pensadores críticos que sean “capaces de tomar decisiones propias, justificadas y responsables, que conlleven acciones y les permitan vivir de mejor manera” (Rodríguez Ortiz, 2018, p.72-73), aportando a la construcción de sociedades más justas y equitativas (Peña Murcia & Rodríguez Casalla, 2020).

Indudablemente, el pensamiento crítico es un tamiz (Rojas, 2018) contra la excesiva información cuantitativa y de argumentos basados en datos que utilizan redes sociales, medios de comunicación, organismos gubernamentales y otras organizaciones, como medida de credibilidad de aquello que transmiten (Weiland, 2019).

En consecuencia, uno de los retos más serios a los que se enfrentan los docentes de Estadística en la universidad, es la tarea de desarrollar prácticas pedagógicas (Giroux et al., 2022) que conjuguen la traducción de los problemas singulares, de la familia, del barrio, de la ciudad, en reales problemáticas globales que precisan búsqueda de alternativas (Niño-Arteaga, 2019) con el aprendizaje de conceptos y prácticas estadísticas poderosas (Weiland, 2017).

Un docente crítico (Malagón & Rincón, 2018) tiene que poder “prestarle atención a una situación crítica, identificarla, tratar de captarla, comprenderla y reaccionar frente a ella, [...], buscar alternativas” (Skovsmose, 1999, pp. 16-18); ello implica “la exploración de posibilidades, tanto en el aula como en la investigación, [supone] aunar crítica e imaginación” (Skovsmose 2011, p. 23).

Sin embargo, para muchos educadores la formación de pensadores críticos (Rodríguez Ortiz, 2018; Freire, 2008) “se ha convertido en un *slogan*, aunque no se tiene real comprensión de las implicancias pedagógicas y didácticas que ello supone [...] (Camilloni, 2022, 00:12:00). Esta situación requiere esclarecer los marcos teóricos que subyacen en dicha intención.

En línea con lo anterior, Campos (2016) encuentra en la Pedagogía crítica (Freire, 1993; Giroux, 1989, 1997), en la educación matemática crítica (Skovsmose, 1999, 2011), en Etnomatemática (D'Ambrosio, 2005), en la alfabetización estadística (Gal, 2002); razonamiento estadístico (Garfield & Ben-Zvi, 2008) y pensamiento estadístico (Wild &

Pfannkuch, 1999) los cimientos para comenzar a delinear la perspectiva crítica de la EE.

Por su parte, Weiland (2017, 2019) integra la alfabetización crítica (Freire, 1998), la alfabetización estadística (Gal, 2019) y la investigación estadística (Zapata-Cardona, 2018) en la conceptualización de la alfabetización estadística crítica (AEC).

En torno a lo dicho, Martínez Castro y Zapata-Cardona (2022) proponen anclar la formación de la docencia estadística en la investigación estadística auténtica de temáticas vinculadas con las crisis sociales, ya que esto posibilita y potencia el conocimiento profundo de conceptos y técnicas estadísticas para razonar y pensar estadísticamente en consonancia con un pesar crítico.

El Estudio de RRSS en el Campo Educativo

En la investigación transnacional en la que participaron universidades de Brasil, Argentina, Francia, Grecia y Portugal, se desarrolla un modelo de comprensión del trabajo docente que utiliza como instrumento teórico y metodológico la teoría de las representaciones sociales (Seiddman, et al., 2008; Seiddman & Souza, 2011).

Para Jodelet (2018), “es posible considerar que las representaciones [RRSS] forman parte de esas *herramientas mentales* de las que hablan los historiadores y pueden ser clasificadas en la clase de *mediaciones simbólicas* de las que habla Vigotsky” (p. 5). Este conocimiento proviene de las experiencias, informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que se intercambian a través de la tradición, *la educación* y la comunicación social (Jodelet, 2011; Lynch, 2020).

Las RRSS deben estudiarse en situaciones locales “poniendo en juego las experiencias, los conocimientos y las conductas de los actores [*docentes*] que son concretamente inscriptos y subjetivamente implicados en lugares y roles específicos como en un espacio institucional, social y cultural más amplio” (Jodelet, 2011, p. 151).

En los “*campos profesionales*”, las RRSS, “expresan la manera en que los actores se sitúan con relación a su actividad y a sus compañeros de trabajo” (Jodelet, 2011, p. 134). Las prácticas sociales [*educativas*] son *interfaces* entre circunstancias externas y prescriptores internos de la RS (Abric, 2001).

Por otro lado, el momento actual encuentra a la teoría de representaciones sociales (TRS) con tres principales enfoques u orientaciones teóricas: el modelo socio-genético o procesual, el modelo estructural y el socio-dinámico (Lynch, 2020). Estas orientaciones propician el desarrollo de métodos diversos que pueden integrarse en un abordaje pluri-metodológico para el estudio de las RRSS (Rateau & Lo Mónaco, 2013).

Conviene explicitar aquí, que es Abric quien introduce la teoría del núcleo central (TNC) a partir de la cual se puede reconocer la organización de los elementos que moldean una RS, atendiendo al contexto del cual ésta emerge. Es decir, que una RS no es un conjunto cualquiera de creencias, informaciones y opiniones, sino que éstas se relacionan y estructuran de una determinada manera (Lynch, 2020).

Específicamente, el núcleo central es el lugar de mayor estabilidad de los elementos cognitivos de la memoria o historia grupal (Mazzitelli, 2012), relativos al objeto o situación de representación. En él converge la base común de una RS como resultado de una construcción colectiva que ha sido consensuada por el grupo, lo que le otorga cohesión y estabilidad y genera una gran resistencia al cambio.

Alrededor del núcleo central, gravita el sistema periférico que se estructura con elementos cognitivos jerarquizados por la distancia a los elementos nucleares (Rateau & Lo Mónaco, 2013; Araya Umaña, 2002). Una de sus funciones es la de proteger al núcleo central de posibles transformaciones (Mazzitelli, 2012) que operan a través de las contingencias cotidianas.

Es decir, aquellos elementos cognitivos que están muy cerca del núcleo, en la primera periferia (Aguilar, et al., 2011), se ocupan de la concreción del significado de una RS, al ilustrar, aclarar y justificar dicha significación (Araya Umaña, 2002).

En tanto, los elementos ubicados en la segunda periferia (Aguilar, et al., 2011) a una mayor distancia del núcleo, se sustentan en las características individuales de los miembros del grupo y posibilitan la adaptación de una RS a los nuevos contextos sociales en los que están inmersos (Mazzitelli, 2012; Rateau & Lo Mónaco, 2013).

Habría que decir también, que existe un conjunto de elementos cognitivos de contraste, que pertenecen a un grupo minoritario y que evidencian una clara diferenciación con el núcleo central (Aguilar, et al., 2011; Zorrilla & Mazzitelli, 2021). Es así que, la

[la] identificación y el análisis de la estructura de una RS, permite diferenciar los elementos más significativos y estables de aquellos más sensibles a los cambios, que presentan características particulares en función de contextos determinados y/o que sirven de sostén al núcleo central. (Mazzitelli, 2012, p. 4)

Habría que decir también que estas RRSS son susceptibles de ser transformadas (Jodelet, 2011; Motta Totena & Rivera Franco, 2023) a través de procesos de interacción y de negociación de sentido, toda vez que se requiera una resignificación de la experiencia de los actores sociales (Jodelet, 2008).

Metodología

En este estudio, se adoptó un enfoque de investigación cualitativo interpretativo, integrando los paradigmas socio-genético y estructural para abordar el análisis de las RRSS. Para ello, se aplicó el Método Comparativo Constante (MCC) de la Teoría Fundamentada (Cabrera et al., 2023; Strauss & Corbin, 2002) siguiendo las recomendaciones de Araya Umaña (2002), Campo-Redondo y Labarca Reverol (2009) y Restrepo-Ochoa (2013).

La muestra del estudio incluyó a 16 docentes que imparten cursos universitarios de estadística o espacios curriculares afines. Estos docentes participantes (DP) ejercen su actividad en cuatro universidades públicas de Argentina. Todos los participantes se ofrecieron voluntariamente a formar parte de la investigación.

El proceso de recolección de datos se llevó a cabo desde diciembre de 2019 hasta junio de 2023. Para obtener información relevante y significativa, se realizaron entrevistas en profundidad (EP) y dinámicas de grupos focales (GF) en un total de 5 sesiones. Además, 12 de los 16 docentes colaboraron en el diseño e implementación de una práctica de lectura crítica sobre la medición de la pobreza multidimensional en Argentina durante la pandemia del COVID-19. Esta práctica se llevó a cabo en los cursos donde ejercen como docentes de estadística (Cabrera et al., 2023).

Todas las EP y sesiones de GF se realizaron mediante video llamadas, las cuales fueron registradas y posteriormente transcritas para su análisis exhaustivo. Se seleccionaron los fragmentos más representativos de los discursos de los DP, los cuales reflejaban sus creencias, informaciones y conocimientos relacionados con las finalidades de la educación estadística en la educación superior.

Se aplicó la codificación abierta del MCC para identificar y describir el contenido de la RS de este grupo de DP. La codificación axial se utilizó para el estudio de las relaciones entre los elementos de la RS, su importancia relativa y jerarquía. Asimismo, se empleó la codificación selectiva para determinar y controlar el núcleo central de la RS (Restrepo-Ochoa, 2013). Cabe destacar que, durante este proceso de codificación, se integró una rutina de despliegue visual de los datos para facilitar el análisis.

Otro punto es, que durante la trama de espacios compartidos de reflexión dialógica (Mazzitelli & Quiroga, 2015), se extrajeron y analizaron minuciosamente aquellos fragmentos más representativos de los discursos del grupo de DP, que dieran indicios de una evolución representacional hacia la visión crítica de la EE. Con ello, se pudo dar cuenta de las condiciones que favorecieron dicha evolución representacional

Resultados

En esta sección, se despliegan una serie de fragmentos representativos del material discursivo recolectado del grupo de docentes que participó en las EP y sesiones de GF. Esta trama de fragmentos seleccionados, permitió *desvelar* el contenido y la estructura de la RS que estos docentes tienen en relación a las finalidades de la educación estadística en la educación superior, tal como se esquematiza en la Figura 1.

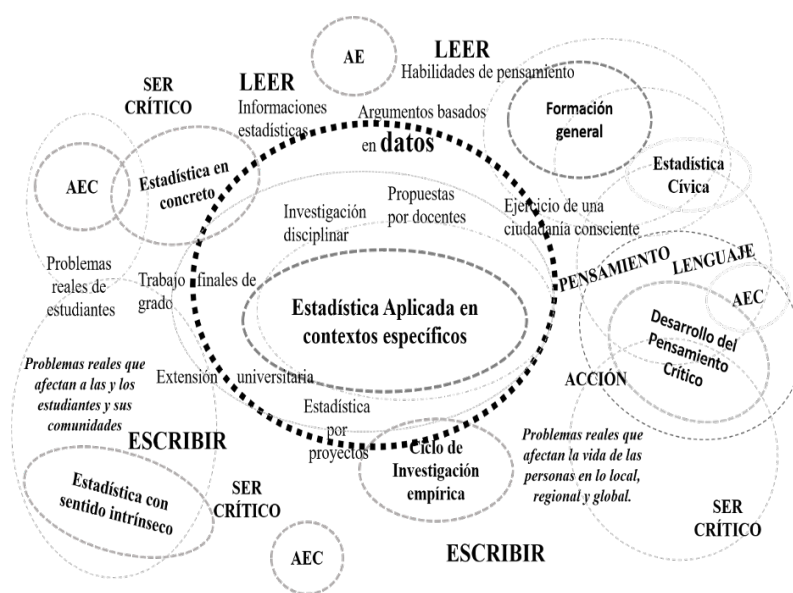


Figura 1. Esquema integrador del contenido y estructura de la RS. Fuente: Elaboración propia.

En primera instancia, se estableció que la *estadística aplicada en contextos específicos* (EACE), esencialmente vinculada a investigaciones disciplinares y/o asociadas al campo profesional, conforma el *núcleo central* de esta RS.

Si bien los DP al relatar las experiencias de EACE en sus clases, dan indicios de la intencionalidad pedagógica de implementar el ciclo de investigación empírica (Zapata-Cardona, 2018), habría que subrayar que con frecuencia las problemáticas que se abordan son propuestas por los docentes. Pocas veces emergen de la motivación intrínseca del estudiantado, a excepción de lo que ocurre en las tesinas o trabajos finales de grado.

Los siguientes fragmentos representativos del discurso de DP de las EP y GF dan cuenta de lo observado, en relación a dicho *núcleo central* de la RS:

- Arturo: Para quienes se dediquen a la investigación, *tanto para generar conocimiento científico, como para reconocerlo*. Todos van a tener que *leer trabajos de ciencia* (EP, 00:04:00).
- Jano: Que los estudiantes puedan *adquirir conocimientos o destrezas*

en aplicar [Estadística], basándose en el método científico. En primera instancia, entender cómo es obtener datos científicos a partir de un proyecto de investigación. Para eso, tiene que manejar la Estadística como una herramienta que es parte intrínseca de ese proceso de investigación. En un futuro, sobre todo cuando realice su trabajo final de grado, tiene que aplicar la Estadística (EP, 00:05:22).

· Leo: Los biólogos, como *para muchas otras ciencias utilizan la estadística para la investigación*. Me acuerdo que al principio era como muy instrumental, de herramienta. Como que le dimos una vuelta de “rosca”, con todos los años que venimos trabajando hacia la *estadística como soporte de investigación* en las Ciencias Naturales. Es tratar de trabajar justamente más contextualizado (EP, 00:28:00).

· Stefano: Hace unos años implementamos el *enfoque por proyectos*. Eligen un tema de trabajo de acuerdo a la disciplina, *nosotros le damos unos temas que pueden elegir*, por ejemplo, hablo de [licenciatura en] nutrición: alimentación saludable. [...] El proyecto termina con un informe escrito y presentación oral del tema. Ahí pasan por todo el proceso que puede pasar cualquiera de nosotros que investiga (EP, 00:35:37).

Siguiendo con la estructura de la RS, aparece como elemento de la *primera periferia*: la *formación general de los futuros profesionales*.

El grupo de DP da importancia a la comprensión básica del sistema y lenguaje de símbolos estadísticos y a la promoción de la AE en el marco de Gal (2019). De manera incipiente, aluden a la necesidad de una estadística cívica (Engel et al. 2022) que se vincula en el discurso de estos DP, muy tenuemente con el contexto de lectura de la AEC.

Esto indica, la importancia que el grupo de DP le asigna a la lectura e interpretación crítica de información estadística y argumentos basados en datos. A continuación, se listan fragmentos representativos de DP que expresan lo dicho:

· Stella: Darles herramientas en lo estadístico para que puedan empezar a incorporarse en la lectura. *Empezar a abrirles un poco el campo de la lectura estadística y que puedan interpretar*. Más allá de construir algunos gráficos o algunas tablas. *Les damos ese tipo de herramientas para distinguir y poder interpretar lo que están leyendo*. (EP, 00:06:36).

· Rocío: Que el estudiante pueda leer una estadística, interpretar lo que ve, no quedarse con el título, con la foto, sino leer también lo que ahí aparece. *Brindar esas pequeñas herramientas para prestar un poquito más de atención a lo que se ve y poder interpretar esto que nos están mostrando*. Además, tratar de dar estas herramientas básicas para que el ciudadano

pueda interpretar esto de lo que tenemos a diario y todo el tiempo (EP, 00:10:00).

A su vez, el material discursivo recolectado de los DP, revela de manera incipiente, el *estudio empírico de problemas* relacionados con el ejercicio de la ciudadanía y la práctica profesional, elemento que se ubica en la *segunda periferia* de la estructura de dicha RS.

En otras palabras, fueron menos que más los DP que refirieron explícitamente a una *estadística en concreto*, con datos reales y con la clara intencionalidad de incidir en la toma de decisiones que emerge del contexto del cual se extrajeron dichos datos (Juana, EP, 00:23:17).

Si bien aquí aparece la intencionalidad docente de promover una práctica pedagógica anclada en una *investigación estadística auténtica*, todavía prevalece el surgimiento de este proceso de investigación de problemáticas reales desde la mirada de la docencia y no desde la motivación intrínseca del estudiantado.

Los siguientes fragmentos representativos dan cuenta de los elementos de la segunda periferia:

· Ludmila: Empezar a transitar una formación que los involucre en ese futuro desarrollo profesional. Porque cuando ellos se reciban van a tener que trabajar en estos temas [Sociología]. Trabajamos siempre con contexto reales, no le hablamos de otro país, le hablamos de Argentina, de lo que somos nosotros, las noticias o de los temas que están realmente. *Siempre trabajando con esos datos reales para poder construir conocimiento a partir de ahí*. Poder mostrar datos para poder obtener conclusiones, leer realidades, interpretar informaciones. Poder *plantearle situaciones de aprendizaje que involucren contextos donde ellos se puedan ver reflejados poquito o mucho*, ya es importante, porque le da un sentido de pertenencia a lo que estamos trabajando. *Los estudiantes se van a comprometer en la medida en que se involucren*. (EP, 00:23:17).

· Teresa: En el profesorado de matemática, ¿cómo enseñamos? Mostrando la Didáctica de la Estadística [que experimenten aprender estadística] *a través de proyectos*. También, en Sociología, sí o sí tienen que ser todo a través de datos reales, extractos de investigaciones publicados en las redes sociales: [Google, Instagram, Facebook, YouTube, Twitter], bases de datos reales: trabajamos con la EPH, hay bastantes bases [de datos de Salud] en [el portal del Gobierno de la Nación]. En base a eso, *planteamos preguntas y les damos lugar a que se planteen preguntas* y de ahí [se] tienen que tomar decisiones para elegir si vamos a lo básico [contenido], que es todo el análisis estadístico descriptivo. Luego, *la elaboración*

del informe. que puede estar acompañado de una representación: qué representación conviene. Después ya cuando trabajamos Inferencia. Seguimos así, pero ahora ya con decisiones. O sea, muchas veces los ponemos en este lugar de la toma de decisiones (EP, 00:17:00).

Hasta aquí se explicitaron los elementos del núcleo central, la primera y segunda periferia de la RS.

Para concluir tal configuración jerárquica, los *elementos de contraste* capturan las dimensiones de lectura y escritura del marco de desarrollo de la AEC; la que se enraíza en una *estadística con un sentido Intrínseco* que constituye el punto de anclaje para la sensibilización que requiere la EPC.

A través de los siguientes fragmentos representativos, se evidencian estos elementos de contraste:

- Clarisa: Está bueno que sea de un *contexto que sea posible*, no sé si posible es la palabra, sino *que sea cercano al estudiante, que sea de su universo. Que pueda zambullirse en el aprendizaje*, sentirse parte del aprendizaje. Yo siento que *los estudiantes que atravesaron la Estadística por proyecto, puedo decir que pensaron críticamente* (EP,00:25:00).
- Milagros: Yo pienso que una *decisión crítica*, es aquella que se basa en una situación en contexto (GF2, Sesión 6 de marzo de 2020, 00:30:00).
- Arturo: Que tenga la capacidad de plantearse situaciones desde sus propias inquietudes y luego *ir en la búsqueda de las herramientas estadísticas que aplicar. [Esto se logra] desde las experiencias conocidas y lo más cercano que pudieran tener* (EP, 00:25:00 a 00:33:00).
- Ludmila: Cuando hablamos de pensamiento crítico, es cuando realmente necesitamos pensar, *¿desde qué lugar?. ¡Hay que tener ganas de tener información!* (Audio de WhatsApp).
- Arturo: (00:35:00 a 00:40:39) Me parece que tiene que ver con *estar en un estado de alerta, la crítica*. No sólo para cuestionar sino para, *¿dónde estoy, cuando me posiciono?* (EP, 00:30:33)
- Leo: Para mí es como un concepto muy amplio. *¿Qué necesito yo para decir que tengo desarrollado el pensamiento crítico? Estar pensando algo desde esa postura*. Para mí el pensamiento crítico primero implica que la persona *tenga conocimiento de lo que va a analizar, estudiar*. Por ejemplo, *¿cómo hago para que ese conocimiento lo pueda aplicar en esa situación y sobre esa situación pueda reflexionar? Pueda tomar decisiones, realizar mejoras, detectar falencias*, digamos pueda pensarlo [...] No sé, no tengo

una definición clara, es como una mirada que implica un montón de cosas [...] siento que me falta algo, *Quizás al sentir que me falta algo, eso incide en cómo uno va a direccionar la clase* (EP, 00:42:00).

Juana: *Duda, interpelación, autorreflexión y transformación hacia lo que exteriorizo*. Puede ser a partir de una producción propia, es decir, si estamos pensando en un estudiante que está aprendiendo cualquier tipo de contenido estadístico, por un lado, *lo conoce, se informa, se interpela, realiza autorreflexión, transforma y comunica*. Y, no solamente comunica. También *lo traduce en acciones, tanto en lo profesional como en su vida cotidiana*. El pensamiento crítico, no como un producto sino *como un proceso de desarrollo que tiene que tener la persona ante una situación* que se le presente, ya sea profesional o en la vida cotidiana. Y la dinámica grupal tiene que ver mucho con el pensamiento crítico: *saber escuchar, reflexionar y cambiar*. Es decir, *si uno solamente piensa [solo] y no se transforma, ahí queda* (EP, 00:36:00 a 00:45:00).

· Rocío: Me quedé pensando en esto de la mirada sociopolítica. Yo siempre le digo a [mis estudiantes], *cómo por ahí “sin mentir” se puede “decir” lo que “uno quiere decir” y “basados en datos”*. Entonces, esto de saber [desvelar] *el manejo [estadístico]*: me están mostrando esto, pero se obtuvo con esta información, se tuvieron en cuenta estos [datos]. Hay que tener en cuenta todo esto, para decir esto que lo que estoy leyendo está bien o a lo mejor tiene cierto sesgo. *Que, aunque la información puede [aparecer] como muy precisa, puede tener cierta intencionalidad*. Entonces, esto de más allá de lo técnico en sí, de la disciplina [Estadística] en sí, *poder mirar un poco más allá*, yo hago foco en eso [leer que hay detrás de los datos] (EP, 00:33:14 a 00:40:00).

Conclusiones

La trama de espacios compartidos de reflexión dialógica en los cuales tanto los DP como los investigadores se vieron inmersos, resultó ser un factor fundamental para favorecer la evolución representacional hacia una perspectiva crítica de la educación estadística.

La confrontación de los docentes con sus propias representaciones sociales en dinámicas de intercambio entre pares se establece como una base sólida y enriquecedora, la cual potencia el desarrollo de programas de formación docente continua con un enfoque crítico. Estos programas tienen como objetivo promover una docencia reflexiva y comprometida con una Educación Estadística que trascienda más allá de lo meramente técnico y se enfoque ayudar a los estudiantes a interpretar críticamente el mundo y si es

posible, cambiarlo.

En este sentido, la reflexividad crítica compartida ha demostrado ser un recurso valioso para abordar las RRSS que guían la práctica docente y, mediante la confrontación, permitir una transformación hacia enfoques pedagógicos más informados y contextualizados.

Por tanto, esta investigación destaca la importancia de promover la construcción de espacios de reflexión y diálogo, que impulsen una educación estadística que no solo se limite a la transmisión de conocimientos técnicos, sino que también fomente el pensamiento crítico y la participación activa de los estudiantes en la sociedad.

En última instancia, se recomienda que los programas de formación docente continua incorporen estrategias de reflexión y diálogo, así como el análisis de las representaciones sociales que subyacen en la enseñanza de la estadística. De esta manera, se podrá fortalecer la calidad de la educación estadística y su relevancia en la formación de profesionales conscientes y comprometidos con una sociedad más justa y democrática.

Referencias bibliográficas

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.
- Aguilar, S. B., Mazzitelli, C. A., Chacoma, M. S. & Aparicio, M. T. (2011). Saberes del docente y representaciones sociales: implicancias para la enseñanza de las ciencias naturales. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(2), 1-28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44720020007>
- Araya Umaña, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Cuadernos de Ciencias Sociales*, (127). Flacso.
- Cabrera, G., Tauber, L. & Fernández, E. (2020). Educación Estocástica para pensar estadísticamente. *Matemáticas, Educación y Sociedad*, 3(2), 89-109.
- Cabrera, G., Tauber, L. & Pochulu, M. (2023). Diseño e implementación de rúbricas para caracterizar y evaluar la alfabetización estadística crítica en contextos de lectura. *Revista de Educación Estadística*, 2(1), 1-24. <https://doi.org/10.29035/redes.2.1.4>
- Camilloni, A. (21 de setiembre de 2015). *Conferencia: La formación básica en el currículo universitario*. [Video de Youtube]. <https://www.youtube.com/watch?v=t2eUvouqPak>
- Camilloni, A. (16 de setiembre de 2022). *Lemas y eslóganes en la construcción del discurso didáctico*. [Video de Youtube] <https://www.youtube.com/watch?v=wYCc40JForQ>
- Campo-Redondo, M. & Labarca Reverol, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción*, 25(60), 41-54.
- Campos, C. R. (2016). La educación estadística y la educación crítica. En I. Álvarez & C. Sua (Eds.), *Memorias del II Encuentro Colombiano de Educación Estocástica* (pp. 5-23). Asociación Colombiana de Educación Estocástica.
- Cabrera G., Tauber, L. & Pochulu, M. (2023). Diseño e implementación de rúbricas para caracterizar y evaluar la alfabetización estadística crítica en contextos de lectura. *Revista de Educación Estadística*. <https://revistaeduest.ucm.cl/issue/view/114>
- D'Ambrósio, U. (2005). Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. *Educação e pesquisa*, 31, 99-120.
- Engel, J., Schiller, A. & Martignon, L. (2022). Estadística cívica en la formación de profesores de matemáticas. En A. Salcedo & D. Díaz-Levicoy (Eds.), *Formación del Profesorado para Enseñar Estadística: Retos y Oportunidades* (pp. 21-46). Centro de Investigación en Educación Matemática y Estadística. Universidad Católica del Maule.

- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editor.
- Gal, I. (2002). Adults' statistical literacy: Meanings, components, responsibilities. *International Statistical Review*, 70(1), 1-25. <https://doi.org/10.2307/1403713>
- Gal, I. (2019). Understanding statistical literacy: About knowledge of contexts and models. En J. M. Contreras, M. M. Gea, M. M. López-Martín & E. Molina-Portillo (Eds.), *Actas del Tercer Congreso Internacional Virtual de Educación Estadística*. www.ugr.es/local/fqm126/civeest.html
- Gar eld, J. & Ben-Zvi, D. (2008). Preparing school teachers to develop students' statistical reasoning. Teaching Statistics in School Mathematics-Challenges for Teaching and Teacher Education: A Joint ICMI/IASE Study: The 18th ICMI Study, 299-310.
- Giroux, H. A. (1989). *Schooling for democracy: Critical pedagogy in the modern age*. Routledge.
- Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós.
- Giroux, H.; Rivera-Vargas, P. & Neut-Aguayo, P. (2022). De una pedagogía de la clausura a una pedagogía de las posibilidades. Aprender y enseñar la agencia. En P. Rivera-Vargas, R. Miño-Puigcercós & E. Passeron (Coords.), *Educación con sentido transformador en la universidad*. Octaedro, IDP/ICE.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 3(5), 32-63.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación, en Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, 21, 133-154.
- Jodelet, D. (2018). Ciencias sociales y representaciones: Estudio de los fenómenos representativos y de los procesos sociales. De lo local a lo global. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2), e041-e041.
- Lynch, G. (2020). La investigación de las representaciones sociales: enfoques teóricos e implicaciones metodológicas. *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, 7(1), 102-118.
- Lobato-Junior, A. (2013). Representaciones sociales y didáctica: construcción teórica de un espacio común. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 277-295
- Malagón, R. & Rincón, H. (2018). Pedagogía de la autonomía: exigencias en la enseñanza del docente crítico. En R. M. Páez Martínez, G. M. Rondón Herrera & J. H. Trejo

- Catalán (Eds.), Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire (pp. 91-107). CLACSO.
- Martínez-Castro, C. A. & Zapata-Cardona, L. (2022). Formación inicial de profesores de estadística en una perspectiva crítica. En A. Salcedo & D. Díaz-Levicoy (Eds.), *Formación del Profesorado para Enseñar Estadística: Retos y Oportunidades* (pp. 367-384). Centro de Investigación en Educación Matemática y Estadística. Universidad Católica del Maule.
- Mazzitelli, C. (2012) Representaciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias durante la formación docente inicial. *Profesorado*, 16(3), 392-408. <http://hdl.handle.net/10481/23116>
- Mazzitelli, C. A. & Quiroga, D. P. (2015). Las representaciones sociales de la Tecnología, su enseñanza y su aprendizaje en el nivel secundario. *Ciencia, docencia y tecnología*, 26(50), 71-88.
- Mota Totena, E. P. M. & Franco, J. E. R. (2023). Representaciones sociales alrededor de la educación inclusiva: un abordaje desde la teoría fundamentada en la comunidad Sorda. *Educación*, 59(2), 505-519.
- Niño-Arteaga, Y. (2019). Problematicar lo humano en educación. La dimensión política y el concepto de pensamiento crítico en la pedagogía de Freire y Giroux. *Pedagogía y Saberes*, (51), 133-143.
- Peña-Murcia, G., & Rodríguez-Casalla, A. (2020). Tesauro académico en pensamiento crítico. En E. Oviedo & R. Páez-Martínez (Ed.), *Pensamiento crítico en la educación. Propuestas investigativas y didácticas* (pp. 205-247). Editorial Universidad de Lasalle.
- Pinto-Sosa, J. (2022). Estadística con proyectos: una propuesta para la formación del profesorado. En A. Salcedo & D. Díaz-Levicoy (Eds.), *Formación del Profesorado para Enseñar Estadística: Retos y Oportunidades* (pp. 47-75). Centro de Investigación en Educación Matemática y Estadística. Universidad Católica del Maule.
- Rateau, P. & Lo Mónaco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *CES Psicología*, 6(1), 22-42. <http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2615/1820>
- Restrepo-Ochoa, D. A. (2013). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. *CES Psicología*, 6(1), 122-133.
- Rondón Herrera, G. & Páez Martínez, R. (2018). Método Freire para el pensamiento crítico de los docentes: entre actitudes y habilidades. En R. M. Páez Martínez, G. M. Rondón Herrera & J. H. Trejo Catalán (Eds.), *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire* (pp. 129-143). CLACSO.
- Rodríguez Ortiz, A. (2018). Elementos ontológicos del pensamiento crítico. *Revista*

Interuniversitaria, 30(1), 53-74. <https://doi.org/10.14201/teoredu292>

- Rojas, J. C. (4 de noviembre de 2018). Educar en pensamiento crítico, una urgencia para Colombia. *Eltiempo.com*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/el-pensamiento-critico-una-urgencia-de-la-educacion-para-colombia-289720>
- Seidmann, S. & Souza, C. (2011). Hacia una psicología social de la educación. Teseo.
- Seidmann, S., Thomé, S., Di Iorio, J. & Azzollini, S. (2008). *Representaciones sociales del trabajo docente. Una investigación... Documento de Trabajo N° 209*. Universidad de Belgrano. <https://repositorio.ub.edu.ar/handle/123456789/501>
- Skovsmose, O. (1999). *Hacia una filosofía de la educación matemática crítica. Una Empresa Docente*. Universidad de los Andes.
- Skovsmose, O. (2011). Critique, generativity and imagination. *For the Learning of Mathematics*, 31(3), 19-23.
- Skovsmose, O. (2016). Preface. En C. Campos, *Towards Critical Statistics Education. Theory and Practice* (pp. 1-4). Lap Lambert Academic Publishing Center, Universidad de los Andes.
- Sousa, C. P. (2000). Develando la cultura escolar. En D. A. Guerrero-Tapia. *Develando la cultura* (pp. 127-151). UNAM.
- Sousa, C. P. D. & Villas Bôas, L. P. S. (2011). A teoria das representações sociais e o estudo do trabalho docente: os desafios de uma pesquisa em rede. *Revista Diálogo Educacional*, 11(33), 271-286.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Valero, P., Andrade-Molina, M. & Montecino, A. (2015). Lo político en la educación matemática: de la educación matemática crítica a la política cultural de la educación matemática. *Relime*, 18(3).
- Weiland, T. (2017). Problematizing statistical literacy: An intersection of critical and statistical literacies. *Educational Studies in Mathematics*, 96, 33-47. <https://doi.org/10.1007/s10649-017-9764-5>
- Weiland, T. (2019). Critical Mathematics Education and Statistics Education: Possibilities for Transforming the School Mathematics Curriculum. En G. Burrill, y D. Ben-Zvi (Eds.), *Topics and Trends in Current Statistics Education Research. International Perspectives* (pp. 391-411). Springer.
- Wild, C. J. & Pfannkuch, M. (1999). Statistical Thinking in Empirical Enquiry. *International Statistical Review*, 67(3), 223-248.
- Zapata-Cardona, L. (2018). Enseñanza de la estadística desde una perspectiva

crítica. Yupana. *Revista de Educación Matemática de la UNL*, 10, 30-41. <https://doi.org/10.14409/yu.v0i10.7695>

Zorrilla E. G. & Mazzitelli C.A. (2021). Aproximación multimetodológica en el estudio de las representaciones sobre Trabajos Prácticos de Laboratorio. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 18(2), 1-17.

Las conexiones entre Creatividad, Matemáticas y Desarrollo Profesional Docente

Hênio Delino Ferreira de Oliveira. IFB / UNIOESTE

heniooliveira89@gmail.com

Clodis Boscaroli. UNIOESTE

boscarioli@gmail.com

Rodolfo Eduardo Vertuan. UTFPR

rodolfovertuan@yahoo.com.br

Natalia Fátima Sgreccia. UNR-CONICET

nataliasgreccia@gmail.com

Resumen

Presentamos aspectos para tener en cuenta al estudiar sobre, con y para la creatividad del profesor o profesora que enseña matemática. Para ello, se realizó una revisión narrativa en la literatura sobre creatividad en general, creatividad en matemática y formación docente, donde se constató que las influencias relacionadas con la creatividad pueden variar en intensidad, pero están presentes en diversos aspectos, como la reflexión sobre las teorías de la creatividad, la creatividad en matemática, el pensamiento divergente y convergente, los problemas abiertos de matemática, las escuelas creativas, la enseñanza creativa y la enseñanza para la creatividad, la evaluación de la creatividad y la creatividad docente. Esta constatación evidencia la complejidad involucrada en la búsqueda de hacer que un maestro sea intencionalmente creativo en su área de conocimiento y abre posibilidades para nuevas investigaciones, por ejemplo, la intersección entre enseñar y aprender de manera creativa y para la creatividad.

Palabras clave: Creatividad - Enseñanza - Matemática - Formación docente.

Introducción

¿Cómo podemos preparar a los estudiantes para trabajos que aún no han sido creados, para enfrentar desafíos sociales que aún no podemos imaginar y para utilizar tecnologías que aún no han sido inventadas? ¿Cómo podemos equiparlos para prosperar en un mundo interconectado, donde necesitan comprender y apreciar diferentes perspectivas y visiones del mundo, interactuar respetuosamente con los demás y tomar medidas responsables para la sostenibilidad y el bienestar colectivo? (OCDE, 2019). Estas interrogantes reflejan las preocupaciones de la Organización para la Cooperación

y el Desarrollo Económicos (OCDE) respecto a los desafíos a largo plazo de los sistemas educativos.

Se espera que la educación pueda capacitar a los individuos no solo para adaptarse a los cambios, sino también para convertirse en agentes de cambio, capaces de enfrentar los desafíos emergentes de la sociedad globalizada, todavía este contexto es complejo, como ya observaron Stigler y Hiebert (1999) al destacar lo que denominan *The Teaching Gap* o “La brecha de enseñanza”. Según ellos, esta no se refiere a la competencia de los profesores, sino a la falta de un enfoque más sistemático y colaborativo en la educación. Según los autores, las verdaderas transformaciones requieren más que simples ajustes superficiales en la enseñanza; necesitan una transformación integral que abarque el ambiente escolar, el currículo y la evaluación. Además, una mejora en el aprendizaje escolar no ocurrirá a menos que los profesores reciban el apoyo y las oportunidades necesarias para perfeccionar sus técnicas de enseñanza.

Los profesores juegan un papel estratégico en el desarrollo de una cultura escolar que fomenta la creatividad, influida por la visión de la escuela, las normas, el currículo y las prácticas pedagógicas. Esta cultura se moldea tanto en la formación inicial como continua de los docentes. En Brasil, por ejemplo, se reconoce la creatividad desde el comienzo de la formación docente. La Resolución CNE/CP nº 2, del 20 de diciembre de 2019, establece las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial de Profesores e introduce la Base Nacional Común para la formación (BNC-Formación), que incluye diez competencias generales para los maestros: investigar, reflexionar, realizar análisis críticos, crear y buscar soluciones tecnológicas, y seleccionar, organizar y planificar prácticas pedagógicas que sean desafiantes, coherentes y significativas (Brasil, 2019).

Si bien hoy la legislación brasileña enfatiza ampliamente la competencia creativa de los docentes, Paulo Freire (1996) era más directo en su crítica al método “bancario” de enseñanza. Este método considera al estudiante como un recipiente pasivo que simplemente recibe información, sofocando así la creatividad necesaria tanto en estudiantes como en educadores. En contraste, Freire defiende un enfoque educativo que valora la curiosidad y la participación activa de los estudiantes, facilitando la expresión de la creatividad. Él enfatiza que la educación debe permitir que “los individuos añadan algo personal y único al mundo, reflejando una ‘paciente impaciencia’ ante la realidad dada” (Freire, 1996, p. 18).

Los debates sobre la expresión de la creatividad continúan siendo relevantes. Por ejemplo, Chamberlin et al. (2023) señalan que cuando los educadores promueven intencionalmente la creatividad en el aula, se amplían significativamente las posibilidades de desarrollar esta competencia en los estudiantes. Por lo tanto, defendemos que el desarrollo de la creatividad desde etapas tempranas puede tener impactos duraderos.

Conscientes que la formación inicial del maestro puede impactar la cultura escolar orientada hacia la creatividad, y la formación continua puede desempeñar un papel igualmente valioso en este proceso, aspirar a tener maestros creativos implica más que fomentar métodos de enseñanza innovadores; es reconocer que pueden influir en la creación de ambientes que fomenten o inhiban la expresión creativa.

La formación docente, en el contexto de la creatividad, aborda recursos que, aunque independientes, pueden fomentar estudios sobre la creatividad de los profesores. Esta se fortalece al considerar el área de conocimiento específica del docente, como, por ejemplo, la matemática. En la Figura 1, las intersecciones están visualmente representadas con la creatividad en rojo, la formación docente en azul y la matemática en verde. Las áreas donde estas disciplinas se superponen están indicadas en azul oscuro, mostrando las conexiones ya establecidas. Por otro lado, los espacios en blanco en la Figura 1 sugieren posibles aproximaciones futuras aún por explorar.



Figura 1. La aproximación de la formación docente, la creatividad y la matemática. Fuente: Elaboración propia (2023)

Abordando la aproximación entre la formación docente, la creatividad y la matemática, reflexionamos con Díez-Palomar (2019), quien destaca la necesidad de integrar la enseñanza de la creatividad en los programas de formación docente, para que los futuros educadores puedan cultivar y valorar la creatividad en su contexto. Además, estudios como el de Vieira y Coimbra (2020) ya han establecido pautas respecto a la creatividad en los procesos de enseñanza. Según estas autoras, un profesor creativo no solo estimula

la creatividad de los estudiantes, sino que también va más allá al cuidar sin sofocar y guiar sin restringir. Este enfoque subraya el papel de los profesores en la creación de un ambiente propicio para la creatividad en el aula. Sin embargo, surge la pregunta: ¿es posible formar a un profesor que enseña matemática para que se sienta más capaz de enseñar de manera creativa y promover la creatividad? Considerando que la respuesta es afirmativa, ¿qué reflexiones podrían atravesarlos y cómo fortalecer su formación? Estas cuestiones se convierten en el objeto de reflexión de este estudio.

Creatividad, matemáticas y desarrollo profesional docente

Pensar en las personas, los procesos y los productos creativos nos lleva a reflexionar sobre cuestiones filosóficas, algo que ya fue hecho por Platón, filósofo y matemático de la Antigua Grecia, quien también reflexionó a respecto de la creatividad. Él creía que la creatividad era sustentada por la inspiración, era una manifestación de la inteligencia humana y, en el momento de la creación, el artista perdía el control de sí mismo y entraba en contacto con un poder superior (Kneller, 1978).

Esta pérdida de control mencionada puede verse como la eliminación o flexibilización del control ejercido por los demás o por lo social, lo que permite una libertad para ser y expresar ideas. Esta característica es fundamental no solo para los artistas, sino para otros grupos dentro de la sociedad. La libertad creativa puede ser fomentada y desarrollada tanto en entornos profesionales como en las escuelas, como indican las autoras Terçariol y Silva (2023):

El desarrollo de la creatividad muchas veces recae en la responsabilidad de los profesores y, en este proceso, ellos necesitan saber, en primer lugar, ¿qué es la creatividad? Esta no es una pregunta fácil y no tiene una única respuesta. Muchos investigadores han trabajado arduamente para responderla de la mejor manera posible. Estudiar lo que estos investigadores han presentado sobre las teorías de la creatividad puede ser el primer paso para comprender la construcción de los propios conceptos. Las contribuciones de autores clásicos, como las de Ellis Paul Torrance (1965, 1966), Joy Paul Guilford (1967), Eunice Soriano de Alencar (1993), Teresa Amabile (1996), Robert J. Sternberg y Todd I. Lubart (1997) y Mihaly Csikszentmihalyi (2002), indican el movimiento teórico en la comprensión de lo que es la creatividad y sus procesos y recorriendo los conceptos de estos autores y autoras, se hace entonces posible iniciar reflexiones respecto al “sobre la creatividad”.

Las contribuciones de Sternberg y Lubart, Gomes Filho (2020) indican el desarrollo de la Teoría de la Inversión en Creatividad, que enfatiza la interrelación entre inteligencia, conocimiento, estilos de pensamiento, personalidad, motivación y entorno. En esta

perspectiva, un producto creativo es aquel que es nuevo y apropiado. Por otro lado, Csikzentmihaly, basado en Neves-Pereira y Fleith (2020), a partir de su Modelo Sistémico de la Creatividad, define la creatividad como un fenómeno metódico que surge de las interacciones entre individuos, audiencia y contexto social.

Durante los estudios sobre la creatividad, los docentes podrán percibir que los conceptos de creatividad han cambiado de paradigma, del aspecto individual del desarrollo de la creatividad hacia su inserción en el contexto social. Teniendo esto en cuenta, se destaca que las brechas existentes en el desarrollo de la creatividad en una sociedad no están relacionadas solo con las competencias individuales de los profesores, sino con un sistema educativo más amplio. ¿Y por qué no hablar, entonces, de una “escuela creativa”?

Un sistema educativo engloba diversos elementos, como el ambiente físico del aula, los objetivos de enseñanza y aprendizaje, los recursos didácticos como libros y directrices curriculares, los roles desempeñados por los estudiantes y otros educadores, así como la planificación pedagógica. Todos estos factores pueden influir en la forma en que los profesores enseñan y contribuyen a la composición de lo que llamamos escuela.

Para el desarrollo de la creatividad no basta con ser una escuela, debe ser una escuela potencialmente o incluso creativa. Según Mitjáns Martínez (2002, p. 189), para promover el aumento de la creatividad, es necesario dirigir intencionalmente el uso del espacio escolar en tres aspectos distintos pero interrelacionados: “el desarrollo de la creatividad del estudiante, el desarrollo de la creatividad de los educadores y el desarrollo de la creatividad de la escuela como organización”.

Una escuela creativa, según Suanno (2013), valora la relación afectiva entre profesores, colaboradores y estudiantes, incentivándolos a reflexionar sobre su comportamiento y superar dificultades. Este enfoque incluye un compromiso personal, social y comunitario, preocupándose por el bienestar del entorno escolar y de cualquier espacio que permita la interacción y comunicación. Este autor también indica que el desarrollo de la tolerancia es esencial, reconociendo que las diferencias son parte de la vida cotidiana y su aceptación promueve relaciones equilibradas y una convivencia afectuosa entre las personas.

Inspirado en Mitjáns Martínez (2002) y Suanno (2013), se percibe que en una escuela creativa destacan dos aspectos de la enseñanza: la enseñanza con creatividad y la enseñanza para la creatividad. Sin embargo, ¿En qué medida están interconectados estos aspectos? Según Jeffrey y Craft (2004), la relación entre ellos es integral. Además, la enseñanza con creatividad es inherente a la enseñanza para la creatividad y a menudo una conduce directamente a la otra. No obstante, sugieren que, si estas distinciones continúan siendo utilizadas, algunos puntos deben ser establecidos de manera clara.

El primer punto es que los profesores enseñan de manera creativa y enseñan con el objetivo de desarrollar la creatividad, según las circunstancias que consideren apropiadas, y a veces realizan ambos enfoques simultáneamente. El segundo punto es que la enseñanza para la creatividad puede surgir espontáneamente de situaciones de enseñanza que no fueron planificadas específicamente con ese objetivo. Por último, se destaca que la enseñanza para la creatividad tiene más probabilidades de surgir en contextos en los que los profesores están enseñando de manera creativa, aunque también existen evidencias de respuestas creativas en situaciones restringidas (Jeffrey & Craft, 2004).

Al reflexionar sobre el tema hasta ahora, es posible observar diferentes relaciones entre la enseñanza, el aprendizaje y la creatividad (Figura 2). Estas relaciones indican la posibilidad de un encuentro intencional cuando se trata de la enseñanza y el aprendizaje a través de un enfoque centrado en la creatividad.

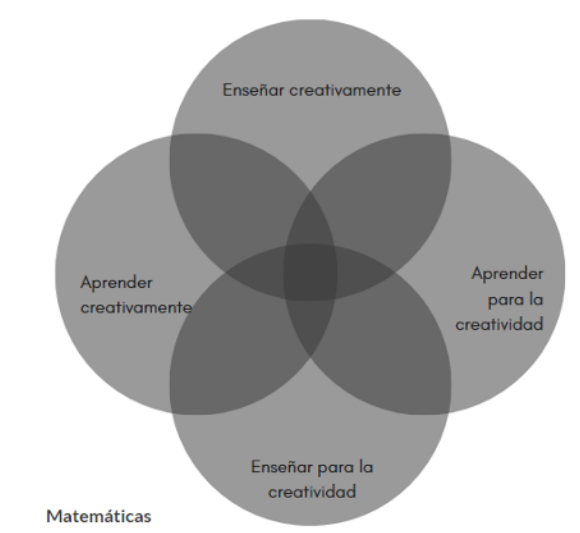


Figura 2. Relaciones entre enseñar con/para la creatividad y aprender de manera creativa. Fuente: Elaboración propia (2023)

El objetivo es que tanto la enseñanza como el aprendizaje se logren a través de una acción creativa, que no se limita a la práctica pedagógica, sino que también despierta en el estudiante habilidades creativas durante y después de sus estudios. De esta manera, el proceso de desarrollo tanto del profesor como del estudiante puede enfocarse en aspectos distintos en un primer momento, para fortalecer posteriormente las relaciones entre ellos. Esta reflexión indica que no existe rigidez entre los movimientos de enseñanza y aprendizaje con y para la creatividad, sino que es un proceso continuo y plural, aunque se vuelve más intuitivo o culturalmente arraigado cuando el área de conocimiento ya lo posee.

En la matemática, la creatividad se ha convertido en un foco de reflexión y cobra sentido porque "(...) la esencia de la matemática es pensar de manera creativa (...)" (Mann, 2006, p. 238). Con esta perspectiva, se puede observar que la forma en que se ha aprendido y enseñado esta área del conocimiento ha seguido caminos que muchas veces resultan infructuosos. Sin embargo, la creatividad en la enseñanza de la matemática puede ser un camino hacia el cambio, y es así como se establece la creatividad en este contexto. Uno de los conceptos fundamentales fue enfatizado por Gontijo (2007) al definirla como:

(...) la capacidad de presentar innumerables posibilidades de solución apropiadas para una situación-problema, de modo que estas enfoquen aspectos distintos del problema y/o formas diferenciadas de resolverlo, especialmente formas inusuales (originalidad), tanto en situaciones que requieran la resolución y elaboración de problemas como en situaciones que soliciten la clasificación u organización de objetos y/o elementos matemáticos en función de sus propiedades y atributos, ya sea textualmente, numéricamente, gráficamente o en forma de una secuencia de acciones. (Gontijo, 2007, p. 38, traducción nuestra)

Este concepto se amplía e incluye la necesaria acción coordinada de generación de ideas, con énfasis en la fluidez, flexibilidad de pensamiento y proceso de toma de decisiones, con el objetivo de encontrar la mejor idea para alcanzar el objetivo del problema, según afirma Fonseca y Gontijo (2020, p. 971):

(...) la acción coordinada de generar múltiples y diferentes ideas para resolver problemas (fluidez y flexibilidad de pensamiento) junto con el proceso de toma de decisiones durante la elaboración de estas ideas, que involucra el análisis de datos y la evaluación de evidencias de que las vías propuestas son plausibles y apropiadas para llegar a la solución, argumentando a favor de la mejor idea para alcanzar el objetivo del problema (originalidad o adecuación al contexto). (Fonseca; Gontijo, 2020, p. 971, traducción nuestra)

Sin desconsiderar los aspectos de fluidez y flexibilidad de pensamiento, originalidad o adecuación al contexto mencionados anteriormente, Grégoire (2016) ya había indicado que la creatividad en matemática tiene sus raíces en las habilidades intelectuales y rasgos de personalidad de cada individuo e la educación puede desempeñar un papel significativo en la influencia de tres componentes importantes de la creatividad en matemática: especialización, pensamiento original y motivación intrínseca. Al reflexionar sobre el desarrollo del potencial creativo de los estudiantes y su relación con la educación matemática de los profesores, Grégoire (2016) argumenta que:

En la escuela, el desarrollo del potencial creativo de los estudiantes debe comenzar con la formación matemática de los profesores. Solo los profesores especializados y creativos pueden proporcionar el entorno adecuado para el desarrollo de la creatividad de los estudiantes. Para desarrollar su pensamiento original, los estudiantes deben tener la oportunidad de trabajar con problemas mal planteados y abiertos, cometer errores en algoritmos y equivocarse, y encontrar diferentes soluciones para los mismos problemas. A través de estas experiencias, asociadas con emociones positivas, los estudiantes deben desarrollar una motivación intrínseca hacia la creatividad en matemáticas. (Grégoire, 2016, s/p, traducción nuestra)

El desarrollo del potencial creativo en la enseñanza de la matemática ya está presente en la literatura académica y científica. Un ejemplo es el trabajo realizado por Costa dos Santos y Santana (2019), quienes publicaron los resultados de un mapeo que aborda los aspectos teóricos y prácticos relacionados con la creatividad en matemática. Según sus hallazgos, indicaron que:

(...) para promover la creatividad en matemática, es necesario que los estudiantes se sientan invitados a “crear”. Para ello, Vale (2011, 2015 a), Gontijo (2007, 2015) y Pinheiro (2012) defienden que los problemas de matemáticas son el camino para acceder a este potencial, ya que estos autores coinciden en definir la creatividad en matemática como la capacidad o posibilidad de, frente a un problema matemático: ser fluente (presentar una variedad de soluciones), ser flexible (realizar cambios de estrategias en una misma solución) y, finalmente, ser original (presentar soluciones inusuales). (Costa dos Santos; Santana, 2019, p. 76, énfasis en el original, traducción nuestra)

Los aspectos de los pensamientos convergente y divergente, hasta aquí, se muestran pertinentes para una formación docente, pero no se limitan, pues, se observa el interés en la capacidad o posibilidad de adoptar diferentes estrategias y soluciones no convencionales al enfrentar problemas matemáticos. Estas características pueden encontrarse en diversas situaciones de enseñanza de matemática, pero destacan especialmente en los problemas abiertos. Sin embargo, coincidiendo con Fonseca y Gontijo (2020), sería simplista afirmar que la simple inclusión de actividades basadas en la resolución de problemas favorece automáticamente el desarrollo del pensamiento creativo en matemáticas.

El uso de la resolución de problemas no se limita a los “problemas cerrados”, en los cuales, según Allevato y Vieira (2016), tanto el enunciado como el proceso y el objetivo final (respuesta) del problema están predeterminados. Por otro lado, también existen los problemas abiertos, en los cuales, según los mismos autores, la forma de encontrar

la solución es abierta, o bien el final es abierto o la formulación de nuevos problemas es abierta.

Otra posible conceptualización de los problemas abiertos es la de Buriasco, Cyrino y Soares (2003), quienes los definen como problemas discursivos en matemática que presentan una situación que requiere acción por parte de quien pretende resolverlos, sin alternativas de respuestas en su enunciado. Estos autores también indican que, para resolverlos, se debe leer e interpretar el enunciado, empleando estrategias y procedimientos de resolución para luego encontrar una respuesta.

Los problemas abiertos en matemáticas destacan por el potencial desarrollo de la creatividad no solo en los estudiantes, sino también en los profesores de diversas maneras. Al enfrentarse a estos problemas, los profesores pueden ser desafiados a buscar soluciones no convencionales, estimulando el pensamiento creativo y la búsqueda de enfoques innovadores. Además, los problemas abiertos no tienen una única respuesta correcta, lo que incentiva a los profesores a explorar diferentes posibilidades y estrategias, desarrollando posiblemente, así su pensamiento divergente. La resolución de problemas abiertos requiere flexibilidad, adaptabilidad y originalidad, habilidades esenciales para la creatividad en matemática.

Al utilizar problemas abiertos, los profesores pueden sentirse incentivados a salir de su zona de confort, explorar nuevas perspectivas y soluciones, promoviendo así el desarrollo de su propia creatividad. Además, creemos que al promover la resolución de problemas abiertos, los profesores demuestran a los estudiantes la importancia de la creatividad, estimulando su desarrollo. Aquí también radica la diferencia entre enseñar de manera creativa y enseñar para la creatividad, otro aspecto relevante.

Reconocer los tipos de problemas abiertos permite evaluar el aprendizaje creativo más allá del producto final, valorando el proceso en su conjunto. Según Bolden et al. (2020), el enfoque pedagógico conocido como evaluación formativa o evaluación para el aprendizaje ha demostrado ser eficaz en diferentes contextos, destacando su potencial para ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades creativas.

Desde las reflexiones presentadas hasta aquí, se observaron tres enfoques para una formación docente en creatividad en matemáticas, que son: sobre, con y para la creatividad, algo que ya fue defendido por Beghetto (2017) cuando sugirió que podría ser beneficioso formar a los docentes considerando las siguientes relaciones entre formas de creatividad en la enseñanza: sobre, para y con creatividad. Cada una con objetivos pedagógicos y bases de conocimiento distintas. Enseñar "sobre" la creatividad tiene como objetivo promover la comprensión del fenómeno creativo y su campo de estudio; enseñar

“para” la creatividad busca desarrollar la creatividad de los estudiantes; y enseñar “con” creatividad propone enseñar algún componente de manera creativa (Beghetto, 2017).

Para ilustrar la complejidad de la formación docente enfocada en la creatividad en matemáticas, que incluye estudios sobre creatividad y prácticas pedagógicas innovadoras, se ha elaborado un mapa conceptual, Figura 3. Este mapa conceptual explora las diversas facetas de la creatividad dentro de un contexto educativo y plantea como pregunta inicial “¿Qué es la creatividad?”, sugiriendo que comprender esto es clave para aplicarlo en varios dominios.

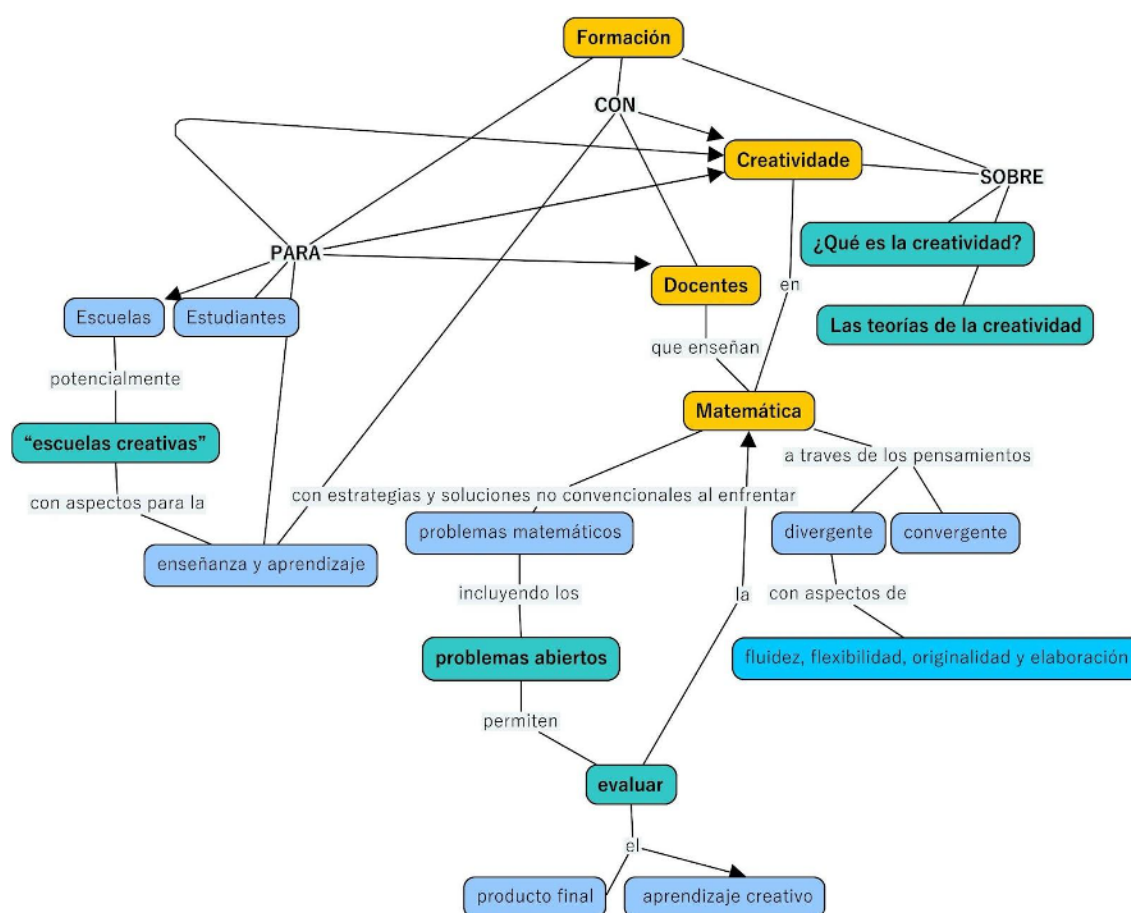


Figura 3. Las diversas facetas de la creatividad dentro de un contexto educativo. Fuente: Elaboración propia (2023)

De acuerdo con la Figura 3, las teorías de la creatividad se presentan como fundamentales para esta comprensión y deben formar parte de la formación docente (“Formación”), sustentando sus prácticas pedagógicas. Esto implica una enseñanza y aprendizaje que fomenten el pensamiento original y la habilidad de enfrentar problemas de maneras no convencionales, especialmente en (“Matemática”).

El desarrollo de estudiantes creativos es esencial, así como el desarrollo de docentes creativos que puedan percibir la creatividad de ellos, pero esto puede potenciarse cuando

otras áreas de la cultura escolar también sean creativas, por ejemplo, las escuelas, llevando entonces a estudios sobre aspectos de las ("escuelas creativas"). También, se destaca la capacidad de ("evaluar") el aprendizaje creativo, lo que incluye la habilidad de manejar ("problemas abiertos"), utilizando estrategias creativas.

Respondiendo a la pregunta sobre qué reflexiones sobre la creatividad podrían surgir en una formación para profesores que enseñan matemática, a través del análisis de la literatura antes mencionada, podemos abordar las siguientes temáticas: teorías de la creatividad, creatividad en matemática, pensamiento convergente/divergente, problemas abiertos, escuelas creativas, evaluación de la creatividad, enseñanza creativa para fomentar la creatividad y la creatividad del maestro.

Conclusiones

Las potencialidades y necesidades de los profesores que enseñan matemática en un contexto cada vez más dinámico y que exige posturas pedagógicas innovadoras y creativas a diario son el punto central de esta reflexión. Abordar la creatividad del maestro en una realidad polifacética es el punto central de este ensayo, que buscó señalar los temas a ser estudiados para volverse intencionalmente creativo. Uno de los primeros aspectos a considerar son las Teorías de la Creatividad, que abarcan una visión más amplia (macro) y pueden guiar hacia el reconocimiento de las particularidades del área de actuación del profesor. Esta comprensión conduce a un segundo punto de reflexión: la creatividad en matemática.

Los conceptos de creatividad han evidenciado la transición del enfoque individual a la perspectiva social en su desarrollo, destacando que las brechas en este proceso no se limitan solo a las competencias de los profesores, sino también al sistema educativo en su conjunto. Otro posible aspecto que considerar es lo que se entiende por una Escuela Creativa, entendiendo que para promover la creatividad es esencial dirigir intencionalmente el espacio escolar hacia el desarrollo de la creatividad de los estudiantes, los educadores y la escuela como organización.

En una escuela creativa, la enseñanza con creatividad y la enseñanza para la creatividad son aspectos interrelacionados y sutilmente incorporados en las Directrices Curriculares Nacionales y en la Base Nacional Común para la Formación Inicial de Profesores, por ejemplo, en el contexto brasileño. Dicho esto, pueden ser necesarios otros aspectos a considerar, pero ahora centrándonos en la interacción con los estudiantes cuando expresan su pensamiento divergente y convergente, incluyendo situaciones intencionales como la presentación de Problemas Abiertos de Matemática.

La utilización de problemas abiertos tiene el potencial de estimular la creatividad en matemática tanto en los profesores como en los estudiantes, al explorar nuevas perspectivas y soluciones. La resolución de estos problemas promueve enfoques no convencionales y múltiples soluciones correctas, fomentando el pensamiento divergente y el desarrollo de la flexibilidad, adaptabilidad y originalidad en la búsqueda de soluciones creativas.

Considerando que la formación inicial y continua desempeña un papel fundamental en la promoción de una cultura escolar creativa, adaptándose a una realidad en constante cambio, las reflexiones sobre, con y para la creatividad en matemática indican una interrelación inevitable, que es la creatividad del profesor que enseña matemática, ya que con él pueden surgir otros aspectos, como la evaluación de la creatividad y para la creatividad.

Las interrelaciones sobre, con y para la creatividad del maestro que enseña matemática pueden ocurrir de manera más o menos intensa, además, otros puntos de reflexión no identificados aquí también pueden existir con igual o mayor importancia, dependiendo del contexto en el que se encuentren.

Reflexionar sobre las teorías de la creatividad, la creatividad en matemática, el pensamiento divergente y convergente, los problemas abiertos en matemáticas, las escuelas creativas, la enseñanza creativa y la enseñanza para la creatividad, la evaluación de la creatividad y la creatividad del profesor que enseña matemática demuestra la complejidad, especificidad y entrelazamiento cuando se desea que un maestro sea intencionalmente creativo en su área de conocimiento, sugiriendo que aún se pueden realizar otras reflexiones con este enfoque.

Referencias bibliográficas

- Alencar, E. M. L. S. de. (1993). *Criatividade*. Editora Universidade de Brasília.
- Allevato, N., & Vieira, G. (2016). Do ensino através da resolução de problemas abertos às investigações matemáticas: possibilidades para a aprendizagem. *Quadrante*, 25(1), 113-132. <https://doi.org/10.48489/quadrante.22926>
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Westwiew Press.
- Bolden, B., DeLuca, C., Kukkonen, T., Roy, S., & Wearing, J. (2020). Assessment of creativity in K12 education: A scoping review. *Review of Education*, 8(2), 343-376. <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/rev3.3188>
- Buriasco, R. L. C., Cyrino, M. C. C. T., & Soares, M. T. C. (2003). *Manual para correção das provas com questões abertas de matemática - AVA/2002*. SEED/CAADI. <http://www.sbem.com.br/files/viii/pdf/08/CC32989431934.pdf>
- Brasil. (2019). Resolução CNE/CP nº 2/2019: *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada*. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf
- Chamberlin, S. A.; Liljedahl, P.; Savić, M. (2023). Organizational Framework for Book and Conceptions of Mathematical Creativity. In S. A. Chamberlin, P. Liljedahl & M. Savić, (Eds.). *Mathematical Creativity: A Developmental Perspective*. Springer Nature.
- Costa dos Santos, M. V., & Santana, E. R. D. S. (2019). Criatividade em matemática: um mapeamento por aspectos teóricos e práticos. *Educação Matemática em Revista*, 24(63), 73-90.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Flow: The psychology of happiness: The classic work on how to achieve happiness*. Rider Editor.
- Diez-Palomar, J. (2019). *Promoviendo el diálogo y la creatividad en las aulas de matemáticas. Aportes a la educación matemática basados en la investigación*. https://www.academia.edu/41855393/Promoviendo_el_di%C3%A1logo_y_la_creatividad_en_las_aulas_de_matem%C3%A1ticas
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gomes Filho, P. S. (2020). A teoria do investimento em criatividade de Robert Sternberg e Todd Lubart. In M. S. Neves-Pereira & D. de S. Fleith (Org.), *Teorias da Criatividade* (pp. 71-86). Alínea Editora.

- Gontijo, C. H. (2007). *Relações entre criatividade, criatividade em matemática e motivação em matemática de estudantes do ensino médio* [Tese de doutorado em Psicologia]. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Gontijo, C., & Fonseca, M. (2020). O lugar do pensamento crítico e criativo na formação de professores que ensinam matemática. *Revista brasileira de ensino de ciências e matemática*, 3(3). <https://doi.org/10.5335/rbecm.v3i3.11834>
- Grégoire, J. (2016). Compreender a criatividade em matemática para melhorar a educação matemática. *Jornal de Educação Cognitiva e Psicologia*, 15(1), 24-36. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.15.1.24>
- Guilford, J.P. (1967). Creativity: Yesterday, Today, and Tomorrow. *Journal of Creative Behavior*, 1, 3-14. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1967.tb00002.x>
- Je rey, B., & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: Distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1), 77-87. <https://doi.org/10.1080/0305569032000159750>
- Martínez, A. M. (2002). A criatividade na escola: três direções de trabalho. *Linhas Críticas*, 8(15), 189-206. <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3057>
- Neves-Pereira, M. S. & Fleith, D. de S. (2020). O modelo sistêmico da criatividade de Mihaly Csikszentmihalyi. In M. S. Neves-Pereira & D. de S. Fleith, (Orgs.), *Teorias da Criatividade* (pp. 87-108). Alínea Editora.
- OCDE (2019). *About the 2030 project*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/about/>
- Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence*. Plume.
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. The Free Press.
- Suanno, J. H. (2013). *Escola Criativa e Práticas Pedagógicas Transdisciplinares e Ecoformadoras* [Tese de Doutorado em Educação]. Universidade Católica de Brasília - UCB.
- Terçariol, A. A. de L. & Silva, R. K. da S. (2023). *Theory and practice: active methodologies*. Edubot.
- Torrance, E. P. (1965). *Rewarding creative behavior*. Prentice Hall.
- Torrance, E. P. (1966). Torrance Tests of Creative Thinking. Figural and Verbal Gifted Child. *Quarterly*, 12, 131-137.

Mapeando o ensino da multiplicação nos primeiros anos do ensino fundamental de 2010 a 2022: Uma revisão da literatura

Marta dos Santos Paulino. UFCG

marta.santos@estudante.ufcg.edu.br

Vanessa Vitoria Alves da Silva. UFCG

vanessa.vitoria@estudante.ufcg.edu.br

Valéria Maria Lima Borba. UFCG

valeria.maria@professor.ufcg.edu.br

Resumen

O presente artigo tem como objetivo investigar como está sendo debatido, no ambiente acadêmico, os conceitos e o ensino da multiplicação nos Anos Iniciais do Fundamental no período de 2010 a 2022. Diante da relevância da Matemática para a nossa sociedade se faz necessário pesquisar a respeito da operação de multiplicação e de como ocorre o processo de ensino-aprendizagem dessa operação, identificando possíveis dificuldades que perpassam esse processo e apresentando discussões trazidas por pesquisadores da área. A pesquisa se caracteriza como bibliográfica e possui abordagem qualitativa e quantitativa, a metodologia consiste em duas etapas, na primeira foi realizada a consulta e seleção dos trabalhos acadêmicos para a fundamentação teórica, e no segundo momento, realizamos coleta e análise de 10 documentos obtidos através da BDTD, Scielo e Google acadêmico. Como resultado encontramos uma tese do ano de 2010, escrita por uma aluna da Universidade de São Paulo, região Sudeste. Foram encontradas 4 dissertações, a maioria foi produzida no ano de 2020 por mulheres da Universidade federal do Rio Grande do Sul, portanto, região sul. Encontramos 5 artigos e a maioria foi produzida por homens da região nordeste e o ano que mais predominou foi 2020. A partir da análise profunda dos documentos, é possível identificar que pesquisadores consideram a multiplicação como uma operação aritmética, ou seja, somente deve ser ensinada após os discentes tomarem consciência das operações de adição e subtração, já que a multiplicação é mais complicada e necessita que os alunos consigam somar e subtrair para resolverem questões multiplicativas.

Palavras-chave: Matemática - Mapeamento - Anos Iniciais - Multiplicação - Ensino - Aprendizagem

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo principal analisar, através de uma pesquisa bibliográfica, como está sendo discutida, no ambiente acadêmico, a temática das estruturas multiplicativas no período de 2010 a 2022. Diante da importância da Matemática para nossa sociedade, é necessário pesquisar a respeito dessa temática para entendermos alguns conceitos e características da operação de multiplicação e como ocorre o processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina nos Anos Iniciais do Fundamental. Em concordância, Borba; Skosmose (2001) apontam que a Matemática é uma ciência muito relevante e confiável, pois é possível aplicá-la em problemas reais do cotidiano. O campo conceitual das estruturas multiplicativas corresponde a um conjunto de situações que abrangem necessariamente uma multiplicação, uma divisão ou uma junção dessas duas operações como assenta Vergnaud (1983 apud Barreto; Regô, 2020, p.3).

A multiplicação se desenvolveu progressivamente partindo dos ideais das civilizações e cada povo tinha sua maneira de fazê-la com um único intuito de contribuir na agilidade do sistema convencional (Zonzini, 2016). Esta autora expõe a estrutura dessa operação como sendo representada por " $a \times b$, $a \cdot b$ ou somente ab ", explicando que a multiplicação é o exercício resultante do cálculo da adição de um número até então desconhecido de parcelas semelhantes a outro número até então também desconhecido. De acordo com Starepravo (2010), a multiplicação é entendida como uma "operação aritmética", pois só deve ser ensinada após os discentes tomarem consciência das operações de adição e subtração, já que a multiplicação é mais complicada e necessita que os alunos consigam somar e subtrair para resolverem questões multiplicativas

O presente tema foi selecionado pela necessidade de desvendar como os pesquisadores estão abordando a temática da multiplicação no período indicado anteriormente e como se dá o ensino-aprendizagem dessa disciplina nos Anos Iniciais do Fundamental, e também investigar algumas dificuldades que perpassam esse processo e alguns apontamentos feitos pelos pesquisadores da área citada. Inicialmente, abordaremos a respeito do contexto e dos conceitos relacionados às estruturas multiplicativas em si, logo em seguida, abordaremos sobre o processo de ensino-aprendizagem dessa, destacando a importância das estratégias que colocam o aluno como responsável pelo seu processo de aprendizagem para a construção da cidadania. E por fim, traremos minuciosamente a metodologia utilizada nessa pesquisa e os resultados e as análises do mapeamento de trabalhos acadêmicos que realizamos acerca da referida temática.

Considerações De Pesquisadores Acerca Da Multiplicação

Ewbank (2002) analisa que a Matemática é uma disciplina muito considerada e de muito apreço na atual sociedade. Ao discorrer sobre as características da história da multiplicação, é possível observar que os primeiros sinais surgem intimamente conectados com a história da invenção da escrita numérica que essa operação é aritmética. Os egípcios suscitaram essa operação a partir de seus conhecimentos adquiridos durante toda a vida, com a intencionalidade de encurtar as operações aditivas. A mesma autora argumenta em complemento que pela perspectiva interacionista o saber dos sujeitos origina-se pelas capacidades intelectuais de aperfeiçoar problemas com soluções a seu favor e assim não é diferente com os problemas matemáticos que em sua maioria são adquiridos fora do ambiente acadêmico. Com isso, Ewbank (2002) contextualiza que a multiplicação se transpôs didaticamente em um processo de transformação da trajetória que é contabilizado do momento em que surgiu aos dias atuais.

Nessa mesma perspectiva Zonzini (2016) indica também que a multiplicação se desenvolveu progressivamente partindo dos ideais das civilizações e que cada povo tinha sua maneira de fazê-la com um único intuito de contribuir na agilidade do sistema convencional. A autora expõe a estrutura dessa operação como sendo representada por " $a \times b$, $a \cdot b$ ou somente ab ", explicando que a multiplicação é o exercício resultante do cálculo da adição de um número até então desconhecido de parcelas semelhantes a outro número até então também desconhecido. Em consonância com essa estrutura o primeiro fator multiplicativo é denominado de multiplicando e o segundo de multiplicador, enquanto o resultado é o produto.

Azerêdo (2013) analisa que:

O ensino da operação de multiplicação envolve dois grandes aspectos: a conceituação (propriedades, sentidos numéricos) e suas representações semióticas (procedimentos de cálculo, tabelas, gráficos, algoritmos, assim como os problemas, que exigem a compreensão do sistema de numeração decimal e de relações, e propriedades numéricas). (Azerêdo, 2013, p.51)

Essa autora sugere que o processo de solução se dá pela compreensão da significação e sentido para atingir uma solução efetiva, ou seja, através da apreensão da teoria que abarca a multiplicação a resolução ocorre de modo mais significativo por procedimentos que envolvem a lógica e a prática. Frente a isso, no próximo tópico trataremos a respeito de como se dá o ensino e a aprendizagem na operação de multiplicação nos Anos Iniciais do Fundamental.

O Processo De Ensino-Aprendizagem Da Multiplicação Nos Anos Iniciais Do Fundamental

As operações básicas da Matemática são conteúdos que se encontram muito presentes no cotidiano escolar dos alunos, desde os anos iniciais do fundamental. E apesar desse contato precoce, a resolução da operação de multiplicação ainda é uma das maiores dificuldades para alguns alunos, estes sentem dificuldade em compreender, interpretar e aplicar os conceitos da multiplicação no cotidiano.

O campo conceitual das estruturas multiplicativas corresponde a um conjunto de situações que abrangem necessariamente uma multiplicação, uma divisão ou uma junção dessas duas operações como assenta Vergnaud (1983 apud Barreto; Regô, 2020, p.3). Ainda sobre o conceito de campo multiplicativo, Lima (2012) define como “um aglomerado de situações e conceitos em que tanto se relacionam com as estruturas aditivas, mas elas também têm a sua própria organização intrínseca, a qual não é redutível aos aspectos aditivos” (Lima, 2012, p. 56). De acordo com Starepravo (2010), a multiplicação é entendida como uma “operação aritmética”, pois só deve ser ensinada após os discentes tomarem consciência das operações de adição e subtração, já que a multiplicação é mais complicada e necessita que os alunos consigam somar e subtrair para resolverem questões multiplicativas.

No ensino da multiplicação nos Anos Iniciais do Fundamental, Starepravo (2010) afirma que ainda é muito vigente na sala de aula a concepção tradicionalista de que a aprendizagem acontece somente quando o docente faz a instrução direta do conteúdo, ou seja, o professor escreve no quadro uma sequência de exercícios simplificados de multiplicação e o aluno resolve metodicamente da mesma forma que o professor ensina, sem nenhuma autonomia no momento da resolução das questões, pois “falta aos alunos uma exibibilidade de soluções e a coragem de tentar soluções alternativas diferentes da apresentada pelo professor” (D’ Ambrósio, 1989, p. 01).

É fundamental que o ensino da operação de multiplicação seja desenvolvido com significado para as crianças, o significado encontra-se em “propor a resolução de situações-problema, que envolvem as operações fundamentais, coerente com a realidade social e cultural, levantando as possibilidades de estratégias e raciocínios que podem ser utilizadas” (Maccarini, 2010, p.121). Nessa mesma perspectiva, Oliveira (2015) afirma que é indispensável que o ensino seja significativo e que abarque as realidades econômicas, sociais e culturais dos educandos para que os conteúdos sejam vistos como relevantes pelos mesmos. E o professor enquanto mediador do conhecimento deve proporcionar situações didáticas que coloquem o aluno como responsável pelo seu processo de aprendizagem, estimulando o entusiasmo, a criatividade e a capacidade de resolver situações-

-problemas para que consigam exercer sua cidadania, tendo em vista, que o ensino deve ir além da contagem e da multiplicação dos números, envolvendo também o raciocínio e a interpretação dos alunos sobre o conteúdo exposto (Oliveira, Marques & Marchi, 2019).

Conclui-se, então que solucionar questões de multiplicação nos anos iniciais não se resume apenas em entender o que está exposto e retrucar adotando costumes que foram ensinados pelo professor. É preciso desenvolver habilidades e capacidades que proporcione encontrar diversos percursos para alcançar os resultados e testar esses resultados e seus efeitos (PCNs de matemática, 1998 apud Silva, 2015, p. 5). E somente assim, "os alunos poderão ampliar seus conhecimentos acerca de conceitos e procedimentos matemáticos bem como de ampliar a visão que se têm dos problemas matemáticos, do mundo e desenvolver sua autoconfiança" (Silva, 2015, p.06).

Metodologia

O presente estudo constitui uma pesquisa bibliográfica na qual objetivou - se fazer um mapeamento a respeito da temática operação de multiplicação nos Anos Iniciais do Fundamental no período de 2010 a 2022. Para Fonseca (2002) a pesquisa bibliográfica é realizada através de um levantamento de referências teóricas que já foram anteriormente analisadas e depois publicadas por meios escritos ou digitais como livros, artigos científicos e web sites, entre outros. Por isso, é importante que o observador realize a leitura minuciosamente e sistematize o material que está sendo lido. Assim, o trabalho científico exige dedicação, estudo e análise por parte do pesquisador que irá realizar a pesquisa científica, este tem como objetivo reunir analisar as obras publicadas para fundamentar o trabalho científico. (SOUZA; OLIVEIRA; ALVES, 2021).

Para a coleta de dados utilizamos a plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Scielo e o Google Acadêmico. Iniciamos a busca pesquisando a respeito da temática "multiplicação" na BDTD, no entanto, apareceram milhares de documentos e a maioria não estava relacionada com a temática. Diante disso, necessitamos especificar mais ainda a temática e pesquisamos por "operações de multiplicação anos iniciais" no período de 2016 a 2022, então apareceram no total 8 (oito) documentos, porém, 4 (quatro) deles não abriram e 1 (um) era direcionado aos anos finais do fundamental. Dentre os documentos que não abriram estavam 2 (duas) teses, as únicas que encontramos ao pesquisar o nosso tema. Visto que precisávamos analisar artigos, teses e dissertações, tivemos que aumentar o período para 2010 a 2022, ao pesquisarmos a temática nesse período, apareceram os mesmos documentos da outra vez, e mais uma tese e uma dissertação que não tinha aparecido antes. Ao final, localizamos na BDTD, uma tese e quatro dissertações.

Na busca por artigos utilizamos o Google Acadêmico, ao pesquisarmos sobre as “Operações de multiplicação anos iniciais” delimitado no período de 2016 a 2022 aparecem 14.700 documentos, porém, muitos deles não tratavam da temática e outros estavam direcionados aos anos finais do fundamental e ao ensino médio. Tentamos reduzir o período para 2017 a 2020, e mesmo assim, a quantidade de arquivos que apareceram foi de 15.800. Devido já termos uma quantidade estabelecida de documentos da BDTD que era uma tese e quatro dissertações decidimos selecionar 5 artigos para realizar a análise, tendo em vista, que a maioria dos artigos que apareceram não abordavam o nosso tema específico.

Resultados e análises dos resultados

Neste tópico, apresentaremos os resultados obtidos através do mapeamento realizado através das plataformas digitais BDTD, do Scielo e do Google acadêmico. Encontramos apenas uma tese do ano de 2010, escrita por uma discente da Universidade de São Paulo, região Sudeste. A maioria das dissertações localizadas foram produzidas por mulheres da Universidade federal do Rio Grande do Sul, portanto, região sul do Brasil e o ano que mais predominou foi 2020. Já os artigos, a maioria foram produzidos por homens da região nordeste e o ano que mais se repetiu foi 2020.

O primeiro texto a ser analisado é uma tese de doutorado com o título “A multiplicação na escola fundamental I: análise de uma proposta de ensino” da autora Ana Ruth Starepravo, pela Universidade de São Paulo, no ano de 2010. É uma pesquisa qualitativa com ênfase no ensino-aprendizagem de Matemática sugerindo uma metodologia baseada no construtivismo de Piaget para a instrução na multiplicação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os resultados indicam que houve uma interação entre os indivíduos envolvidos e que essa ocorreu com qualidade de aperfeiçoamento dos docentes e substituição de métodos que vingam também na modificação de conduta dos educandos.

O segundo texto é uma dissertação que foi apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação. Está intitulada como “Os jogos no ensino da Matemática nos anos iniciais e as reverberações na prática de uma professora pesquisadora” tem como autora Ester Mendonça Ramos e foi defendida no ano de 2020. Trata-se de um trabalho que teve como objetivo analisar os saberes desenvolvidos pela professora pesquisadora, a partir da aplicação de jogos para a aprendizagem de números e operações com crianças de 3º ano do Ensino Fundamental. Teve abordagem qualitativa, e de natureza interventiva da prática da própria pesquisadora. Os resultados revelam a eficácia dos jogos no desenvolvimento dos eixos numéricos e das operações, proporcionando incentivo,

colaboração e o aprofundamento dos educandos sobre os conteúdos matemáticos. Possibilitou também a reflexão da docente pesquisadora sobre sua própria prática pedagógica e processo formativo, indicando as lacunas e as potencialidades presentes na sua prática.

O terceiro documento a ser analisado é uma dissertação da autora Paula Aguiar da Silva e tem como título “Campo multiplicativo das operações - uma iniciativa de formação com professores que ensinam Matemática”. Essa dissertação foi apresentada ao programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano de 2014. Trata-se de uma pesquisa que tem como finalidade investigar quais as concepções dos professores que atuam nos anos iniciais a respeito do campo multiplicativo, baseado nas teorias do campo conceitual de Gérard Vergnaud. Essa pesquisa caracterizou-se como pesquisa-ação. Os resultados demonstram que os docentes que foram entrevistados direcionam e restringem o ensino no campo multiplicativo para algoritmos de multiplicação e memorização da tabuada, na maioria dos casos porque sentem dificuldade em trabalhar com resolução de questões-problemas. Foi evidenciado também que estes limitam a definição de multiplicação como a soma de parcelas iguais, restringindo o raciocínio dos educandos apenas à adição.

A quarta dissertação a ser analisada está intitulada como “Números naturais e fracionários: aspectos históricos, operações e bases numéricas” têm como autor Luiz Carlos de Souza, foi apresentada, no ano de 2020, ao Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Matemática. Neste trabalho, o autor faz um resgate histórico sobre o surgimento dos números e contagem, frações e a abordagem de diferentes tipos de algoritmos para as operações matemáticas, destacando a evolução dos números e dos cálculos ao longo do tempo. Tem como objetivo apontar as dificuldades que os alunos sentem quando se trata da compreensão das operações na base decimal. Os resultados mostram que apesar de se discutir muito sobre o sistema de numeração, é pouco discutido o aperfeiçoamento dos algoritmos para as operações elementares, e que a maioria dos materiais encontrados são publicados em artigos e não reúnem as quatro operações e nem um número relevante de algoritmos, são trabalhados no máximo duas operações por trabalhos, frequentemente multiplicação e divisão.

O quinto texto é uma dissertação de mestrado com o título “Programação Nos Anos Iniciais: Uma Contribuição Para a Aprendizagem da Matemática” da autora Natali Brandt, do ano de 2019 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Com caráter qualitativo tem o objetivo de apresentar como a programação contribui na formulação de conceitos envoltos à temática de localização e movimento espacial, fundada na Teoria dos Campos Conceituais de Gerard Vergnaud, no Construtivismo Piagetiano e na Geometria de

Inhelder, a fim de compreender os esquemas que as crianças utilizam em contato com a programação. Os resultados constam de um desenvolvimento de diversos conceitos, o da Matemática tem a presença da condicionalidade, números inteiros, e as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão.

O sexto documento a ser investigado é um artigo nomeado como “Estruturas multiplicativas na form(ação) de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola de Fortaleza” tem como autores Antônio Luiz de Oliveira Barreto e Rogéria Gaudencio do Rêgo, foi apresentado no ano de 2020 e publicado na revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). O referido artigo teve como objetivo investigar quais os conhecimentos a respeito do campo multiplicativo os professores dos anos iniciais de uma escola de fortaleza detém. Durante a pesquisa foi solicitado que docentes elaborassem questões problemas envolvendo multiplicação, todas as questões que foram elaboradas estavam limitadas a três eixos como proporções simples, comparação multiplicativa e produto de medidas, excluindo outros eixos importantes. Os resultados indicam que existem diversas lacunas na formação de professores de Matemática dos anos iniciais e apontam a necessidade de uma formação continuada que proporcionem o estudo e o aprofundamento de todos os eixos multiplicativos.

O sétimo texto acadêmico a ser estudado é artigo nomeado como título “Operação de multiplicação: possibilidades de intervenção com jogos” tem como autoras Sônia Bessa da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Váldina Gonçalves da Costa da Universidade Federal do triângulo Mineiro (UFTM). Foi aceito no ano de 2016 e publicado no ano de 2017 pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Trata-se de uma pesquisa que tem como objetivo averiguar o nível de entendimento dos alunos do 4º ano do fundamental sobre a multiplicação e propor uma intervenção através de jogos e desafios característicos para ampliar a compreensão da mesma. Foi realizada uma intervenção pedagógica com 14 alunos por meio do método clínico. Os resultados encontrados evidenciam que os métodos de ensino baseados apenas na memorização e reprodução mecânica não contribuem para uma aprendizagem significativa e apontam para a eficácia dos jogos, desafios e questões problemas no processo de aprendizagem da multiplicação na tentativa de suprir também as necessidades cognitivas e afetivas dos educandos.

O oitavo texto é um artigo com o título “Estrutura Multiplicativa de Números Naturais: Um Olhar para o Livro Didático de Matemática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” dos autores Marli Schimitt Zanella, João Marcos de Araújo Krachinski e Idelmar André Zanella, pela Universidade Estadual de Maringá, no Paraná, no ano de 2019. Com caráter qualitativo tem o objetivo de expor resultados de uma pesquisa que investiga o avanço conceitual da estrutura multiplicativa analisando manuais didáticos dos Anos Iniciais do

Ensino Fundamental ao considerar que o desenvolvimento dos conceitos deve surgir de um conjunto de situações-problemas sob a perspectiva da teoria dos Campos Conceituais de Gerard Vergnaud. Com isso foi possível identificar como se dá a organização Matemática e didática que ocorrem no ensino da estrutura multiplicativa da coleção de livros analisada.

O nono texto é um artigo intitulado como “Trabalhando Números e Operações com Alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Sob a Ótica da Resolução de Problemas” dos autores Manoel dos Santos Costa, Norma Suely Gomes Allevato e Célia Barros Nunes, pela Universidade Cruzeiro do Sul, em São Luís - MA no ano de 2017. Explora aspectos referentes aos conteúdos de Números e Operações mencionados nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN. Os dados investigados apresentam uma análise qualitativa realizada com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de São Luís/Ma, por meio de observação da resolução de problemas produzida pelos alunos. Os resultados expõem uma (re)construção de conceitos de multiplicação e divisão, como operações que se relacionam de forma inversa, por parte dos educandos.

O décimo texto é um artigo com o título “O lúdico para o ensino das operações de adição, subtração, multiplicação e divisão: Uma prática realizada na Escola Lauro Sodré em Moju - Pará, dos autores Crislaine Pereira Antunes, Danrley Aires Franco, Karoline de Sarges Fonseca, Bruno Sebastião Rodrigues Costa, Talita Carvalho Silva de Almeida, Fabrício Martins da Costa Eusom Passos Lima e Eldon Ricardo Souza Pereira pela Universidade do Estado do Pará no ano de 2020. Uma pesquisa que possui um viés perceptivo acerca das dificuldades dos alunos com as quatro operações básicas da Matemática, frente a isso, o objetivo foi o de utilizar a ludicidade como uma alternativa que facilite e motive ao aluno a construção de tal conhecimento, aplicado através de jogos e gincanas de um projeto de intervenção relatado na presente pesquisa. Os resultados obtidos em um questionário foram favoráveis para o método do mapeamento de informações acadêmicas com estudos desenvolvidos acerca da temática do presente trabalho preponderante nas regiões sul, sudeste e nordeste em instituições de ensino superior de São Paulo, Rio Grande do Sul, Ceará, Maranhão como sendo as mais dominantes no período de 2010 à 2022.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo investigar como está sendo debatido, no ambiente acadêmico, os conceitos e o ensino da multiplicação nos Anos Iniciais do Fundamental no período de 2010 a 2022. Para encontrarmos os dados utilizamos as plataformas digitais BDTD, Scielo e Google acadêmico, analisamos teses, dissertações e também artigos que tratavam da temática no recorte temporal selecionado e citado anteriormente. Após realizar esse mapeamento percebeu-se que a temática é bem explorada e discutida no âmbito

académico, visto que, na BDTD encontramos uma tese e quatro dissertações e no google académicos encontramos milhares de artigos e tivemos que selecionar apenas cinco para a análise, considerando que a maioria deles não abordavam o nosso tema específico e que havíamos estabelecido uma quantidade determinada de documentos para analisarmos neste trabalho.

Como resultados encontramos uma tese do ano de 2010, elaborada por uma estudante da Universidade de São Paulo, localizada na região Sudeste. A maioria das dissertações encontradas foram produzida por mulheres da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, situada na região Sul do Brasil, sendo mais predominante o ano de 2020. Em relação aos artigos, a maioria dos trabalhos foram produzidos por homens da região Nordeste, com o ano mais recorrente sendo 2020 também.

A partir da análise dos documentos e da compreensão dos autores dos trabalhos analisados, foi possível identificar que a multiplicação é considerada por muitos pesquisadores como uma operação aritmética, ou seja, ela só deve ser ensinada após os discentes tomarem consciência das operações de adição e subtração, já que a multiplicação é mais complicada e necessita que os alunos consigam somar e subtrair para resolverem questões multiplicativas. É possível também, constatar que a maioria dos alunos sente dificuldade em compreender, interpretar e aplicar os conceitos da multiplicação no cotidiano, e que por isso, o ensino deve ir além da contagem e da multiplicação dos números, envolvendo também, o raciocínio e a interpretação dos alunos sobre o conteúdo exposto, estimulando o entusiasmo, a criatividade e a capacidade de resolver situações-problemas para que consigam exercer sua cidadania.

A maioria dos trabalhos estudados apresentaram a multiplicação como tema principal das discussões e expuseram como se dá o ensino em instituições públicas de educação e também como a operação de multiplicação está relacionada a outros conceitos como o de geometria, ângulos, números, algoritmos, etc., assim como também está sendo abordada a temática nos materiais didáticos utilizados por professores dos Anos Iniciais do Fundamental.

Bibliografía

- Antunes, C. P. et al. (2020). O lúdico para o ensino das operações de adição, subtração, multiplicação e divisão: Uma prática realizada na Escola Lauro Sodré em Moju-Pará. *Brazilian Journal of Development*, 6(9), 68744-68756.
- Azerêdo, M. A. de. (2013). *As representações simóticas de multiplicação: um instrumento de mediação pedagógica*. [Tese doutorado em educação]. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Borba, M. C. & Skovsmose, O. (2001). A Ideologia da Certeza em Educação Matemática. In O. Skovsmose, *Educação Matemática Crítica - A Questão da Democracia*. Papirus
- Brandt, N. (2019). *Programação Nos Anos Iniciais: Uma Contribuição Para a Aprendizagem Da Matemática*.
- Costa, M. S., Allevato, N. S. G. & Nunes C. B. (2017). Trabalhando números e operações com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental sob a ótica da resolução de problemas. *Interfaces da educação*, 8(23), 230-252.
- D'Ambrósio, B. S. (1989). Como ensinar matemática hoje. Temas e Debates. *SBEM. Ano II N, 2*, 15-19.
- De Oliveira Barreto, A. L. & Do Rêgo, R. G. (2020). Estruturas multiplicativas na form (ação) de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola de Fortaleza. *Educação & Formação*, 5(3), 15.
- De Oliveira, R. S., Marques, A. F. & Marchi, K. R. C. (2019). A tecnologia da informação e comunicação como recurso didático para o ensino da multiplicação dominó matemático. *Revista Mundi Engenharia, Tecnologia e Gestão*, 4(4).
- De Sousa, A. S., De Oliveira, G. S. & Alves, L. H. (2021). A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da FUCAMP*, 20(43).
- Ewbank, M. S. A. (2002). O ensino da multiplicação para crianças e adultos: conceitos, princípios e metodologias [Tese doutorado]. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas. <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1592394>
- Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. UEC.
- Lima, R. R. (2012). *Campo multiplicativo: estratégias de resolução de problemas de divisão de alunos do 4º ano do ensino fundamental em escolas públicas de Maceió*. UFAL.
- Maccarini, J. (2010). Operações fundamentais. In J. Maccarini, *Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática* (pp. 121-138). Fael.

- Ramos, E. M. (2020). Os jogos no ensino da Matemática nos anos iniciais e as reverberações na prática de uma professora pesquisadora.
- Santos, I. C. M. (2015). *Estratégias utilizadas por alunos do 3º ano do ensino médio na resolução de problemas envolvendo as estruturas multiplicativas.*
- Silva, C. F. da. (2015). *A resolução de problemas como metodologia para o ensino da multiplicação.*
- Silva, P. A. da. (2014). *Campo Multiplicativo Das Operações: Uma Iniciativa De Formação Com Professores Que Ensinam Matemática.*
- Souza, L. C. (2020). *Números Naturais E Fracionários: Aspectos Históricos, Operações E Bases Numéricas.*
- Starepravo, A. R. (2010). A multiplicação na escola fundamental I: análise de uma proposta de ensino.
- Zanella, M. S., Krachinski, J. M. A. & Zanella, I. A. (2019). Estrutura multiplicativa de números naturais: um olhar para o livro didático de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental. *ACTIO, Curitiba, 4(3)*, 465-487. <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>
- Zonzini, C. S. F. (2016). *Algoritmos de multiplicação: uma experiência no Ensino Fundamental.* Orientador Rui Seimetz.

Mundos imaginários: Quadrinhos como ferramenta para a expressão criativa e inclusão

Raquel Batista de Oliveira Campos. Universidade Federal de Roraima

raquelboceduc@gmail.com

Soraya de Araújo Feitosa. Universidade Federal de Roraima

soraya.feitosa@ufr.br

Resumo

Este relato de experiência destaca a utilização de Histórias em Quadrinhos (HQs) como ferramenta pedagógica para trabalhar gênero textual e práticas de linguagem em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, focando na contribuição de um aluno autista. Durante as atividades, os alunos exploraram o gênero textual das HQs e foram incentivados a criar suas próprias histórias, promovendo a expressão artística e a criatividade. No decorrer das ações desenvolvidas, um aluno autista surpreendeu a todos ao criar um quadrinho inovador que abordava questões de inclusão e representação de crianças com deficiência que ganharam superpoderes com a ajuda de um super-herói empático. A atividade mostrou-se coerente para o desenvolvimento da expressão não-verbal e interação social do aluno autista. O estudo destaca a importância das HQs como estratégia inclusiva, pois ao ser integrada ao currículo escolar promove o desenvolvimento de habilidades sociais e criativas.

Palavras-chave: Histórias em quadrinhos - Inclusão - Transtorno do Espectro Autista - Expressão criativa - Prática pedagógica.

Introdução

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares é um desafio na educação contemporânea. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), aproximadamente 70 milhões de pessoas no mundo são afetadas pelo autismo, e no Brasil, esse número é cerca de 2 milhões. O aumento progressivo dos diagnósticos, conforme reportado pelo Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC), evidencia a necessidade de estratégias pedagógicas que promovam a inclusão e o desenvolvimento desses estudantes.

Sobre educação inclusiva, Sánchez (2005, p. 12) indica que ela é “antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que defende que não se pode segregar a nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, do

seu gênero ou mesmo se esta pertence a uma minoria étnica”. Nessa mesma direção, Sánchez (2005, p.11), também afirma que a “inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentada em que as escolas, enquanto comunidades educativas devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais”, independentemente de haver ou deficiência.

Conforme destacado por Fontes e Andrade (2013), construir escolas inclusivas é um desafio pois, para que uma escola possa ser inclusiva, é preciso pensar na formação docente. Os professores devem estar preparados e aptos a desenvolver práticas de ensino que possibilitem o desenvolvimento de seus alunos e, de forma específica, daqueles que possuem necessidades educacionais especiais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento regulador da Educação Básica no Brasil, enfatiza a importância das práticas sociais mediadas por diferentes linguagens no processo educativo (Brasil, 2018). No entanto, os alunos com TEA frequentemente enfrentam dificuldades significativas em práticas sociais de interação, o que pode dificultar sua inclusão plena em ambientes escolares regulares. Desta forma, é crucial desenvolver abordagens que permitam a expressão criativa e a interação social desses alunos, contribuindo para sua autonomia e desenvolvimento integral.

Tendo como foco o desenvolvimento integral do estudante, este estudo apresenta uma sequência de atividades com Histórias em Quadrinhos (HQs) realizada em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, ao destacar a contribuição de um aluno autista.

As HQs foram utilizadas como ferramenta pedagógica para promover a expressão artística e a criatividade, além de facilitar a compreensão de conceitos abstratos e o desenvolvimento de habilidades sociais. A experiência demonstrou que as HQs podem ser uma das estratégias para a inclusão escolar, proporcionando um ambiente mais acolhedor, estimulante e criativo para todos os alunos, especialmente para aqueles com TEA. Neste contexto, o objetivo deste trabalho é discutir a aplicação das HQs como recurso didático inclusivo e analisar os resultados obtidos, destacando as implicações pedagógicas e as possibilidades de replicação dessa prática em outras turmas e contextos educacionais.

O tópico seguinte apresenta características do Transtorno do Espectro Autista, além de questões legais referentes à inclusão.

Transtorno do Espectro Autista e Inclusão

A inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares é uma questão amplamente discutida na literatura educacional. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), as práticas educativas devem promover a interação social e a expressão criativa dos alunos. No entanto, alunos com TEA enfrentam desafios específicos, como déficits na comunicação social e na reciprocidade social, conforme descrito no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5). Essas dificuldades podem ser barreiras para a plena inclusão em ambientes escolares tradicionais. Estudos indicam que métodos pedagógicos inovadores, como o uso de Histórias em Quadrinhos (HQs), podem facilitar a inclusão e o desenvolvimento dessas habilidades (Nakamura, Voltolini & Bertoloto, 2020).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que tange a Área de Linguagens, as atividades humanas se dão em práticas sociais que são mediadas por diferentes linguagens. Essas são práticas que permitem que as pessoas interajam com os outros e consigo enquanto se constituem como sujeitos sociais (Brasil, 2018). No entanto, as pessoas diagnosticadas com TEA apresentam dificuldades, em diferentes níveis, em ações que envolvem as práticas sociais de interação. Segundo o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC), o número de diagnósticos vem aumentando progressivamente ao longo dos anos. Em dados mais recentes divulgados pelo CDC, 1 a cada 36 crianças de 8 anos são identificadas com TEA. Conforme a Organização Mundial de Saúde (OMS) cerca de 70 milhões de pessoas no mundo são afetadas pelo autismo e no Brasil o número gira em torno de 2 milhões de pessoas (OMS, 2023).

O Transtorno do Espectro Autista compila desordens do desenvolvimento neurológico presentes desde o nascimento ou começo da infância. De acordo com Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), referência mundial de critérios para diagnósticos, as características envolvem déficits persistentes na comunicação e interação social em vários contextos. A falta de reciprocidade social, verbais ou não, e a dificuldade em manter e compreender relacionamentos é uma das principais observações. Também existem os déficits na comunicação social, presença de comportamentos restritos, repetitivos, interesses peculiares entre outros. Todos as pessoas autistas partilham dessas dificuldades, mas cada um é afetado em intensidades diferentes, ou seja, as particularidades são infinitas nos casos de autismo (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 2014, p. 31).

Ao observar essas características juntamente com as propostas elencadas pela BNCC, no processo de inclusão do aluno autista em salas regulares de ensino essas particularidades podem se apresentar como impasses para uma verdadeira inserção. Ademais, inúmeros são os relatos de professores que sentem dificuldades para fazer de suas ações profissionais práticas inclusivas frente aos desafios que se apresentam em relação ao TEA e as propostas de ensino (Camargo, 2020).

As histórias em quadrinhos (HQs) são reconhecidas não apenas como uma forma de entretenimento, mas também como uma ferramenta pedagógica eficaz, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Através da combinação de textos e imagens, as HQs facilitam a compreensão e a retenção de conceitos, tornando o aprendizado mais dinâmico e atrativo para os alunos (Ramos, 2012).

Histórias em Quadrinhos como ferramenta de aprendizagem e inclusão

As histórias em quadrinhos são reconhecidas não apenas como uma forma de entretenimento, mas também como uma ferramenta pedagógica importante, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, Vergueiro (2010) afirma que:

Os estudantes querem ler os quadrinhos – há várias décadas, as histórias em quadrinhos fazem parte do cotidiano de crianças e jovens, sua leitura sendo muito popular entre eles. Assim, a inclusão das histórias em quadrinhos na sala de aula não é objeto de qualquer tipo de rejeição por parte dos estudantes, que, em geral, as recebem de forma entusiasmada, sentindo-se, com sua utilização, propensos a uma participação mais ativa (Vergueiro 2010, p. 21).

Para Borges (2001) *apud* Piconi; Tanaka (2003), além de oferecer um aspecto lúdico, esse gênero textual promove a habilidade de análise e a reflexão dos leitores. As HQs abrangem tanto elementos lúdicos quanto linguísticos, atingindo um público diverso, desde crianças até adultos. Com sua linguagem combinando escrita e visual, as HQs têm o poder de modificar, transformar e influenciar as pessoas.

Além disso, conforme Soares Neto et al. (2013) e Silva Junior e Caluzi (2024), as HQs proporcionam maior interação entre os estudantes, favorecem o entendimento de conceitos científicos e a sua adequação à vida cotidiana. Nesse sentido, as HQs tornam-se uma ponte entre a linguagem cotidiana e a científica.

A interação é fundamental para o desenvolvimento social dos discentes com TEA. Nesse contexto, as histórias em quadrinhos (HQs) podem servir como uma ponte para a inclusão social e acadêmica. O uso de HQs permite que esses alunos expressem suas ideias de forma não-verbal, o que pode ser mais confortável para aqueles que enfrentam dificuldades de comunicação. Além disso, as histórias em quadrinhos podem abordar temas de inclusão e diversidade, promovendo um ambiente de respeito e compreensão entre os alunos (Nakamura; Voltolini; Bertoloto, 2021).

As autoras destacam que as HQs, além de proporcionar prazer e entretenimento, demonstram a criatividade humana. “A forma e a estrutura dessa arte narrativa mostram ao aluno a vivacidade do discurso direto presente nas histórias, provocada pela variedade de expressões, dicções e termos que compõem a narrativa” (Nakamura, Voltolini & Bertoloto, 2021, p. 5). Essa vivacidade pode ser particularmente benéfica para alunos com TEA, pois a diversidade de expressões e formas de comunicação nas HQs pode ajudar a melhorar suas habilidades de interação social e compreensão emocional.

Dias, Silva e Rocha (2021) defendem a potencialidade dos quadrinhos tanto para a inclusão quanto para aprendizagem do aluno com TEA. Em seu estudo, analisaram diálogos de três grupos – autistas, cuidadores e professores – onde houve predominância de opiniões e relatos positivos quanto ao uso de quadrinhos com educandos autistas, destacando benefícios tanto para o aprendizado quanto para a inclusão, além de ser uma preferência pessoal.

A partir dessa fundamentação, percebemos que as histórias em quadrinhos podem ser uma ferramenta poderosa para a educação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Elas não só tornam o aprendizado mais envolvente, mas também promovem a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos, o que é essencial para o aluno com TEA.

Delineamento Metodológico

Este estudo foi realizado na Educação Básica, na etapa do Ensino Fundamental Anos Iniciais, em uma turma do 4º ano composta por 27 alunos, incluindo um aluno diagnosticado com TEA.

No exercício da docência, observamos a necessidade de fazer com que nossa prática promovesse mais autonomia, socialização, pensamento crítico, desenvolvimento da oralidade e do processo criativo de todos os educandos e, especialmente, do discente com o laudo de TEA. E, apesar do referido estudante apresentar características referenciadas no DSM-5 como: dificuldades de interação, contato proximal e visual e até mesmo na área de linguagens em interpretação textual, observamos sua potencialidade de expressão não-verbal por meio de desenhos. Percebemos que além de gostar muito de desenhar, suas artes permitiam que ele pudesse explorar melhor o processo criativo e compartilhar suas ideias com os demais colegas.

Seguindo o que é proposto nos conteúdos programáticos da Área de Linguagens para o 4º ano, chegamos às práticas de linguagem a serem desenvolvidas no campo da vida cotidiana. Essas práticas de linguagens são atividades que envolvem situações de leitura próprias das vivências das crianças e, entre os objetos de conhecimento a serem explorados

estão as histórias em quadrinhos. Nessa direção, as atividades foram planejadas para explorar o gênero textual das HQs, promovendo a criação de histórias pelos próprios alunos.

Fundamentada na BNCC, a ação pedagógica foi delineada tendo como referência três habilidades:

Quadro 01. *Habilidades indicadas na BNCC para práticas de linguagem.* Fonte: Brasil (2018, p. 97)

(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias);

(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade;

(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

Para trabalhar as referidas habilidades, a ação pedagógica foi organizada em etapas que incluíram:

- *Introdução ao Gênero das HQs:* Apresentação das características, origem e exemplos de HQs;
- *Exploração e Leitura:* Análise de diferentes HQs, focando nas linguagens verbal e não-verbal;
- *Criação de HQs:* Os alunos foram incentivados a criar suas próprias histórias, com personagens, desenhos e diálogos;
- *Apoio Individualizado:* Os alunos foram orientados durante todo o processo. O aluno com TEA recebeu orientação adicional para desenvolver sua HQ, focando na compreensão de figuras de linguagem.

Conforme as características e particularidades de aprendizagem de estudantes com TEA, destaca-se que o aluno, sujeito desta experiência pedagógica, recebeu apoio adicional para compreender os aspectos figurativos do gênero, com leituras e interpretações orientadas. Nesse sentido, a metodologia seguiu uma abordagem qualitativa, com observação participante e análise descritiva das produções.

Resultados

A BNCC apresenta várias habilidades a serem desenvolvidas utilizando esse gênero textual, resumidas basicamente em: construir o sentido da História em Quadrinhos

relacionando imagens e palavras, ler de forma autônoma e compreender esse e outros gêneros, experimentar diferentes formas de expressão artística, como desenho e quadrinhos. Dessa forma, ao inserir o gênero, além de apresentar suas características, explicar suas origens e explorar as linguagens verbais e não-verbais presentes nele, viu-se a oportunidade de transformar e consolidar o conhecimento adquirido convertendo-o em histórias em quadrinhos desenvolvidas pelos próprios alunos, com personagens, desenhos, balões e falas conforme o que haviam estudado.

Cada discente desenvolveu a sua história de forma livre e espontânea. O discente em questão foi orientado de forma mais proximal, principalmente para explicar sobre o sentido figurado comumente presente nesse gênero. De maneira geral, pessoas com TEA apresentam dificuldades na compreensão de frases, bordões ou qualquer texto com sentidos conotativos e sendo essa uma dificuldade do discente, foram feitas várias leituras e interpretações do gênero, ficando como proposta a construção do seu próprio quadrinho com tema livre.

Os resultados foram analisados com base nas produções dos alunos e nas observações feitas durante as atividades. O aluno com TEA criou uma HQ intitulada “A magia da imaginação”, que abordava a inclusão e a representação de crianças com deficiência. A história envolvia personagens que ganhavam superpoderes com a ajuda de um super-herói empático. Essa criação destacou a capacidade do aluno de se expressar criativamente e de tratar de temas relevantes para a inclusão.

A atividade mostrou-se coerente com a necessidade do desenvolvimento da expressão não-verbal do aluno com TEA, além de promover a interação social com os colegas. Observou-se uma melhoria significativa na participação do aluno nas atividades de classe e no seu engajamento com os pares. A figura 01 apresenta a produção do estudante:



Figura 01. HQ produzida pelo estudante com TEA. Fonte: acervo próprio, 2023

Destaca-se que a produção e apresentação da HQ aos demais alunos da turma proporcionou maior compreensão sobre a inclusão e respeito às diferenças.

Discussão dos resultados

Nakamura, Voltolini e Bertoloto (2020) corroboram com Vergueiro (2004) ao defender que as HQs apresentam como vantagens a interação contínua entre as linguagens verbal e não verbal e que isso possibilita em tempo real a compreensão clara da mensagem em sua plenitude e, conseqüentemente, a comunicação rápida entre o autor da HQ e o leitor. Nesse sentido, ao apresentar sua produção o discente surpreendeu a todos com seu quadrinho intitulado A magia da imaginação. O quadrinho foi composto por três personagens: André, um menino super-herói; Andressa, a menina com de ciência visual; e Daniel, um menino portador de de ciência física (cadeirante). Ambos estavam na escola e a menina Andressa estava triste porque não podia enxergar as cores e foi amparada pelo colega Daniel, foi então que apareceu André, o Super-herói que resolveu o problema com magia: deu à Andressa um óculos mágico e ao Daniel uma capa para voar.

A utilização de HQs como ferramenta pedagógica mostrou-se uma estratégia coerente para a inclusão de alunos com TEA. A abordagem permitiu a exploração de diversas formas de expressão, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade e da interação social. O suporte individualizado foi crucial para o sucesso da atividade, evidenciando a importância de adaptar as práticas pedagógicas às necessidades específicas dos alunos.

As HQs facilitaram a compreensão de conceitos abstratos e a expressão de ideias complexas, proporcionando um meio acessível e envolvente para a aprendizagem. Além disso, a experiência destacou a importância de criar um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, onde todos os alunos se sintam valorizados e capazes de contribuir.

Conclusão

Este estudo evidenciou que as Histórias em Quadrinhos são ferramentas criativas para promover a inclusão e o desenvolvimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Por meio da expressão artística e da interação social facilitada pelas HQs, foi possível observar melhorias significativas na autonomia e na participação de todos os alunos, com maior destaque ao aluno com TEA que se propôs a apresentar sua HQ.

As implicações pedagógicas deste estudo sugerem que a integração de métodos criativos e inclusivos no currículo escolar pode beneficiar todos os alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais diversificado e acolhedor.

Referências

- American Psychiatric Association (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5*. Tradução M. I. C. Nascimento et al. Revisão técnica A. V. Cordioli et al. Artmed. <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular - BNCC*. Brasília. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf
- Camargo, S. P. H. et al. (2020). Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: Diretrizes para Formação Continuada na Perspectiva dos Professores. *Educação em Revista*, 36, e214220. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214220>
- Dias, A. C. de S. P., Silva, A. O. & Rocha, J. S. M. (2021). Autismo e quadrinhos: possibilidades de aprendizagem e inclusão. *Interterritórios. Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco*, 7(15). <le:///C:/Users/soray/Downloads/bracchi,+Autismo+&+Quadrinhos+Possibilidades+de+Aprendizagem+e+Inclus%C3%A3o.pdf>
- Fontes, P. O. & Andrade, L. N. (2013). Os desafios de construir escolas inclusivas. *Anais V FIPEd*. Realize Editora. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/3909>
- Nakamura, L. O. O.; Voltolini, A. G. M. F. & Bertoloto, J. S. (2020). O uso de histórias em quadrinhos no ensino: teoria, prática e BNCC. *Revista Educação Pública*, 20(29). <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/29/o-uso-de-historias-em-quadrinhos-no-ensino-teoria-pratica-e-bncc>
- Nakamura, L. O. O., Voltolini, A. G. M. F. & Bertoloto, J. S. (2021). História em Quadrinhos: uma Abordagem do Percorso a sua Inserção Oficial no Ensino. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, [S. l.], 22(2), 178-184. <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/8143>
- Organização Mundial da Saúde (OMS). *Autism Spectrum Disorders*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Piconi, A. C. & Tanaka, E. H. (2003). A construção de histórias em quadrinhos eletrônicas por alunos autistas. In *Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE)*. <http://www.nce.ufrj.br/sbie2003/publicacoes/paper41.pdf>
- Ramos, P. (2012). *A Leitura dos Quadrinhos*. Contexto.
- Sánchez, P. A. (2005). *A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos os no século XXI*. Brasil, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, 1(01). MEC/SEESP.
- Silva Junior, E. A. & Caluzi, J. J. (2024). Consideraciones sobre el uso del cómic como

estrategia para la enseñanza de Ciencias Naturales. *Revista Iberoamericana de Educación*, V. 94(1), 97-114. <https://doi.org/10.35362/rie9416097>

- Soares Neto, F. F., Pereira, P. B. & Souza, C. A. (2013). Conceitos científicos nas histórias em quadrinhos: possibilidades e desafios para um processo de textualização. *Anais do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, Águas de Lindóia*. SP, Brasil.
- Vergueiro, W. (2004/2010). Uso das HQs no ensino. In A. Rama & W. Vergueiro (Orgs.), *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula* (pp. 7-30). Contexto.

Inclusão escolar: Um olhar inclusivo sobre os alunos com dislexia, o papel da escola e da família

Andresa Silvestre de Sousa: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

andresasilvestre05@gmail.com

Disneylândia Maria Ribeiro: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

disneylandiaribeiro@uern.br

Resumo

O presente ensaio discorre sobre a inclusão dos discentes com dislexia e aborda a importância da escola e da família caminharem juntas com um olhar inclusivo e uma comunicação efetiva no enfrentamento dos desafios surgidos no ambiente escolar. Os sujeitos com dislexia apresentam dificuldades na leitura e na escrita, o que os coloca numa posição muito desconfortável diante do currículo escolar. As pesquisas indicam que os referidos estudantes são propensos a sofrer bullying e/ou outras formas de preconceito durante a sua vida estudantil. Nesse contexto, é primordial esclarecer que o professor é um agente fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem de todos os estudantes. Outrossim, ele precisa ser apoiado e valorizado, pois sozinho não poderá efetivar a construção de uma escola inclusiva. Logo, é de grande relevância a parceria entre a família e a escola na inclusão educacional e, portanto, na efetivação dos direitos dos educandos com dislexia.

Palavras-chave: Dislexia - Educação inclusiva - Aprendizagem - Família.

Introdução

O ensaio acadêmico discorre sobre o processo de escolarização dos alunos com dislexia e aborda a importância da escola e da família caminharem juntas com um olhar inclusivo e uma comunicação efetiva que ajude os alunos com dislexia a enfrentar todos os desafios emergentes no ambiente escolar. Os sujeitos com dislexia, em geral, têm dificuldades com a leitura e a escrita, o que os coloca numa posição muito desconfortável no ambiente escolar e, normalmente sofrem discriminação o que leva à resistência em frequentar a escola.

De acordo com a Associação Internacional de Dislexia (IDA),

A dislexia é definida como um transtorno específico de aprendizagem de origem neurológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento

preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas (ABD, 2016).

A dislexia é compreendida como um transtorno de aprendizagem que afeta a leitura, de origem neurobiológica, que não é explicada por questões intelectuais ou sensoriais; caracterizada pela dificuldade na habilidade de decodificação e soletração, fluência, interpretação e as habilidades de escrita ortográfica e de produção textual também estão comprometidas, o que acarreta prejuízos para a aprendizagem dos alunos, e quando esta não é diagnosticada e tratada precocemente, pode tornar-se fator de exclusão, implicando em frustrações e evasão escolar.

O lugar da dislexia nos documentos normativos e orientadores da educação inclusiva

Nesta pesquisa foi estudado sobre a dislexia. Então, o que é a dislexia? Para a Associação Brasileira de Dislexia - ABD (2022),

A dislexia nada mais é do que um transtorno ou distúrbio da aprendizagem que afeta a área da escrita, da leitura e também da soletração sendo um dos transtornos mais encontrados nas salas de aula do mundo inteiro com uma incidência entre 05% e 17% na população mundial. O grande problema desse transtorno é que ele é, muitas vezes, atribuído a uma má alfabetização, a falta de atenção por parte do aluno, à falta de motivação e até mesmo a problemas relacionados à condição socioeconômica da criança, o que é um erro. A dislexia é um transtorno decorrente de condições hereditárias com alterações genéticas, podendo apresentar ainda alterações no padrão neurológico da pessoa afetada. (ABD, 2022)

Nesta direção, a dislexia é compreendida como um transtorno de aprendizagem que afeta a leitura, de origem neurobiológica, que não é explicada por questões intelectuais ou sensoriais; caracterizada pela dificuldade na habilidade de decodificação e soletração, fluência, interpretação e as habilidades de escrita ortográfica e de produção textual também estão comprometidas, o que acarreta prejuízos para a aprendizagem dos alunos, e quando esta não é diagnosticada e tratada precocemente, pode tornar-se fator de exclusão, implicando em frustrações e evasão escolar.

De acordo com Muzskat e Rizzutti (2012),

No Brasil, existem mais de 10 milhões de crianças com dificuldades de aprendizagem, sendo que muitas delas são crianças com dislexia não

identificadas contribuindo para as altas taxas de evasão ou repetência, ou seja, fracasso escolar. (Muzskat & Rizzutti, 2012, p. 79)

Nessa perspectiva, no Brasil, existe um índice elevado de pessoas com transtornos de aprendizagem e faz-se necessário a criação de políticas públicas eficazes na área da educação inclusiva, voltadas para garantir a inclusão escolar dessas pessoas pois, evidencia-se que se os educandos com transtorno de aprendizagem forem bem acompanhados por uma equipe multidisciplinar em parceria com a família, podem obter êxito nos resultados escolares.

Conforme Muzskat e Rizzutti (2012, p. 11), “estudos epidemiológicos atuais apontam que os transtornos de leitura e escrita têm uma alta prevalência, entre 7% a 10% das crianças em idade escolar, que nos países em desenvolvimento, contribui significativamente para o fracasso e evasão escolar”.

Neste sentido, a educação deve ser um meio para a promoção e o desenvolvimento da pessoa, tanto a nível individual como social. Destarte, a todo cidadão brasileiro é constitucionalmente garantido o direito à educação, conforme preconiza a Constituição Federal, no Art. 205. “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).

Segundo aborda a Carta Magna no artigo 206, inciso I, que estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. (Brasil, 1988). Já no Artigo 208, inciso III, corrobora com a função do Estado na garantia do atendimento especializado às pessoas com deficiências, priorizando a rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Outrossim, fica evidente nestes três artigos, a concepção de educação para todos e a função do Estado Brasileiro enquanto garantidor de direito a todos os cidadãos a educação, priorizando a rede regular de ensino. Nesse contexto, baseadas nos artigos 205, 206 e 208 da Constituição Federal, famílias de pessoas com dislexia, têm buscado lutar por uma educação inclusiva, bem como, tem buscado divulgar a dislexia por meio de associações e páginas na internet, por acreditarem que quanto maior for a divulgação acerca dos conhecimentos em relação à dislexia, mais cedo se dará o diagnóstico das crianças acometidas e a conscientização de outros pais e profissionais em relação ao transtorno da aprendizagem e por conseguinte, a superação dos desafios surgidos no ambiente escolar.

Para Mantoan (2020),

A educação inclusiva não é um propósito único da educação especial, tampouco da deficiência em si ou os grupos considerados minoritário. É um campo que visa debater e ampliar a compreensão da comunidade escolar sobre a complexidade da diferença humana para, então, provocar outros modos de pensar e de fazer escola. (Mantoan, 2020, p. 29)

Nessa perspectiva, a educação especial e a inclusão escolar, como direito garantido na Constituição Federal de 1988, são irrefutáveis, no entanto, o direito ainda está distante de ser efetivado por causa da existência de questões sociais que estabelecem a exclusão e a segregação social no Brasil. Desta maneira, é importante que as políticas públicas implementadas na área da educação inclusiva, sejam eficazes e capazes de promover a identificação e o acompanhamento de alunos com dislexia, que estes educandos sejam vistos como sujeitos de direitos, visto que, eles têm direito à uma educação pública, inclusiva e de qualidade, que valorize o ser humano em toda a sua totalidade.

Práticas pedagógicas de atenção às diferenças

Nos últimos anos, a discussão em torno dos processos escolares de estudantes com deficiência e com outras necessidades educacionais específicas ganhou centralidade ao ser pensada a inclusão escolar desses educandos que por muito tempo frequentaram, prioritariamente, às instituições especializadas. Atualmente, o movimento de professores, de pesquisadores e da família tem sido para que eles tenham acesso à escola comum e que sua escolarização ocorra nesse espaço destinado à educação de todos.

Para Lustosa e Melo (2018),

O desenvolvimento da prática pedagógica dos professores recebe influência das concepções e de seus saberes constituídos na profissionalização, na organização das atividades e de formas de agrupamento e de interações dos sujeitos, da gestão da sala e do ensino, da organização dos conteúdos, dos materiais curriculares e dos critérios de avaliação. As finalidades, propósitos, objetivos gerais ou intenções educacionais constituem o ponto de partida primordial que determina, justifica e dá sentido às mediações pedagógicas realizadas pelos professores. (Lustosa & Melo, 2018, p. 102)

Nesse contexto, é primordial esclarecer que o professor é um agente fundamental no processo de inclusão. Outrossim, ele precisa ser apoiado e valorizado, pois sozinho não poderá efetivar a construção de uma escola inclusiva.

Para Franco (2017) “o professor sozinho não transforma a sala de aula, as práticas pedagógicas funcionam como espaço de diálogo: ressonância e reverberação, das mediações entre sociedade e sala de aula”.

Sob a perspectiva de práticas pedagógicas na visão de Franco (2017),

A prática pedagógica realiza-se através de sua ação científica sobre a práxis educativa, visando compreendê-la, torná-la explícita à seus protagonistas, transformá-la, através de um processo de conscientização de seus participantes, dar-lhe suporte teórico; teorizar, com os atores, buscar encontrar em sua ação o conteúdo não expresso de suas práticas. (Franco, 2017, p. 10)

Nessa direção, os aspectos ligados à formação do professor devem ser considerados, visto que, este deve estar preparado e seguro para trabalhar com o aluno com necessidade educacional especial. O educador ao realizar sua prática pedagógica, está sempre dialogando com o que realiza, como realiza e como deve executar.

Para Franco (2017) “esse movimento de olhar, avaliar, refazer. Construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades é o que faz da prática, uma prática pedagógica”.

Stainback e Stainback (1999) destacam,

[...] o conteúdo do currículo deve levar em conta a natureza dinâmica das necessidades dos alunos para serem bem-sucedidos na vida e no trabalho em uma comunidade (daí o enfoque em aprender a aprender) [...] para a informação ser aprendida, usada e lembrada ela deve ser significativa e fazer sentido para quem está aprendendo (daí o enfoque em se levar em conta as experiências, o interesse e o nível de entendimento do aluno). (Stainback & Stainback, 1999, p. 237)

Diante o exposto, ao refletirmos sobre os processos de inclusão escolar, o currículo ganha evidência, visto que, na busca pela construção de uma escola inclusiva, o currículo é o elemento primordial para que a escola possa tornar-se uma escola para todos. Onde todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprender, que seja garantido aos estudantes com Necessidade Educacional Específica, não apenas o acesso ao espaço físico, mas também, a todos os conhecimentos que são construídos na escola. Dessa maneira, para Franco (2017) “a prática pedagógica bem vivida e bem organizada é o fundamental fator para o exercício crítico e poderoso da inclusão de cada um como cidadão e sujeito social”.

A esse respeito, Mantoan (2003) aponta que,

Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos. [...] mais uma razão de ser da inclusão, um motivo a mais para que a educação se atualize, para que os professores aperfeiçoem as suas práticas e para que escolas públicas e particulares se obriguem a um esforço de modernização e de reestruturação de suas condições atuais, a fim de responderem às necessidades de cada um de seus alunos, em suas especificidades, sem cair nas malhas da educação especial e de suas modalidades de exclusão. (Mantoan, 2003, p. 30)

Nesse sentido, o currículo assume um papel relevante nessa discussão, uma vez que ele é o elemento pelo qual o conhecimento é trabalhado nos ambientes escolares, bem como as práticas pedagógicas que são a materialização do currículo. Em se tratando de práticas educacionais inclusivas no ensino regular, Mantoan (2003), chama a atenção para o fato de que involuntariamente os professores não desenvolvem atividades que proporcionem a participação de todos os estudantes da mesma forma contribuindo assim para uma exclusão dentro das salas de aula.

Segundo a autora,

É fácil receber os “alunos que aprendem apesar da escola” e é mais fácil ainda encaminhar, para as classes e escolas especiais, os que têm dificuldades de aprendizagem e, sendo ou não deficientes, para os programas de reforço e aceleração. Por meio dessas válvulas de escape, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar. Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os “especializados” e, assim, não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais (Mantoan, 2003 p.18, grifos da autora)

Nessa perspectiva, a escola tem o dever de incluir os estudantes com dislexia, oferecendo um ensino com qualidade respeitando as diferenças e a singularidade de cada educando. Para tanto, é primordial que os educadores não pontuem somente as dificuldades de aprendizagem dos aprendentes, todavia, busquem enfatizar as potencialidades e procurem práticas educativas inclusivas comprometidas com o processo de ensino aprendizagem de todos os estudantes.

Conforme, Mantoan e Lanuti (2022, p. 51), “ensinar e aprender são atos que envolvem sentidos, sentimentos, entendimentos, e desejo de saber afeto e provocações”. Dessa

forma, é importante que os educadores sejam profissionais comprometidos com a aprendizagem dos educandos, busquem estudar, se aperfeiçoar para melhorar sua maneira de fazer a mediação, pois a aprendizagem é uma construção permanente pessoal e coletiva.

Stainback e Stainback (1999, p. 21) definem o ensino inclusivo como “a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas”. Outrossim, a prática de uma educação inclusiva deve ser vista pela escola como uma forma de atender a toda a sua demanda educacional, favorecendo a construção de um ambiente acolhedor e motivador para todos os seus alunos, no qual os professores são fundamentais no desenvolvimento de práticas pedagógicas que efetivamente sejam inclusivas para todos que participam do processo de ensino aprendizagem.

Muszkat e Rizzutti (2012, p. 94), elucidam ainda que “se a criança com dislexia não pode aprender do jeito que ensinamos, temos que ensinar do jeito que ela aprende”. Sendo assim, entendemos que crianças com dislexia precisam ser compreendidas, motivadas e apoiadas por seus familiares e a escola, com a finalidade de alcançarem seu pleno desenvolvimento em um ambiente inclusivo.

Ribeiro (2021), concebe como um dos preceitos da escola inclusiva o fato de que,

[...] cada estudante é um sujeito/autor, cuja complexidade não se mede e que precisa de situações estimuladoras para que desenvolva todos os aspectos de sua personalidade. Logo, é competência dos sistemas de ensino proverem os meios, as condições e os recursos de acessibilidade e aprendizagem aos estudantes em razão de suas especificidades: currículo acessível, utilização de tecnologia assistiva, formação docente crítico-reflexiva, dentre outros aspectos constituintes do fenômeno educacional. (Ribeiro, 2021, p. 132)

Destarte, educadores necessitam buscar estratégias que possibilitem a aprendizagem de estudantes com dislexia, procurar formas de instigar e provocar estes educandos o interesse pelos estudos, a busca pelo conhecimento, para melhorar sua autoestima e conseqüentemente sua aprendizagem. Na maioria das vezes, esses aprendentes apresentam desmotivação para o desempenho de algumas atividades pedagógicas, por se sentirem incapazes de realizá-las e acabam se frustrando. Sendo assim, a aprendizagem pode se dar de maneira acolhedora ou pode ocasionar dificuldades e desafios que impedem o processo de ensino aprendizagem.

De acordo ainda com Ribeiro (2021),

O desafio de buscar possibilidades e caminhos que potencializem a construção de uma escola que acolha a diversidade e promova o acesso ao conhecimento por parte de todos os estudantes, têm colocado as práticas pedagógicas e o currículo escolar em posição de destaque. (Ribeiro 2021, p.134).

Nessa perspectiva, é primordial que a relação afetiva seja fortalecida para que as práticas pedagógicas educativas tenham efeito, respeitando e aceitando o educando como um ser em construção, que necessita de uma atenção maior por parte dos educadores. Nessa interação, devem sobrepor o respeito, o carisma e a empatia para que o vínculo de confiança seja construído, visando à inclusão do educando no ambiente escolar.

A importância da família e da escola na inclusão dos alunos com dislexia

A aprendizagem dos educandos com dislexia não é atribuição somente da escola, este processo deve ser compartilhado com a família. Todavia, podem existir sentimentos de frustração e de insucesso, a família e a escola devem ser persistentes e continuar a lutar pela aprendizagem dos alunos com dislexia. Dessa maneira, o importante é não desistir e ser persistente, e seguir em frente, pois com a parceria entre família e escola os desafios que surgem no ambiente escolar podem ser superados.

De acordo com Ribeiro,

A inclusão escolar de alunos(as) com dislexia não depende apenas da boa prática ou da formação do(a) professor(a), mas da colaboração e de atitudes positivas de toda a comunidade escolar frente a aprendizagem e o desenvolvimento psicossocial desses aprendentes. É necessário, pois, idealizar a escola como espaço de construção de saberes capaz de receber e aceitar a diversidade, problematizando e mobilizando práticas para a conquista de uma realidade inclusiva. (Ribeiro, 2014, p. 8)

Sendo assim, ensinar exige que os educadores sejam profissionais comprometidos, éticos, criativos e reflexivos, que tenham capacidade para criar possibilidades para a construção de saberes, tendo por finalidade adquirir conhecimentos para melhorar sua prática educativa, e por conseguinte, que o ambiente escolar seja inclusivo onde a diversidade seja respeitada e a aprendizagem dos educandos com dislexia seja garantida.

Neste sentido, o papel da família o desenvolvimento de práticas voltadas para a inclusão é importante para o educando, visto que, a afetividade, o amor, o carinho e o

apoio tornam-se um elo para manter a construção do processo de ensino e aprendizagem, pois a articulação entre família e escola são essenciais para a efetivação das práticas pedagógicas.

Dessa forma, a participação da família é primordial para a superação dos desafios enfrentados pelos educandos com dislexia no ambiente escolar, é importante que a família incentive e instigue às crianças para estudar mostrando a importância dos estudos para a vida, elencando que a educação é transformadora e que, portanto, modifica e liberta as pessoas. Sendo assim, a interação entre a família e a escola é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com dislexia

Nessa perspectiva, podemos citar o renomado autor Vygotsky que em seus estudos sobre aprendizagem da fala e aprendizagem escolar, afirma que a socialização e cooperação são primordiais para o processo de aprendizagem.

Segundo ele,

O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento. [...]. O aprendizado deve ser orientado para o futuro, e não para o passado. (Vygotsky, 2008, p. 129)

Neste sentido, o pensamento e a linguagem caminham juntos no entendimento de como o aprendizado acontece e como o professor pode organizar o ensino respeitando os limites e as possibilidades dos educandos com dislexia, uma vez que a linguagem precisa do pensamento para ser executada.

É necessário conhecer todo o processo do pensamento e linguagem para elaboração de propostas pedagógicas que respeitem os limites das crianças com dislexia e que os educadores utilizem práticas pedagógicas eficientes que estimulem e instiguem o conhecimento dos aprendentes. Dessa maneira, o aprendizado desperta internamente nos educandos vários processos de desenvolvimento, o aprendizado ocorre quando há interação do aluno com seus pares e com a família.

Diante o exposto, a inclusão escolar dos estudantes com dislexia ocorre quando houver a superação dos entraves da inclusão que acontece pela mediação do professor através do olhar inclusivo, da empatia e da intervenção efetiva, pois estes fatores apresentados mudarão a perspectiva da história de vida dos educandos com dislexia.

De acordo com Vygotsky (2008),

A criança atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato e, precisamente por isso, a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta. Nos atuais métodos das escolas pode-se observar uma benéfica mudança a respeito do passado, que se caracterizava por um emprego exclusivo de meios visuais no ensino. Acentuar os aspectos visuais é necessário, e não acarreta nenhum risco se se considerar apenas como etapa do desenvolvimento do pensamento abstrato, como meio e não como um fim em si. (Vygotsky, 2008, p. 113)

Desta forma, a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano acontece na interação com outras pessoas e este aprendizado é realizado através de um mediador. Ele é quem ajuda a criança a concretizar um aprendizado que ela ainda não atingiu sozinha. Na escola, o professor e os colegas mais experientes são os principais mediadores. A intervenção do professor é direta, pois deverá ajudar o educando com dislexia a avançar em seu processo educativo e auxiliá-lo na superação das dificuldades.

Conclusão

Sublinhamos a necessidade de ampliar a investigação em torno da dislexia na área da educação, observar o “chão da escola”, buscar investigar, junto aos professores e educandos como a dislexia é compreendida, percebida e vivenciada no dia a dia, averiguando, ainda, o conhecimento existente acerca da dislexia e possíveis atitudes e estratégias aplicadas em sala de aula.

À guisa de conclusão compreendemos que a escola tem papel fundamental com a inclusão dos estudantes com dislexia, contudo, é primordial o apoio e a parceria entre a família e toda a comunidade escolar na inclusão escolar e social dos educandos com dislexia, que essa inserção potencialize e favoreça a aprendizagem e que contribua com a efetivação dos direitos dos educandos com dislexia e, por conseguinte, que todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social sejam dirimidas.

Referências

- Ainscow, M. (2007). *Processo de inclusão é um processo de aprendizado*. <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a5.htm>
- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In O. Fávero et al. (Orgs.), *Tornar a educação inclusiva*. UNESCO.
- Associação Brasileira De Dislexia- ABD. (2016). Entrevista da Psicóloga. Maria Inez Ocaña de Luca. *Revista Rede Brasil*. <https://www.redebrasilatual.com.br/revistas/saude-4/>
- Associação Brasileira De Dislexia- ABD. (2022). *O que é dislexia*. <http://www.dislexia.org.br/>
- Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal: Centro Gráfico.
- Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP.
- Franco, M. A. S. (2017). Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica. *Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara*, 21(esp. 02), 964-978.
- Lustosa, F. G. & Figueredo, R. V. (2021). *Inclusão, o olhar que ensina: a construção de práticas pedagógicas de atenção às diferenças*. Imprensa Universitária.
- Lustosa, F. G. & Melo, C. M. N. (2018). Organização e princípios didáticos para a gestão da sala de aula inclusiva: a gênese de práticas pedagógicas de atenção à diversidade. In *Práticas pedagógicas em contextos de inclusão: situações de sala de aula*. Vol. 3 (pp. 99-118). Paco.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar o que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.
- Mantoan, M. T. E. (2022). *A escola que queremos para todos*. CRV.
- Muszkat, M. & Rizzutti, S. (2012). *O professor e a dislexia*. Cortez.
- Ribeiro, D. M. (2014). A atuação docente e a inclusão escolar de crianças com dislexia: diagnóstico, reflexões e apontamentos. *Anais do VI Fórum Internacional de Pedagogia-FIPED*.
- Ribeiro, D. M. (2016). *Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior*. Dissertação [Mestrado em Educação]. Universidade Federal de Pernambuco.

- Ribeiro, D. M. (2021). *Docência no paradigma inclusivo: a constituição de saberes e práticas no contexto da formação inicial de professores*. [Tese doutorado]. Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de PósGraduação em Educação.
- Reid, G. & Guise, J. (2022). *Dislexia, avaliação e diferenças de aprendizagem*. Mbooks.
- Sasaki, R. K. (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Wva.
- Sousa, A. S. (2023). *Um olhar inclusivo para os estudantes com dislexia: re-exatão fundamentada em revisão de literatura*. Monografia [Graduação em Pedagogia]. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN..
- Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Artmed.
- Vygotsky, L. S. (2008). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.

Los conflictos en la educación superior desde la dimensión de la afectividad

Jesica Soledad González. Instituto Superior San Pío X

jesicagonzalez.pia@catamarca.edu.ar

Sergio Matías Rodríguez. Instituto Superior San Pío X

mathusser88@gmail.com

Resumen

Las instituciones educativas son atravesadas por procesos de transformación en sus espacios, escenarios y procesos. Esto nos lleva a reflexionar acerca de los vínculos que se establecen entre sus diferentes actores, principalmente, entre los estudiantes. Por ello, la convivencia en los institutos de educación superior es un aspecto fundamental para crear climas institucionales acorde a las expectativas y necesidades de todos sus miembros; sin embargo, en diversas ocasiones el conflicto, inherente a las relaciones humanas, puede irrumpir generando tensiones y afectando el bienestar de la comunidad educativa. De acuerdo a lo mencionado y a partir de experiencias en la praxis docente que tienen que ver con situaciones conflictivas que se presentan a diario en nuestro instituto (como en todo establecimiento educativo), reconocemos la importancia de problematizar el conflicto en el nivel superior, considerando el siguiente interrogante: ¿desde qué perspectivas teóricas y metodológicas podemos abordar los conflictos en la educación superior?

Palabras clave: Educación superior - Convivencia - Vínculos - Conflicto - Afectividad.

Introducción

Las instituciones educativas son atravesadas por procesos de transformación en relación a los espacios, escenarios y procesos. Esto nos lleva a reflexionar acerca de los vínculos que se establecen entre sus diferentes actores, principalmente, entre los estudiantes. La convivencia en los institutos de educación superior es un aspecto fundamental para crear climas institucionales acorde a las expectativas y necesidades de todos sus miembros; sin embargo, en diversas ocasiones, el conflicto, inherente a las relaciones humanas, puede irrumpir generando tensiones y afectando el bienestar de la comunidad educativa. En este sentido, la experiencia que origina el presente trabajo, surge en el marco de la intención del abordaje positivo de los conflictos desde la dimensión de la afectividad y reconociendo la importancia de las emociones en el proceso de convivencia institucional entre los diferentes actores del Instituto Superior San Pío X.

Por lo mencionado y a partir de experiencias en la praxis docente que tienen que ver con situaciones conflictivas que se presentan a diario en nuestro instituto (como en todo establecimiento educativo), reconocemos la importancia de problematizar el conflicto en el nivel superior, a partir del siguiente interrogante: ¿Desde qué perspectivas teóricas y metodológicas podemos abordar los conflictos en la educación superior?

La revisión interesada sobre las obras de Xesus R. Jares y Karina Kaplan en el desarrollo del escrito nos permitirá problematizar el carácter positivo y colectivo que tiene el abordaje de los conflictos en la educación superior, entrelazado con las emociones, las tramas institucionales y las interacciones situadas.

Primeras aproximaciones

Pensar al sujeto en la educación actual implica considerar todo lo que la subjetividad implica: singularidad, diversidad, transformaciones, experiencias, necesidades, afectividad, y por supuesto, conflictividad. Como sostiene Xesus Jares en el artículo *Educar para la paz en tiempos difíciles* el conflicto es:

Un proceso natural y consustancial a la vida que, si se enfoca positivamente, puede ser un factor de desarrollo personal, social y educativo. Por conflicto entendemos un proceso de incompatibilidad entre personas, grupos o estructuras sociales, mediante el cual se afirman o perciben (diferencia entre conflicto real y falso conflicto) intereses, valores y/o aspiraciones contrarias (...) intervienen no sólo personas o grupos, sino también los roles, contextos y estructuras sociales en los que se hallan inmersos. (Jares, 2004, p. 29)

Por tal motivo, no tenemos que negar el conflicto porque, aunque pueda parecer incómodo o disruptivo, puede ser una oportunidad para el crecimiento y la resolución de problemas en el momento que se presenta.

A partir de lo anterior y de las experiencias que se fueron presentando en el instituto de educación superior "San Pío X" y que originaron la presente problematización, nos permitió identificar ausencias con relación a una legislación específica de abordajes u orientaciones en la resolución de conflicto en el nivel superior tanto a nivel provincial como nacional. En el caso particular de la Provincia de Catamarca, si bien el Protocolo de actuación ante situaciones complejas en las instituciones educativas, publicado en el año 2022, plantea que el mismo se aplica para todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo, pero presenta ambigüedades respecto a cómo actuar en el nivel superior: orienta a partir de acciones donde los principales actores son niñas, niños y adolescentes. A su vez, llevamos a cabo una indagación y revisión de antecedentes, pero no se encontró

a nivel provincial ni nacional, información, orientaciones, sugerencias de abordaje sobre el conflicto en el nivel que nos concierne.

En el *Protocolo de actuación ante situaciones complejas en las instituciones educativas* para los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo de la Provincia de Catamarca (Ministerio de Educación de Catamarca, 2022), se sostiene que el conflicto es “algo inherente a la vida y como elemento principal del cambio social” (p. 4); lo que nos debe llevar a promover un enfoque que apueste por la resolución didáctica y pacífica de los conflictos, es decir, se lo afronte desde una perspectiva democrática y no violenta, que incluya el cuestionamiento del propio funcionamiento de la institución escolar.

En este sentido, nos parece importante traer al escrito a Norberto Ianni y Elena Pérez (2000), quienes en su libro *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción* nos invitan a reflexionar sobre la necesidad de volcar nuestra mirada y pensar la convivencia y los conflictos como hechos inevitables o comprenderlos como una construcción, un trabajo que tenemos por delante, no algo que está dado. Es decir, el conflicto posee un carácter intrínsecamente positivo que lo convierte en un motor de cambio y una oportunidad invaluable para el aprendizaje. Cuando se aborda de manera constructiva, el conflicto puede actuar como un estímulo para la creatividad y la innovación, generando nuevas ideas y resoluciones de problemas. Además, promueve el fortalecimiento de relaciones cooperativas y colaborativas, siempre y cuando se trate a través del diálogo democrático, en un ambiente de respeto mutuo, en el que se valoren y reconozcan las diferentes opiniones, sentimientos y perspectivas. En este contexto, el conflicto se convierte en un espacio para la reflexión y el crecimiento, donde los sujetos pueden desarrollar habilidades de negociación, empatía y escucha activa, fundamentales para la convivencia pacífica y el trabajo en equipo.

El conflicto en la educación

Los conflictos y las disputas son una constante en la vida. En cualquier ámbito donde interactúan personas con intereses, creencias, modos de actuar, relaciones de poder y percepciones de la realidad diferentes, surgen desacuerdos que a menudo parecen irresolubles para quienes se encuentran involucrados. Las instituciones educativas no están exentas de esto: enfrentan a diario diversos conflictos. Algunos los presenciamos, otros los vivenciamos directamente, pero siempre afectan en lo personal, lo interpersonal, en lo académico y, por supuesto, en lo afectivo, dificultando la praxis educativa, por lo que resulta necesario recurrir a habilidades de resolución de conflictos y mediación para ser abordados adecuadamente.

Retomando a Jares (2001), podemos reconocer tres grandes paradigmas a la hora

de definir el conflicto en el campo educativo. En primer lugar, nos encontramos con la perspectiva *tradicional-tecnocrático-conservador* del conflicto, el cual es asociado a una patología, un desajuste que es necesario corregir; inclusive está estrechamente asociado a la violencia. La segunda perspectiva es la denominada *hermenéutico-interpretativa* que rechaza la visión mecanicista de la primera. Sin embargo, solo hace énfasis en la motivación humana exclusivamente individual, no incluye en sus análisis las cuestiones grupales ni las cuestiones ideológicas. Las causas se atribuyen a problemas de percepción individual y/o una deficiente comunicación interpersonal, no considerando las condiciones sociales que gravitan sobre los sujetos y sus percepciones. La tercera perspectiva es la *crítica*: comprende al conflicto como algo inherente a la vida y como elemento principal del cambio social.

En esta dirección, es imperioso reconocer que es difícil pensar en una educación libre de conflicto. Es parte del proceso educativo, es un elemento de la vida diaria escolar. Ahora bien, ¿por qué el conflicto y la afectividad suelen ser muy pocos reconocidos o abordados en los institutos de educación superior? De acuerdo a los paradigmas mencionados, podemos conjeturar algunas razones.

Por un lado, tradicionalmente se ha situado al conflicto como antítesis de la educación, como una “patología” que es necesaria corregir o como sinónimo de “mala” convivencia escolar, de un error. Esto sucede por la predominancia de la tradición positivista, la cual niega y estigmatiza la existencia del conflicto. Como, por ejemplo, ante una situación que se nos presentó en la que dos estudiantes tenían un conflicto recurrente debido a diferencias personales, desde esta perspectiva la resolución hubiese sido aplicar una medida disciplinaria, como ser una sanción para ambas. Dicha manera de proceder no solo estigmatiza a los estudiantes involucrados, sino que también ignora la potencial riqueza educativa que puede surgir de enfrentar y resolver conflictos de manera constructiva.

A su vez, cuando se pone el énfasis en la racionalidad y la objetividad se relegan las emociones y los aspectos afectivos a un segundo plano. Supone que la educación superior está más orientada hacia el desarrollo intelectual y cognitivo, dejando de lado la dimensión emocional y afectiva. De acuerdo a la situación planteada, se podría haber asumido la decisión de no realizar ningún tipo de intervención ya que se trata de problemas personales que no deberían intervenir en el proceso académico. De este modo, en lugar de utilizar el conflicto como una oportunidad para enseñar habilidades de resolución de problemas, empatía y comunicación, se trataría solamente de una “mala” convivencia escolar y un error que necesita ser eliminado.

En fin, superar estas concepciones es uno de los tantos desafíos que tendríamos que asumir en la educación superior, es decir: desaprender viejos métodos y repensar nuevas

intervenciones. En tal sentido, nos parece sumamente necesario pensar el conflicto desde los posicionamientos desde la perspectiva crítica. En el ejemplo que se mencionó, el conflicto no es visto como una patología o un error, sino como una manifestación natural de las interacciones humanas en contextos de diversidad de intereses, creencias y prácticas. Desde esta perspectiva, en lugar de evitarlo o ignorarlo, lo tomamos como una oportunidad para el crecimiento, el cambio y el aprendizaje abordándolo de manera constructiva y reflexiva. Por lo que decidimos optar por este último posicionamiento para animar a los estudiantes a un diálogo y comunicación abierta con la intención de fomentar espacios, donde las partes involucradas, puedan expresar sus puntos de vista y sentimientos de manera abierta y respetuosa, participen en el proceso de resolución y puedan contribuir activamente en la construcción de acuerdos mediante los cuales puedan beneficiarse ambas, y que les permita desarrollar habilidades como la empatía, la escucha activa, la negociación y la mediación, que son cruciales para el afrontamiento positivo del conflicto.

Asimismo, pensamos que no se puede hablar de una causa o motivo de conflicto sino de causas o necesidades en los conflictos, entendiendo que no existe un único factor causante, sino que son muchos aspectos los que se observan que influyen y confluyen para configurar una situación o proceso conflictivo. De este modo, en las instituciones, del nivel que sea, conviven creencias y percepciones muy diversas, haciendo que los protagonistas de los conflictos los perciban de manera diferente. En esta dirección, Jares (2004) identifica la idea de que el conflicto no es bueno ni malo, sino que depende del modo en como lo afrontamos. Frente a las vivencias conflictivas, se debe intentar trabajar sobre los conflictos interpersonales sin desconocer el contexto y las condiciones sociales en las que tienen lugar.

Por esto, resulta fundamental abordar los conflictos desde una perspectiva integral que incluya la dimensión de la afectividad, en tanto es un fenómeno multidimensional, complejo y dinámico -como lo establece en uno de sus apartados la ley 26.150 de Educación Sexual Integral- reconociendo que las emociones y los afectos no solo se experimentan individualmente, sino que también son influenciados por el contexto social, cultural y educativo en que se forman las personas. La afectividad juega un papel crucial en los procesos de aprendizaje y en las relaciones interpersonales al interior de las comunidades educativas. Las emociones, los sentimientos y las actitudes influyen en la forma en que los individuos perciben, interpretan y responden a los conflictos.

El abordaje integral del conflicto desde la dimensión de la afectividad

El abordaje integral del conflicto en la educación superior desde la dimensión de

la afectividad, implica reconocer que tenemos que pensar los modos en los que en las instituciones educativas se tejen tramas con y junto a otros.

En palabras de Carina Kaplan: "la escuela tiene un papel central en tanto territorio simbólico de construcción de soportes afectivos." (2021, p.34). Aquí, se señala la importancia de la escuela no solo como un espacio académico, sino como un lugar clave para el desarrollo emocional y social de los estudiantes. Actúa como un entorno donde los vínculos afectivos se tejen, proporcionando a los estudiantes un marco de referencia emocional que les permite desarrollar confianza, seguridad y sentido de pertenencia. Estos lazos afectivos son esenciales para su bienestar integral, ya que impactan directamente en su capacidad para aprender, relacionarse y enfrentar desafíos. Además, al ser un territorio simbólico, crea un espacio compartido donde las interacciones cotidianas forjan una identidad común, influyendo en cómo los estudiantes se perciben a sí mismos y a los demás.

Por ello, compartimos con la socióloga la siguiente idea: "Nos enfrentamos al desafío de construir una sociedad de reciprocidades, mediante una educación que consista en que cada sujeto pueda cuidar de sí, hacer algo por sí mismo y ayudar a los demás. Lo que sentimos no es tan sólo un estado íntimo." (2022, p.56) De esta forma, la autora invita a movilizar aquellos componentes de los vínculos afectivos que viabilicen que la escuela deje huella simbólica y, por el contrario, no represente una experiencia dolorosa.

Es importante lograr que el tiempo en el que los y las estudiantes transiten el ámbito educativo sea considerado como un tiempo de crecimiento, de desarrollo de la afectividad y en donde la palabra pueda circular y volverse protagonista, posibilitando de esta manera, la formación integral de la persona humana, y donde puedan ser considerados en la totalidad de su forma de ser, estar, pensar y sentir en el mundo. En tal sentido, las percepciones, pensamientos, valores y emociones le dan sentido al significado de las situaciones conflictivas.

Por lo mencionado, se nos presenta un segundo interrogante que guía nuestra reflexión: ¿qué lugar se le otorga a la afectividad, particularmente a las emociones, en el proceso de convivencia institucional en el ámbito de la educación superior? En todo conflicto se encuentran presentes dando "peso" y movimiento al conflicto, las emociones. Las emociones son el motor de la vida; también son el corazón del conflicto, y como sostiene Kaplan con relación a estas:

(...) al ser constitutivamente social y cultural, la emoción es a la vez interpretación, expresión, significación, y se transforma en virtud de lo situacional. Se diferencia en su intensidad, e incluso en sus manifestaciones, de acuerdo a la singularidad de cada persona que interactúa con otros. (Kaplan, 2021, p. 3)

Aprender a reconocer las emociones, aceptándolas como propias, es aprender a ser autónomos, a asumir el propio poder de responsabilizarnos por lo que sentimos, de construirnos a nosotros mismos y de comenzar a comprender los conflictos como oportunidades de crecimiento.

Reconocer las emociones incluye percibir qué me pasa, identificar las sensaciones físicas que acompañan a una emoción y comprenderlas decodificando esas sensaciones (aquí se manifiestan los dos componentes de la emoción: el físico y el psíquico). Como sostiene Carina Kaplan (2022), la afectividad puede funcionar como organizadora del lazo social al conformar subjetividades y modos de trato, por lo que es imperativo asistir a un giro afectivo en el campo educativo, haciendo del territorio de lo emocional un objeto de disputa teórica.

Dicha propuesta busca recuperar una visión que integre lo social, psicológico e histórico-cultural, colocándola en el centro de la comprensión de las relaciones que se forjan en la vida cotidiana dentro del ámbito educativo. Esto conlleva un alejamiento de enfoques mercantilistas y la necesidad de reconocer que las emociones tienen un carácter colectivo y forman parte del bien público. Es por ello que las emociones tienen un carácter fundamentalmente social, una historia propia y están conectadas con los cambios culturales que moldean nuestras formas de sentir y percibir.

Por ende, la afectividad juega un papel crucial en los procesos de aprendizaje y en las relaciones interpersonales dentro de las instituciones educativas: como sostienen Kaplan y Aizencang (2023, p. 8), el sentir, lo que nos afecta y nos involucra, tiene un carácter social y colectivo, se forma a través de nuestras relaciones interpersonales e impacta en la manera en que construimos nuestra subjetividad. La convivencia supone experiencias sensibles en la interacción con los otros: “la emotividad traspasa la esfera de la intimidad para ejercerse en el espacio público como derecho bajo un horizonte de justicia” (Kaplan, 2022, p 14).

De acuerdo a lo expresado y para abordar el conflicto en la educación superior desde la dimensión de la afectividad, llevamos a cabo la primera jornada de convivencia institucional denominada “discendi coexistere” cuyo lema fue: *Las diferencias nos enriquecen, el respeto nos une*. El propósito central del proyecto fue desarrollar, a través de una jornada de convivencia destinada a todos los miembros del Instituto San Pio X, diversas dinámicas para el reconocimiento y abordaje de los conflictos institucionales en el nivel superior y su impacto en la dimensión afectiva. También, habilitar un espacio colectivo para reflexionar y dialogar sobre cuáles son los factores que hacen posible las prácticas de una convivencia basada en la empatía, la solidaridad y el respeto.

Con esta propuesta, se intentó dar a conocer una realidad institucional que es muy pocas veces abordada en el ámbito del nivel de educación superior: los conflictos y las violencias presentes en la vida escolar; y que preocupa a las personas que día a día conviven en una comunidad educativa. La realización de diferentes actividades estuvo encaminada a la concreción de los objetivos del proyecto, con los cuales los destinatarios de la convivencia pudieron reconocer situaciones que provocan conflictos y se les brindó orientaciones para que el día de mañana, sepan sobrellevar determinados problemas a través de diversos mecanismos de resolución y mediación.

En tal sentido, intentamos reconocer que los conflictos en la educación superior no solo son situaciones problemáticas que deben ser superadas, sino también oportunidades de aprendizaje y crecimiento personal y/o colectivo. Y al priorizar la expresión de las emociones, se fomenta la negociación y la resolución pacífica de conflictos. Al hacerlo, buscamos contribuir al fortalecimiento de la convivencia, el bienestar emocional y el bienestar en general. Centrándonos en el reconocimiento de la importancia de las emociones en la praxis educativa, promoviendo la empatía, la escucha activa, la comunicación asertiva y la búsqueda de soluciones consensuadas.

Conclusiones

En conclusión, el abordaje integral de los conflictos desde la dimensión de la afectividad es fundamental en el ámbito de la educación superior. La afectividad desempeña un papel crucial en la forma en que los actores institucionales experimentan, comprenden y asimilan los conflictos. Al considerar la dimensión afectiva, se reconoce que los sentimientos, emociones y relaciones interpersonales influyen en la dinámica del conflicto y en su resolución.

El enfoque integral implica reconocer que los conflictos no solo se basan en diferencias cognitivas o de intereses, sino también en diferencias emocionales y afectivas. El no tener en cuenta esta dimensión puede llevar a una comprensión limitada del conflicto y a soluciones superficiales que no abordan las necesidades emocionales de los involucrados. Se trata de crear espacios seguros donde las personas se sientan escuchadas, valoradas y puedan expresar sus emociones de manera constructiva.

Al integrar la afectividad en el abordaje de los conflictos, se fomenta un clima de respeto, comprensión mutua y aprendizaje conjunto. Esto no solo contribuye a la resolución satisfactoria de los conflictos, sino que también fortalece las relaciones interpersonales, promueve el bienestar emocional y crea un entorno propicio para el aprendizaje y el crecimiento personal.

Es importante destacar que se requiere un cambio de perspectivas en las instituciones educativas, que tradicionalmente han priorizado la racionalidad y dejado de lado las emociones. Es necesario promover una cultura de empatía, respeto y comunicación abierta, que valore y considere las emociones de todos los involucrados.

Finalmente, podemos decir que este enfoque contribuye a la formación integral de los estudiantes, preparándose para enfrentar los desafíos del mundo real y promoviendo una convivencia pacífica y armoniosa en el ámbito de la educación superior.

La escuela, en un sentido amplio, es más que edificios y las paredes, ya que sus fundamentos se basan en la capacidad de crear vínculos humanos: "Educar es conmoverse, afectarse, comprometerse, poner el cuerpo y el corazón. Educar es crear puentes con el conocimiento, la cultura, los otros, en donde el afecto oficia de mediador imprescindible" (Kaplan, 2022, p.12).

Referencias bibliográficas

- Bracchi, C., Kaplan, C. V., & Aizencang, N. (2021). Políticas para acompañar a las y los estudiantes y sus trayectorias educativas en pandemia. Hacia una pedagogía del cuidado socioafectivo. *Voces De La Educación*, 193-205. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/4>
- Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley de Educación Sexual Integral N°26.150*.
- Ianni, N. & Perez, E (2000). *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción*. Paidós.
- Jares, X. (2001). *Educación y Conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Editorial Popular.
- Jares, X. (2004). *Educar para la paz en tiempos difíciles*. Bakeaz.
- Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Ediciones Paidós.
- Kaplan, C. V. & Aizencang, N. (2022). Teoría de las emociones en el campo educativo. Lecturas desde mujeres. *Entramados*, 9(12), 2422-6459.
- Ministerio de Educación de Catamarca. (2022). *Protocolo de actuación ante situaciones complejas*. Dirección Provincial de Mediación Escolar - Secretaría de Gestión Educativa.

Competencias socioemocionales interpersonales: su abordaje en la formación de profesionales en salud

Arabela Beatriz Vaja. Centro de Investigaciones y Transferencia Villa María - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. UNVM

arabelavaja@gmail.com

Guadalupe Díaz. Escuela Superior de Bellas Artes Emiliano Gómez Clara

diazguadalupe.lic@gmail.com

Paola Verónica Rita Paoloni. Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. UNRC

paopaoloni17@gmail.com

Resumen

En los últimos años, se empezó a reconocer la importancia que los aspectos emocionales y socioafectivos tienen en el ámbito académico, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este escrito reflexionamos acerca de la importancia de atender a estos aspectos específicamente en el nivel superior. Nos enfocamos especialmente en las competencias socioemocionales interpersonales y la importancia de su desarrollo en estudiantes que transitan carreras ligadas al área de la salud. En primer lugar, referimos a la definición de competencias socioemocionales, a la distinción entre competencias intrapersonales e interpersonales y a su relevancia. Luego, comentamos acerca de dos competencias interpersonales fundamentales para el desempeño de profesionales que trabajan principalmente en contacto con otras personas, como lo son la comunicación y la empatía. Para finalizar, referimos a algunas propuestas y recursos que podrían tenerse en cuenta para fomentar la reflexión y desarrollo de este tipo de competencias en la formación universitaria.

Palabras clave: Competencias socioemocionales - Aspectos interpersonales - Formación universitaria - Profesionales de salud - Propuestas.

Introducción

Hace algunos años que las cuestiones emocionales y afectivas son reconocidas, abordadas y estudiadas desde el ámbito educativo. Es decir, se destaca la importancia que tiene en los contextos educativos, atender no sólo a las cuestiones cognitivas de

los estudiantes, sino también a los sentimientos, las cuestiones socioemocionales y la afectividad. En este marco, surgen trabajos, investigaciones, intervenciones y recursos para abordar la temática, principalmente con niños y adolescentes.

A partir de aquí nos preguntamos ¿se da relevancia -en el nivel superior- a las emociones? ¿Se da lugar, en el aula universitaria entendida como contexto de aprendizaje, a la inclusión de contenidos y tareas relativos al aprendizaje de cuestiones socioemocionales? ¿Se puede aprender competencias que nos ayuden a relacionarnos de modo satisfactorio con los demás y mejorar así, nuestras relaciones y convivencia? ¿Qué relevancia asumen estos aprendizajes en estudiantes que se preparan para desempeñar carreras en el ámbito de la salud, tales como Medicina, Enfermería, Terapia Ocupacional, entre otras?

En este ensayo postulamos la necesidad de que, en la formación profesional, se incluya el abordaje de aspectos socioemocionales. Si bien estas competencias pueden ser diversas -y todas ellas, importantes para la formación-, en este escrito haremos foco en un primer momento, en la definición e importancia de las competencias interpersonales como herramientas fundamentales para el futuro desempeño profesional, más específicamente, en el área de la salud. Luego, en un segundo apartado, referimos a las habilidades comunicativas y a la empatía como dos competencias fundamentales para el profesional de salud, pero también para el estudiante. Por último, comentamos algunas propuestas tendientes a abordar aspectos socioemocionales en la formación de profesionales en la mencionada área.

Competencias socioemocionales interpersonales: definición e importancia

En primer lugar, haremos referencia a las competencias socioemocionales, para luego referir más específicamente a aquellas vinculadas a lo interpersonal. Existen diversas formas de entender a las competencias socioemocionales, según diversos modelos en que se basen. Actualmente, el estudio acerca de este tipo de competencias se considera un campo en proceso de estructuración, motivo por el cual aún no hay una denominación o definición aceptada de modo unánime, si no que se utilizan diversas expresiones para referirse a ellas, como por ejemplo competencias participativas, competencias personales, competencias básicas, competencias clave, competencias genéricas, competencias relacionales, habilidades de vida, competencias interpersonales, competencias transversales, competencias básicas para la vida, entre otras (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007 como se citó en Paoloni, 2019). Así, encontramos diversidad de definiciones. A nivel general, las competencias emocionales pueden definirse como

el “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra Alzina, 2003 como se citó en Paoloni, 2019, p. 105).

Según Paoloni (2019) podemos mencionar dos importantes antecedentes en la identificación de competencias emocionales integradas a diferentes modelos, y son los siguientes: a) teoría de las inteligencias múltiples y b) desarrollos sobre inteligencia emocional. Brevemente, el planteo central de la teoría de las inteligencias múltiples es reconocer la existencia de multiplicidad de inteligencias, diferentes unas de otras e interdependientes, lo que supone que pueden interactuar y potenciarse recíprocamente. Así, se reconoce la inteligencia musical, corporal-cinestésica, lingüística, lógico-matemática, espacial, naturalista, interpersonal e intrapersonal. Los dos últimos aspectos -inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal-, integran importantes aspectos emocionales (Gardner, 1983, 1998, como se citó en Paoloni, 2019). Dentro de los desarrollos sobre inteligencia emocional, podemos mencionar al menos tres grupos de investigadores relevantes en este tema: Salovey y Mayer, Goleman y Bar-On (Paoloni, 2019), quienes aportan a su definición y proponen diversos modelos.

Por lo tanto, se pueden clasificar de diferentes formas. Así, a grandes rasgos y sólo por hacer referencia a una gran diferenciación, podemos decir que estas competencias pueden relacionarse con el conocimiento de sí mismo, o bien, con habilidades necesarias para poder relacionarse satisfactoriamente con los demás. Retomando nuevamente los aportes de Gardner (1998 como se citó en Paoloni, 2019) lo intrapersonal referiría al conocimiento con que la persona cuenta de sus aspectos internos: el acceso que posea a su vida emocional, al amplio abanico de sentimientos que pueda experimentar, la capacidad de diferenciar y distinguir esas emociones y por último, poder reconocerlas y nombrarlas y valerse de ellas para interpretar y dirigir la conducta. Mientras que lo interpersonal refiere a la capacidad para establecer relaciones con los demás y distinguir sus emociones. Por ejemplo, variaciones en los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones, siendo entonces la habilidad que le permite a una persona ‘leer’ o interpretar los deseos o intenciones de los demás (Gardner, 1998, como se citó en Paoloni, 2019).

Hace unos años que estos aspectos se reconocen como relevantes y se comenzaron a estudiar. Podemos referir brevemente a algunos estudios, realizados en nuestro contexto (provincia de Córdoba, Argentina), que se orientaron a conocer estos aspectos socioemocionales, tanto en estudiantes universitarios como así también en graduados.

Vaja, Paoloni y Galvalisi (2017) realizaron un estudio con el propósito de profundizar en las percepciones de un grupo específico de estudiantes universitarios sobre sí

misimos, enfocándose en cómo perciben sus propias habilidades socioemocionales. Más específicamente, el estudio se orientó a identificar cuáles de estas habilidades consideran más desarrolladas, así como también a explorar cuáles consideran esenciales para desempeñarse adecuadamente en la Universidad.

En el estudio participaron 26 estudiantes de la Licenciatura en Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional de Villa María y se administró el Cuestionario sobre Percepción de Habilidades de Paoloni y Rinaudo (2015, como se citó en Vaja *et al.*, 2017), compuesto por 33 ítems que consideraban los componentes del modelo de Bar On (2006, como se citó en Vaja *et al.* 2017): intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, gestión del estrés y estado de ánimo general.

Los resultados respecto a las habilidades que consideran desarrolladas, muestran que los estudiantes perciben que tienen bien desarrolladas las habilidades interpersonales, como entender a los demás, trabajar en equipo y establecer relaciones, así como seguir directrices y planificar acciones. Sin embargo, no se sienten tan fuertes en habilidades intrapersonales, como la autoconciencia y la autoexpresión. En relación a cuáles consideran importantes para su desempeño en la universidad, se observó que refirieron las habilidades interpersonales, el estado de ánimo general y la adaptabilidad como esenciales para su éxito académico, mientras que las intrapersonales no fueron percibidas como fundamentales. En el trabajo, se advierte el potencial que supone -en el marco de los procesos formativos dentro del nivel universitario- el diseño de tareas académicas que permitan en los estudiantes la reflexión sobre las habilidades socioemocionales y que promuevan el desarrollo y puesta en práctica de las mismas (Vaja *et al.*, 2017).

Otro trabajo a destacar es el de Paoloni, Chiecher y Elisondo (2019). En el mismo, las autoras retoman y sintetizan cinco investigaciones realizadas en la última década con graduados de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Los objetivos principales fueron analizar las opiniones de los graduados sobre competencias genéricas y reconsiderar estos hallazgos a la luz de las propuestas del Consejo Federal de Decanos de Facultades de Ingenierías (CONFEDI) para revisar planes de estudios. Los graduados destacaron la importancia de desarrollar ciertas competencias sociales y emocionales, además de contar con las técnicas necesarias para el desempeño profesional. El estudio sugiere la necesidad de incorporar más contenidos sobre este tipo de competencias en los planes de estudio, tales como el trabajo en equipo, liderazgo, comunicación, inteligencia emocional y social, entre otras. A modo de cierre, las autoras del estudio sugieren que implementar programas transversales en las carreras de ingeniería podría ser clave para el desarrollo de estas competencias. Además, enfatizan la necesidad de capacitar a los docentes para que adopten un enfoque centrado en el estudiante y basado en competencias, lo que requiere un cambio en las metodologías de enseñanza.

Se plantean reflexiones sobre la formación docente en competencias transversales y las acciones institucionales necesarias para acompañar este proceso de cambio.

Si bien reconocemos la gran diversidad de modelos y clasificaciones de las competencias socioemocionales y los estudios ya realizados al respecto con diferentes tipos de población (estudiantes y graduados), en este ensayo enfocaremos nuestra atención en las competencias socioemocionales interpersonales en aquellos estudiantes que se forman como profesionales de salud. En tal sentido, coincidimos con el aporte de Stricker (1980, como se citó en Magaña Medina, 2022) quien afirma que la competencia interpersonal refiere a ser efectivo en el trato con las demás personas, y destaca que esta competencia es fundamental para el buen desempeño de las personas cuyas actividades profesionales se centran en la interacción con otras personas. De este modo, los profesionales del área de la salud, tales como médicos, enfermeros, odontólogos, terapeutas ocupacionales, entre otros, podrían verse beneficiados al contar con este tipo de competencias. Por mencionar algunas, estas competencias interpersonales incluyen la empatía, el trabajo en equipo, las habilidades de comunicación, la capacidad de liderazgo, la asertividad, la toma de decisiones responsables, entre otras.

Habilidades comunicativas y empatía como competencias fundamentales en el ámbito clínico y en la formación

Si bien todas las competencias interpersonales mencionadas en el apartado anterior son consideradas como importantes, en este apartado nos adentraremos -brevemente- en la reflexión acerca de las habilidades para la comunicación y la empatía.

Vallés y Vallés (2000, como se citó en Hernández-Vargas & Dickinson-Bannack, 2014) afirman que en la Medicina, por ejemplo, retomar cuestiones de inteligencia emocional es clave para organizar las destrezas interpersonales y de comunicación en el ámbito de la profesión, ya que contribuye en lo siguiente: a) la relación médico-paciente y aspectos relacionados con la calidad del cuidado y la satisfacción del paciente, b) el rendimiento, el nivel de implicación y la satisfacción profesional de los médicos y en c) el entrenamiento y desarrollo de las habilidades de comunicación clínica.

En relación con este último punto, referido a las habilidades de comunicación clínica, Kweksilber y Todeschini (2023) destacan la importancia que adquiere la comunicación interpersonal en la construcción del vínculo entre clínicos y pacientes, y señalan además, que es reconocida su relevancia desde hace varias décadas y constituye una de las principales líneas de investigación en el campo interdisciplinario de la comunicación en salud.

La comunicación interpersonal es de suma importancia, ya que en la práctica clínica no

solo tendrá efectos en los pacientes y en sus tratamientos, sino que también influirá en el bienestar del propio personal de la salud (Kweksilber & Todeschini, 2023).

Esta habilidad en la comunicación, por supuesto que tendrá impacto en las relaciones que se establecen entre médicos y pacientes. Según Muntadas (2020) si tenemos en cuenta que uno de los componentes principales del quehacer médico es la relación médico-paciente, se considera que una parte fundamental es la empatía, otra de las competencias que destacamos en este trabajo.

Una de las definiciones de empatía más aceptadas en la práctica clínica es: “un atributo cognitivo que implica una capacidad para comprender las experiencias y perspectivas internas del paciente y una capacidad para comunicar esta comprensión” (Batt-Rawden, Chisolm, Anton & Flickinger, 2013 como se citó en Muntadas, 2020, p. 44).

Al igual que otros precursores en el estudio de la empatía, Muntadas (2020) también distingue dos dimensiones en este concepto. Por un lado, la dimensión afectiva (respuesta emocional ante las emociones de otro) y por otro lado, la dimensión cognitiva, que es la capacidad de un individuo para entender a otra persona sin necesidad de experimentar la emoción en su propia persona.

Si atendemos a la empatía, notamos que en el vínculo médico-paciente algo indispensable es que el médico o profesional pueda establecer una adecuada comunicación para comprender las necesidades de su paciente, tratando de ser más efectivos al entenderlo en complejidad y de esta manera buscar la forma más adecuada para resolver o mejorar la problemática del paciente, comprendiendo y considerando sus expectativas y probablemente también, como modo de promover y mejorar sus competencias clínicas (Muntadas, 2020).

Así, siguiendo con los aportes de Muntadas (2020), la empatía representa una habilidad que implica un proceso cognitivo susceptible de educarse. Para el autor, se debería adoptar una perspectiva educativa que rehumanice la relación entre médico y paciente, entre alumnos y maestros, donde el valor de cada ser humano se convierta en el fin mismo del ejercicio de la práctica médica. Dar lugar en la currícula la formación en el trabajo de las emociones, así como también ofrecer herramientas para mejorar y preservar la capacidad de empatizar con los demás, redundará en mejor desempeño del ejercicio profesional, centrando la mirada en el paciente y logrando que su persona sea lo principal, y no su enfermedad. Además, esto impactará positivamente en la mejora de la calidad de vida de los profesionales del ámbito de la salud (Muntadas, 2020).

Si consideramos importante que los profesionales del área desarrollen competencias socioemocionales que contribuyan a un mejor desempeño profesional, debemos revisar

entonces qué lugar se da a estos aspectos en la formación universitaria. El desarrollo de competencias emocionales resulta fundamental no solo para los profesionales de la salud, sino también para los estudiantes que eligen cursar estas carreras: la preparación de los profesionales, por ejemplo en la carrera de medicina, se caracteriza por tener requerimientos académicos que exigen que el estudiante realice grandes esfuerzos para adaptarse, y esto puede generar altos niveles de estrés, lo cual implica un alto riesgo para su salud (Díaz, 2010, como se citó en Vega Intriago, Bello Dávila, Medina García & Alfonso León, 2019).

Contar con espacios dentro de la formación universitaria, para poder desarrollar estas competencias, implica pensar propuestas e incluir recursos que permitan abordarlas en el marco de diversas asignaturas, como contenido transversal pudiendo a su vez actuar en pos de mejorar el bienestar de los estudiantes.

Algunas propuestas para el abordaje de competencias socioemocionales en la formación de profesionales en salud

Como bien sabemos, la educación tiene un rol de fundamental importancia en la formación integral de las personas. Así, y en línea con lo que planteamos en los apartados anteriores, los procesos educativos propuestos desde las instituciones no deben apuntar sólo a la adquisición de contenidos, conocimientos y habilidades que permitan aprender, sino que también deben promover el desarrollo de actitudes, valores y conciencia social que permitan a las personas aprender a vivir y a compartir, lo que implica necesariamente aprender a conocernos, a aceptarnos y acercarnos a los demás para poder relacionarnos satisfactoriamente (Gómez-Ortiz, Romera & Ortega- Ruiz, 2017; Paoloni, 2018).

¿Puede la enseñanza en el nivel superior, ocuparse de atender a cuestiones socioemocionales de los estudiantes? ¿Podemos, como docentes y/o investigadores tener en cuenta estos aspectos para contribuir a esa formación integral, en el marco de la formación universitaria? Nuestra respuesta es un rotundo sí, desde el campo de la educación podemos realizar aportes muy interesantes en este sentido: la formación universitaria no debe sólo apuntar a formar en áreas disciplinares específicas de la salud, sino que también debe atender a estas competencias transversales a las que venimos refiriendo.

Acordamos con Bisquerra (2000, 2002, como se citó en Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella & Soldevila, 2010) en que, si bien la investigación acerca del constructo de inteligencia emocional le incumbe al campo de estudio la Psicología, a la Educación le corresponde aplicar los aportes y resultados provenientes de dicha investigación a partir de la educación emocional.

Atender a la educación emocional sería el eje fundamental a partir del cual desarrollar dichas competencias y habilidades: ayudar a los estudiantes para que desarrollen los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y manejar de manera adecuada los fenómenos emocionales se convierte en un aspecto muy importante de la educación actual (Pérez-Escoda *et al.*, 2010).

En este sentido, podrían entonces desarrollarse programas o proyectos -de hecho, se han desarrollado y se desarrollan actualmente-, tendientes a promover la educación emocional. Pero en este trabajo, nos interesa poner el foco en las tareas y actividades que se proponen dentro de los contextos de aprendizaje: estamos convencidas que atender especialmente a las tareas que se proponen dentro de las asignaturas que conforman un plan de estudio, permite repensarlas y diseñarlas de tal modo que incluyan recursos que favorezcan la reflexión sobre las competencias y su desarrollo.

Compartimos aquí algunas cuestiones que podrían tenerse en cuenta para pensar tareas y actividades que promuevan la reflexión. En tal sentido, Moreto, González Blasco y Piñero (2018) afirman que recursos como la literatura, el teatro, la poesía, las narrativas o historias de vida, la ópera, la música y especialmente el cine abren un abanico de posibilidades a utilizar en la educación médica para contribuir a que el estudiante construya su identidad, logre una formación adecuada y trabaje con sus emociones.

Si retomamos el trabajo con la lectura y la escritura, podemos incluir recursos tales como la narrativa. Urday-Fernandez y Cuba-Fuentes (2019) retoman el concepto de Medicina Narrativa y refieren a ella como aquella medicina practicada con competencia narrativa; es decir, con competencia para absorber, interpretar y responder a las narraciones. Según las autoras mencionadas, este tipo de medicina aporta al método clínico centrado en el paciente, ya que facilita una exploración del paciente y de su historia y por la tanto, permite una comprensión más profunda de la experiencia de la enfermedad y las implicancias que tiene en vida y en su contexto.

En este marco, el paciente es entendido como 'texto' y partiendo de esta idea, el médico debería entrenarse para poder aprender a desarrollar su capacidad de escucha de lo que el "texto" le está queriendo decir. De esta manera, los estudiantes no sólo deben buscar dominar el conocimiento científico sino que también se orientarán a conocer a las personas concretas que son quienes sufren una cierta enfermedad. Así, ejercitarse en este sentido, puede contribuir a que sea más profunda la capacidad de comprensión del médico en relación con sí mismo y los demás, y también permitirá desarrollar una sensibilidad mayor para percibir y comprender la complejidad del dolor humano (Urday-Fernandez & Cuba-Fuentes, 2019).

Las autoras referidas identifican, además, diversos géneros a los cuales se puede recurrir para la elaboración de una narrativa y en la formación de los futuros médicos y profesionales del ámbito de la salud, como por ejemplo la ficción médica, la autobiografía médica y las historias de la práctica. Urday-Fernandez y Cuba-Fuentes (2019) afirman que el incremento del desarrollo de este tipo de medicina -narrativa-, puede tener impactos positivos en los diferentes procesos, tanto para el diagnóstico, el proceso terapéutico, así como también para la educación de los pacientes y de los profesionales, y también para la investigación.

En cuanto a la inclusión de la música, Newell y Hanes (2003) presentan un muy interesante trabajo en el cual argumentan acerca de por qué escuchar música debe ser incluido en un plan de estudio humanista y comentan las características de un curso de Música y Medicina para residentes. En primer lugar, los autores mencionados, retoman la idea de humanismo en la Medicina, y lo definen como aquellos aspectos que refieren a la atención del paciente que incluye satisfacer sus necesidades con compasión y empatía. Hace referencia entonces, a la relación médico-paciente, lo cual es de suma importancia para la dignidad humana; por lo tanto, el humanismo es un aspecto importante del plan de estudios en medicina interna (Newell & Hanes, 2003).

En segundo lugar, en cuanto a los argumentos acerca de por qué la música es ideal para la formación en Medicina, podemos resumir los planteos de Newell y Hanes (2003) en tres puntos: a) uno, refiere a que de todas las artes, la música es la más presenta mayor conexión con la emoción humana. No hay culturas que no tengan música, y probablemente, fue la primera expresión del arte y la comunicación humana. Así, el papel de la música en el desarrollo de las emociones humanas sugiere que puede ser un recurso muy útil para enseñar temas basados en las emociones, como los son los temas vinculados al área de las humanidades y la ética; b) otra cuestión a destacar, es que la música tiene características únicas que hacen que sea considerada una excelente herramienta para la formación de estudiantes y residentes en Medicina. Estas características se encuentran a veces en otras artes, pero ninguna las reúne a todas. Esas características refieren a la inmediatez del impacto visceral y emocional, a que atraviesa fronteras culturales y es ampliamente accesible, que discute y abarca temas sociopolíticos. Si bien la literatura puede cumplir con este último punto, temas como la compasión, la dignidad humana, la pérdida y la tristeza pueden ser retomados sin depender necesariamente el lenguaje y además, pueden ser resumidos en canciones en unos pocos minutos de duración; c) por último, a diferencia de otras artes, la música nos enseña a escuchar, se convierte en el medio perfecto no sólo para aprender a escuchar las palabras expresadas por un paciente sino también a lo que subyace o puede ocultarse detrás de sus dichos, al prestar atención a aspectos como la cadencia, el volumen, la inflexión y el tono.

Partiendo de estos argumentos, los autores del estudio (Newell & Hanes, 2003) impartieron un curso de Música y Medicina a médicos residentes como parte de un plan de estudios de formación humanista y luego realizaron una encuesta para indagar las valoraciones de los participantes acerca de la utilidad del mismo para su formación.

Por último, el uso de videos, películas y cortometrajes también se convierte en una excelente herramienta para trabajar las emociones. El cine no solamente provoca emociones, sino que además, otorga la posibilidad de contemplarlas y compartirlas en discusión franca y honesta, dando lugar a una reconstrucción afectiva (Moreto, Gonzalez Blasco & Piñeiro, 2018). Siguiendo con los aportes de estos autores, el cine multiplica y amplía la posibilidad de vivir otras historias; cada persona experimenta las vivencias que le brinda su vida, las cuales son reducidas, pero el cine ofrece otras oportunidades de vivir experiencias que en su realidad corpórea no hubiera sido posible sentir. En las propias palabras de los autores:

Los sentimientos y pasiones descritos en la literatura toman cuerpo en el cine, se vuelven sensoriales: podemos oírlos, verlos, comprenderlos y ser sorprendidos. El cine multiplica estas oportunidades y, por materializarlas, las presenta como elemento formador de las actitudes humanas: el valor, la virtud, las limitaciones, las miserias se vuelven concretas, transparentes, en las historias que el cine cuenta. (Moreto, Gonzalez Blasco & Piñeiro, 2018, p. 175)

Los autores retomados destacan que si tuvieran que resumir en qué impacta la utilización del cine en la enseñanza, es en promover la reflexión. Para ello, el docente facilitador puede realizar comentarios en voz alta a medida que se proyectan las imágenes, para estimular la reflexión de cada estudiante; luego podría trabajarse en pequeños grupos, discutiendo lo trabajado, para finalizar con un plenario en donde todos los grupos participen y donde las emociones sean consideradas desde una mirada realista y accesible (Moreto, Gonzalez Blasco & Piñeiro, 2018).

En consonancia con estos autores, Ramirez Villaseñor (2016) afirma que los cortos de cine son efectivos para el abordaje emocional de los estudiantes de medicina, permiten abordar la educación emocional al poder intercambiar lo que sienten en un marco de respeto y aceptación de los demás. A partir de allí, realizó un estudio con el fin de indagar si existen diferencias entre la sensibilidad emocional de los estudiantes en comparación con médicos que ya vienen desarrollando su práctica profesional. Para ello, se construyeron dos videos, uno de menor duración (seis minutos) y otro de mayor duración (29 minutos) a partir de los cuales se propusieron ejercicios, cuyas respuestas fueron registradas por escrito. Del trabajo realizado, se deriva que el cine es especialmente útil y efectivo para que los estudiantes reflexionen, en gran parte porque coincide con una época en que el

contenido audiovisual es muy amplio, pero que también puede tener efectos en médicos con mayor experiencia.

En definitiva, se trata de incluir en la formación de los profesionales de salud, diversidad de propuestas y recursos que planteen tareas y actividades desafiantes que hagan a los estudiantes pensar sobre sus propias emociones y competencias socioemocionales, no sólo sobre aquellas que ponen en juego en la actualidad, pensándose como estudiantes, sino también reflexionando sobre la importancia del desarrollo que estos aspectos adquieren para su futuro quehacer profesional.

Conclusiones

A modo de cierre, podemos destacar que consideramos que el abordaje de aspectos socioemocionales dentro de asignaturas incluidas en el plan de estudio de carreras de salud, como Medicina, Enfermería, Terapia Ocupacional y carreras afines, contribuirá a promover la educación emocional de los estudiantes enriqueciendo así los procesos de aprendizaje dentro del nivel superior. Incorporar recursos como la narrativa, la música y el cine, amplía las posibilidades de reflexión de los estudiantes acerca de sus emociones.

Además, brindar a los estudiantes de salud propuestas y oportunidades para que desarrollen o diversifiquen este tipo de competencias mientras transitan sus trayectos de formación de grado, sin duda redundará en desempeños profesionales de mayor calidad, tanto si trabajan en el área de la clínica como si lo hacen en docencia como formadores de futuros médicos.

Bibliografía

- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. & Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31.1), 27-38. <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/impresa/200/2096>
- Hernández-Vargas, C. I. & Dickinson-Bannack, M. E. (2014). Importancia de la Inteligencia emocional en Medicina. *Revista Investigación en Medicina*, 3 (11), 155-160. http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/A3Num11/06AR_IMPORTANCIA_DE_LA_INTELIGENCIA.pdf
- Kweksilber, C. & Todeschini, F. (2023). Comunicación interpersonal en la práctica clínica. Experiencia de aprendizaje en un grupo de estudiantes de odontología. *Páginas de Educación*, 16 (1), 104-114. <https://doi.org/10.22235/pe.v16i1.3024>
- Magaña Medina, D. E. (2022). Competencias interpersonales, efectos en autoeficacia y competencias para el desempeño en el trabajo: perspectivas del pregrado. *Acta Universitaria*, 32, 1-17. <https://doi.org/10.15174/au.2022.3458>
- Moreto, G., González Blasco, P. & Piñero, A. (2018). Reflexiones sobre la deshumanización de la educación médica: empatía, emociones y posibles recursos pedagógicos para la educación afectiva del estudiante de Medicina. *Revista Educación Médica*, 19 (3), 172-177. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.12.013>
- Muntadas, J. (2020). Empatía y compasión en la formación médica. ¿Es necesaria la educación afectiva en Medicina? *Revista Argentina de Educación Médica*, 9 (2), 42-50. <https://raem.afacimera.org.ar/portfolio-items/articulo-de-revision-empatia-y-compasion-en-la-formacion-medica-es-necesaria-la-educacion-afectiva-en-medicina/>
- Newell, G. & Hanes, D. (2003). Listening to Music: The Case for Its Use in Teaching Medical Humanism. *Academic Medicine* 78(7), 714-719. DOI: 10.1097/00001888-200307000-00012.
- Paoloni, P. V. (2018). Reseña. Las competencias emocionales en la educación formal. Reflexiones y experiencias de investigación en diferentes contextos educativos. *Revista Iberoamericana De Educación*, 77(2), 179-183. <https://doi.org/10.35362/rie7723157>
- Paoloni, P. V. (2019). Competencias socioemocionales antes, ahora... ¿y mañana? En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo & R. B. Martín. *Yo, tú... ellos y nosotros. Competencias socioemocionales en la construcción de identidades profesionales*. Brujas. https://www.ing.unrc.edu.ar/laboratorios/mig_rio4/archivos/libro_yo_tu_ellos_y_nosotros.pdf

- Paoloni, P. V., Chiecher, A. C. & Elisondo, R. C. (2019). Graduados de ingeniería y competencias genéricas. Cinco estudios de la última década que recuperan sus valoraciones y experiencias. *Educación en Ingeniería*, 14(28), 54-64.
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. R. & Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *Revista Española de Orientación y Pedagogía*, 21(2), 367-379. <http://www2.uned.es/reop/pdfs/2010/21-2%20-%20Perez%20Escoda%20-%20Bisquerra.pdf>
- Ramírez Villaseñor, I. (2016). Emociones, relación médico-paciente y cine: comparación entre estudiantes y médicos familiares. Una investigación cualitativa. *Revista Mexicana de Medicina Familiar*, 3(2), 15-23.
- Urday-Fernández, D. & Cuba-Fuentes M. (2019). Medicina narrativa. *Anales de la Facultad de Medicina*, 80(1), 109-13. DOI: <https://doi.org/10.15381/anales.v80i1.15880>
- Vaja, A. B., Paoloni, P. V. & Galvalisi, C. F. (2017). Habilidades socio-emocionales en la Universidad. Un estudio con alumnos de una carrera vinculada a la salud. *Revista Krinein*, 15.
- Vega Intriago, J. O, Bello Dávila, Z., Medina García, J. & Alfonso León, A. (2019). Un estudio de las competencias emocionales en estudiantes de Ciencias de la Salud de la Universidad Técnica de Manabí. *Revista Sinapsis*, 14(1). <https://doi.org/10.37117/s.v1i14.190>

Cambios en posicionamientos adoptados e identidades atribuidas como aprendices de inglés

Paula Camusso. Universidad Nacional de Villa María

paulacamusso@unvm.edu.ar

Resumen

En este trabajo se presentan avances del proyecto “Los procesos de desarrollo de la identidad de jóvenes y adultos como aprendices de inglés”, Doctorado en Pedagogía, UNVM. Se analizan la construcción y cambios de la identidad de aprendices de inglés de las cuatro participantes foco de esta investigación durante sus experiencias en un programa de alfabetización. El diseño de investigación es cualitativo desde un enfoque etnográfico. Las estrategias de recolección de datos fueron la observación participante y la entrevista en profundidad con cada estudiante participante. El análisis permite complejizar el concepto de identidad de aprendiz de inglés a partir de distintas dimensiones que impactan y ponen en tensión el entendimiento que tienen estas estudiantes acerca de quiénes son en tanto estudiantes de inglés, cuáles son las identidades que consideran que otros les atribuyen, y cómo es el contexto en el que se llevan a cabo las prácticas letradas en inglés.

Palabras clave: Identidad - Aprendices de inglés - Prácticas letradas - Inglés como lengua extranjera - Inversión

Introducción

En este trabajo se presentan avances del proyecto de doctorado “Los procesos de desarrollo de la identidad de jóvenes y adultos como aprendices de inglés”, Doctorado en Pedagogía, UNVM. En esta oportunidad el foco está puesto en la construcción y cambios de la identidad de aprendices de inglés de las cuatro participantes foco de esta investigación a partir de sus posicionamientos adoptados y las identidades atribuidas por otros agentes educativos como las docentes y el estudiante tutor durante sus experiencias en el Programa de Alfabetización y Educación Básica de jóvenes y adultos (PAEBA), implementado por la Municipalidad de Villa María, Secretaría de Educación, Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. El programa tiene como objetivo ofrecer posibilidades de finalización de los estudios secundarios y acompañar a jóvenes y adultos en la tarea a través de tutorías en cada una de las asignaturas que deben rendir para de

esta forma garantizar el acceso a la escolaridad básica. Los estudiantes que asisten a las tutorías se encuentran inscriptos en la modalidad secundario a distancia que acredita la Universidad Tecnológica Nacional Regional Villa María.

En primer lugar, explico los constructos teóricos de identidad en una lengua extranjera e inversión, los cuales constituyen el marco conceptual de esta investigación. Describo brevemente la metodología empleada. En tercer lugar, me concentro en los relatos de Nora, Fiorella y Romina para así identificar cómo construyen y negocian significados sociales respecto a su identidad como aprendices de inglés. Luego, examino la trayectoria de Alina durante las tutorías de inglés y su relato acerca de sus experiencias de aprendizaje antes y durante el PAEBJA con el objetivo de describir su evolución y cambio en la construcción de su identidad como aprendiz de inglés. Por último, presento las conclusiones a partir del análisis realizado.

Objetivos

En esta ocasión se pretende analizar la construcción y cambios de la identidad de aprendices de inglés de las cuatro participantes foco de esta investigación a partir de sus posicionamientos adoptados y las identidades atribuidas por otros agentes educativos durante sus experiencias en el PAEBJA.

Justificación

Las identidades de los alumnos jóvenes y adultos como aprendices de inglés constituyen un tema de investigación que se considera un área de vacancia en las agendas de investigación, específicamente en el contexto de la enseñanza de inglés como lengua extranjera (Block, 2007; Collazos Moná & Gómez Rodríguez, 2017; Norton & Toohey, 2011; Taylor et al., 2013; Vasilopoulos, 2015). El estudio de la identidad de los estudiantes permite analizar su compromiso para con el aprendizaje de la lengua meta y la relación bidireccional existente entre identidad y aprendizaje, lo cual favorece una mayor comprensión del “efecto de la pedagogía áulica en las identidades sociales de los estudiantes y las razones posibles de los distintos niveles de participación de los estudiantes” (Norton Peirce, 1994, p. 28).

La relevancia del presente tema de investigación radica en el hecho de que “las prácticas pedagógicas tienen el potencial de ser transformativas al ofrecer a los aprendices de idiomas posiciones más poderosas que aquellas que pueden ocupar ya sea dentro como fuera del aula” (Norton, 2014, p. 65). Por lo tanto, si comprendemos cómo la identidad de los aprendices de inglés está atravesada por los eventos lingüísticos que suceden al

interior del aula y en contextos más informales como el hogar, es posible repensar las prácticas de enseñanza de forma tal que favorezcan el aprendizaje y construcción del conocimiento por parte de los estudiantes.

Marco teórico

El concepto de identidad ha sido objeto de estudio de las ciencias sociales y es definido como un proceso social en el campo de la lingüística aplicada: “se trata de múltiples formas en las que las personas se posicionan a sí mismos y son posicionados, es decir, las diferentes subjetividades y posiciones del sujeto que ellos habitan o se les han atribuido” (Block, 2013, pp.17-18). Norton (2000) explica que el término identidad alude a “cómo una persona entiende su relación con el mundo, cómo esa relación es construida a lo largo del tiempo y espacio, y cómo la persona entiende posibilidades para el futuro” (p. 5). Análogamente, Gao et al. (2007) definen que la identidad propia es la manera “como el aprendiz se percibe a sí mismo en términos de grupos lingüísticos y culturales a los que pertenece, como así también sus valores, estilos de comunicación, habilidades y valor” (p. 134). Cada persona es capaz de posicionarse de distintas maneras a fin de participar en prácticas sociales, lo cual puede estar o no en sintonía con la identidad que se espera que adopte en determinado contexto (Norton & Toohey, 2011). Por lo tanto, es posible hablar de múltiples identidades en tanto que la identidad de aprendiz está sujeta a posibles cambios a lo largo de su trayectoria educativa y los contextos en los que se involucra cada estudiante de una lengua meta (Darvin & Norton 2015; Norton, 2000; Oliva Girbau & Milian Gubern, 2013; Sato, 2014).

Coll y Falsafi (2010) proponen el concepto de identidad de aprendiz entendido como “un tipo de identidad funcional para contextos educativos donde media los procesos de atribución de construcción de significado y sentido del individuo” (p. 211) en tanto aprendiz. Por lo tanto, la identidad de aprendiz se constituye en base a las experiencias que cada persona haya tenido a lo largo de su vida, particularmente, su trayectoria educativa, en distintos contextos educativos, que pueden ser formales e informales (Engel & Coll, 2021). Los autores afirman que la identidad de aprendiz presenta dos modalidades: una *modalidad trans-contextual*, que se conforma en base a las experiencias educativas de las personas, y una *modalidad contextualizada*, que se origina en situaciones específicas en las que se produce lo que los autores denominan el “co-reconocimiento”, que implica la atribución de una identidad de aprendiz in situ, es decir, a partir de su involucramiento en prácticas de literacidad (Falsafi & Coll, 2011). Estas modalidades se complementan en tanto que permiten analizar la identidad de aprendiz desde dos perspectivas diferentes, pero relacionadas: la modalidad trans-contextual es transversal a toda la trayectoria educativa y procesos de aprendizaje de la persona por lo que hace posible entender

este concepto a lo largo de la vida de cada estudiante y en términos generales (Engel & Coll, 2021), mientras que la modalidad contextualizada se concentra en la identidad de aprendiz entendida en una situación particular de aprendizaje. Esta distinción hace viable la definición de identidad como dinámica y cambiante, y a su vez estable.

Otro concepto fundamental en esta investigación es el constructo de “inversión” acuñado por Norton Peirce (1995). Está basado en las metáforas económicas de Bourdieu, particularmente, la noción de *capital* cultural (Norton & Toohey, 2011), que alude a la posesión de recursos y bienes culturales los cuales se materializan, por ejemplo, en comportamientos y en relación con determinadas instituciones como la universidad (Block, 2007). Según Norton (2010), “si los aprendices ‘invierten’ en la lengua meta, lo hacen con el entendimiento de que adquirirán un rango más amplio de recursos simbólicos y materiales, lo cual a su vez incrementará el valor de su capital cultural” (p. 353). En otras palabras, la inversión que hacen los estudiantes en las prácticas letradas está estrechamente relacionada con sus posicionamientos en tanto aprendices de una lengua meta, la cual es afectada por las prácticas áulicas situadas (Collazos Moná & Gómez Rodríguez, 2017; Darvin & Norton, 2015; Norton & Toohey, 2011; Porto, 2013), y con sus expectativas de incrementar sus ganancias, lo cual trae aparejado un incremento en el valor de su capital cultural (Darvin & Norton, 2015; 2017; Norton, 2000). De hecho, los eventos letrados que ocurren en contextos de aprendizaje pueden fomentar u obstaculizar los posicionamientos de los aprendices de una lengua extranjera (Morgan & Cain, 2000), lo cual se interseca con la agencia de los agentes educativos, quienes pueden responder de diferentes maneras ante un mismo evento: pueden resistirse a identidades atribuidas o silenciar su propio entendimiento acerca de quiénes son y cómo se perciben como aprendices. Es por ello, que la identidad es concebida como un “sitio de lucha” (Norton, 2014, p. 60).

Metodología

El diseño de investigación es cualitativo desde un enfoque etnográfico porque favorece la construcción de conocimiento local a partir de la descripción de procesos que permiten explicar lo que sucede en experiencias educativas situadas (Rockwell, 2009). Las estrategias de recolección de datos fueron la observación participante de nueve tutorías de inglés de tres horas cada una y la entrevista en profundidad con cada estudiante foco de esta investigación. Las tutorías observadas se sucedieron entre marzo de 2018 y noviembre de 2019, mientras que las entrevistas se llevaron a cabo entre noviembre y diciembre de 2019, cuando las estudiantes ya habían dejado de concurrir a las clases al haber obtenido su título de nivel secundario. Las primeras aproximaciones a los datos recogidos no fueron lineales si no que pasaron por distintas etapas: primero, las

grabaciones fueron transcritas “para hacerla más accesible para [su] posterior codificación y análisis” (Riazi, 2016, p. 327); luego, se seleccionó la información, de la cual surgieron las categorías ligadas a la empírea; se volvió al proyecto inicial y al marco conceptual; se realizaron múltiples lecturas de los registros y se definieron las categorías analíticas.

Con respecto a las participantes, de las mujeres que asistían a las tutorías me focalicé en cuatro de ellas, a saber, Nora, Romina, Fiorella y Alina. Estas estudiantes asistieron a las tutorías desde 2017 a 2019 en el marco del PAEBJA, brindado por la Municipalidad de Villa María. El criterio de selección de estas aprendices fue que cuentan con trayectorias escolares diversas en lo que respecta al aprendizaje de una lengua extranjera y presentan una diferencia etaria: Nora comenzó las tutorías con 79 años, Romina con 43, Fiorella con 46 y Alina con 41.

Resultados

Las participantes de esta investigación forman parte de eventos letrados en los que construyen y negocian significados sociales acerca de su identidad como aprendices de inglés. Asimismo, sus interlocutores realizan valoraciones de sus producciones lingüísticas en base a las cuales les atribuyen identidades como usuarios de la lengua meta. Me interesa analizar cómo estas aprendices se perciben a sí mismas y cómo son posicionadas por sus compañeras para de esta manera dar cuenta del carácter dinámico de la identidad de las estudiantes y su intersección con diversos factores relacionados tanto con el contexto de enseñanza y aprendizaje, como así también con los agentes involucrados. Primero examinaré a Nora, Fiorella, y Romina, y por último a Alina.

Posicionamientos adoptados e identidades atribuidas: las experiencias de Nora, Fiorella y Romina

Durante las tutorías fue posible identificar distintas instancias en las que Nora, Fiorella y Romina manifestaron sus identidades en tanto aprendices de inglés y otras en las que aludieron a identidades atribuidas o en las que otras participantes las posicionaron de determinadas maneras como estudiantes de inglés.

En el caso de Nora, tanto en las observaciones como en la entrevista, se autopercibe como una estudiante cuyo capital lingüístico en la lengua meta inglés es más limitado que los de sus compañeras, quienes “saben” (Registro observación de clase, 13 de junio de 2019). Esta diferencia afecta la participación de las alumnas en términos, por ejemplo, de los ritmos de aprendizajes y el tiempo que les lleva realizar actividades. En este sentido, Nora señala que, en el momento de resolución de ejercicios, sus compañeras “enseguida

responden” mientras que en su caso necesita más tiempo y en varias oportunidades termina la ejercitación en su casa. Según Nora, esta situación le genera vergüenza, lo que la ha llevado a pensar que necesita clases particulares en las que pueda reforzar lo aprendido en las tutorías y así involucrarse en las clases en igualdad de condiciones. Particularmente, Nora considera que su mayor dificultad se le presenta cuando tiene que escribir en inglés sin contar con alguna ayuda visual.

Asimismo, sus observaciones no son únicamente en cuanto a obstáculos que enfrenta como aprendiz de inglés, sino que también pone en valor acciones que ha llevado a cabo durante esta experiencia de aprendizaje. Al respecto indica que ha sido capaz de cumplir con las actividades que debían entregar: “me arreglé”. A pesar de no poseer los mismos recursos lingüísticos en inglés que sus compañeras, esta estudiante se propone adquirir capital cultural de la lengua extranjera y orienta su agencia con ese propósito como meta. Nora expresa que es capaz de comprender lo que sus compañeras o docentes producen de manera oral en inglés: “Por eso yo digo cuando lo hablan como lo dicen, sí me doy cuenta en qué estado” (Registro observación de clase, 13 de junio de 2019).

Fiorella, por su parte, se describe en términos de una aprendiz de inglés con algunas dificultades, pero cuya participación durante las tutorías suele ser bastante activa. Esta estudiante verbaliza su interés por mejorar su producción oral en la lengua, aspecto sobre el que no son evaluadas, pero que le interesa desarrollar: “Me mata no poder pronunciarlo. Te juro” (Registro observación de clase, 18 de junio de 2019). Durante las tutorías, se caracteriza por preguntar acerca de la pronunciación de las palabras y se ofrece a leer en voz alta cada vez que la docente solicita alguna voluntaria para leer la consigna o la resolución de la actividad. Su participación en las clases evidencia que comprende lo que lee y es capaz de elaborar oraciones en la lengua meta aplicando la gramática que se explica durante las tutorías. Sin embargo, en la entrevista, esta alumna se define como una estudiante “pésima” en cuanto a su valoración de su producción oral. Evidentemente, Fiorella le asigna un valor alto a la fonética del inglés como capital cultural que debe formar parte del reservorio lingüístico de un usuario de una lengua y, al considerar que no cumple con los parámetros establecidos, se posiciona como una aprendiz de inglés poco competente.

No obstante, al analizar su trayectoria educativa y su aprendizaje de la lengua extranjera inglés, Fiorella reconoce que ha mejorado en cuanto a sus conocimientos y comprensión de textos en inglés: “hice un avance terrible” (Comunicación personal, Fiorella, 10 de diciembre de 2019). Explica que, previo a su experiencia en el PAEBJA, no había tenido la materia Inglés porque el idioma impartido era francés cuando cursó los primeros años del secundario. También asistió a un instituto privado para aprender italiano, pero fue en las tutorías donde tuvo el primer acercamiento a inglés como parte de

un plan de estudio. Un aspecto interesante es que Fiorella ha adquirido no solo aspectos lingüísticos sino también ha implementado estrategias que promueven su aprendizaje de la lengua meta en el contexto de su vida cotidiana. Sobre este aspecto afirma que puede comprender en cierta medida lo que escucha en inglés en la televisión o las frases de remeras. En aquellos casos en los que no está segura de la interpretación que hace, utiliza al recurso del traductor. Por lo tanto, Fiorella es en cierto sentido autodidacta ya que, ante alguna duda, en lugar de recurrir a otra persona más competente en la lengua meta, intenta resolverla a partir del empleo de herramientas como el traductor y una aplicación en su teléfono llamada “Duolingo”, que fue recomendada por una de las docentes.

El relato de Fiorella y su entendimiento de su persona como estudiante de inglés manifiestan que su identidad es un sitio de lucha y no es estable si no que fluctúa en el tiempo. Por un lado, se describe como una estudiante que debe mejorar su producción oral, y cuyo reservorio lingüístico no es tan amplio como el de su compañera Romina, a quien presenta como una alumna capaz y competente en la lengua meta. Por otro lado, al pensar retrospectivamente en su trayectoria educativa y darse cuenta que sus conocimientos de la lengua extranjera inglés han sido contruidos en el contexto del PAEBJA, reconoce el progreso que ha hecho.

Romina, por su parte, se posiciona como una estudiante con “falencias” al no poder hablar espontáneamente o escuchar la lengua meta inglés sin ningún tipo de soporte escrito. Desde su punto de vista, su desempeño como usuaria de la lengua extranjera no ha mejorado; por lo contrario, afirma que en el pasado era más competente: “yo sé lo que fui en inglés” (Comunicación personal, Romina, 26 de noviembre de 2019). Esta observación da cuenta del carácter fluctuante de la identidad de inglés de esta estudiante en términos del pasado y presente. A su entender, años anteriores su competencia en la lengua meta era mejor de lo que es en la actualidad, lo cual se manifiesta en su imposibilidad de realizar actividades como mirar televisión y comprender diálogos en inglés sin contar con los subtítulos. A pesar de enfatizar sus dificultades, durante la entrevista se describe como “la profe particular” del grupo, quien asiste a sus compañeras si no comprenden algún tema de las tutorías del PAEBJA. Afirma que, a diferencia de sus pares, cuyos conocimientos en inglés se limitan a los temas explicados durante las clases, ella posee un reservorio lingüístico más amplio acerca de conocimientos de temas que incluso no han sido explicados o no forman parte de los contenidos de la asignatura. Este bagaje de conocimientos lo construyó en otros escenarios educativos, particularmente en una academia de inglés a la que asistió durante un par de años. Por lo tanto, su caracterización evidencia el carácter fluctuante y dinámico de su identidad como aprendiz de inglés.

En lo que respecta a las identidades que se les atribuyen a estas tres estudiantes, el análisis se realiza a partir de la comprensión que cada una tiene en cuanto a cómo

consideran que otros agentes educativos las perciben como aprendices de inglés.

Nora cree que, si bien su desenvolvimiento en la lengua meta no es óptimo, sus compañeras reconocen el esfuerzo e inversión que ella realiza y ponen en valor la diferencia en edad: Nora es entre treinta y sesenta años mayor con respecto a sus pares. Esta discrepancia en edad le implica a Nora un esfuerzo mayor, por lo que sus compañeras la admiran: “Yo siempre dije que ellas tenían admiración por mí por la edad que yo tenía [...] Lleva tiempo [aprender un idioma]. Y más en una persona mayor” (Comunicación personal, Nora, 18 de diciembre de 2019). Sumado a ello, Nora cuenta con estudios primarios completos, pero esta es su primera experiencia de cursado de estudios secundarios y de aprendizaje de la lengua extranjera inglés. Esta aprendiz también reconoce su imposibilidad de realizar la ejercitación sin la ayuda recibida dado que no cuenta con los recursos lingüísticos necesarios: “me ayudaban porque yo no lo iba a hacer” (Comunicación personal, Nora, 18 de diciembre de 2019). Este accionar solidario por parte del resto del grupo permite describir el aprendizaje como una práctica social en tanto que se aprende con otros. Además, este andamiaje es lo que hace posible que Nora comprenda y complete las actividades. Para cuando culmina sus estudios secundarios, Nora se asombra de todo lo que ha aprendido: “Dios mío, lo que yo he aprendido, es increíble, pero claro. Mucha edad” (Comunicación personal, Nora, 18 de diciembre de 2019).

Respecto a Fiorella, piensa que sus compañeras consideran que es una aprendiz de inglés “mediocre” a pesar de la inversión que hace en la lengua meta. Esta identidad que Fiorella concibe como atribuida por sus pares se debe a la comparación que ella misma establece entre su desempeño y el de su compañera Romina: “Mediocre. [...] veía la Romi que ustedes hablaban, se contestaban” (Comunicación personal, Fiorella, 10 de diciembre de 2019). Su entendimiento acerca del posicionamiento de sus compañeras en términos de “mediocre” puede deberse a que se compara con Romina, cuyo reservorio lingüístico le permite hablar con la docente en la lengua meta. Al no lograrlo, Fiorella considera que no cuenta con el mismo capital cultural y por ende su identidad como aprendiz de inglés no es la de una usuaria competente a pesar de autoexigirse e invertir en la lengua meta.

Romina, en cambio, afirma que sus pares le atribuyen la identidad de una aprendiz de inglés cuyo reservorio lingüístico le permite participar sin dificultad espontáneamente tanto de manera oral como escrita. En varias oportunidades sus compañeras mantienen que Romina “sabe mucho” (Registro observación de clase, 13 de junio de 2019). Por lo tanto, la describen como una estudiante con un capital cultural más amplio que el del resto de las mujeres del grupo. Estos posicionamientos se encuentran en contradicción con la autopercepción de Romina de ser una alumna “con falencias”.

El concepto de *identidades letradas oscilantes* (Lorenzatti, 2018) permite explicar

las distintas identidades como aprendices de inglés de Nora, Fiorella y Romina en tanto posicionamientos de ellas mismas o que les atribuyen otros agentes educativos. Esta noción abarca identidades que se presentan en un continuo de posibilidades de ser por lo que es posible comprender los posicionamientos de estas mujeres en tanto aprendices de inglés como fluctuantes en vez de estáticos. Su entendimiento acerca de quiénes son y cómo son percibidas por otros se fundamenta en su comprensión y producción en la lengua extranjera inglés. Por lo tanto, la oscilación de la identidad de aprendiz de inglés de estas mujeres se explica a partir de lo que ellas pueden o no *hacer* con la lengua meta inglés.

Alina: evolución en su identidad y rol de aprendiz de inglés

En este apartado me concentro en Alina ya que pude recabar más información a partir de las observaciones participantes y la entrevista, y llevar a cabo un abordaje conceptual acerca de su evolución como aprendiz de inglés en el marco de las prácticas letradas en las tutorías del PAEBJA.

Alina describe su experiencia de estudiante de inglés en el nivel secundario como positiva. Explica que disfrutaba las clases y era una alumna aplicada, que participaba oralmente y lo entendía. De hecho, afirma que lo que aprendió de inglés en ese contexto le brindó una “buena base” (Comunicación personal, Alina, 12 de diciembre de 2019) cuyos conocimientos llegó a recordar en las tutorías del PAEBJA.

La experiencia de Alina en el contexto del PAEBJA le permitió construir una mirada de sí misma que se contrapone a la visión dominante que reduce al educando y lo define a partir de su desempeño académico y lingüístico. En este sentido, cuando comienza su trayectoria en las tutorías, Alina señala que no creía que iba a ser capaz de comprender inglés particularmente. En su relato es posible observar que Alina empieza a transitar esta propuesta educativa con temor, un temor fundado en su convencimiento de que no iba a ser capaz de comprender la lengua extranjera: “le tenía mucho miedo, mucho porque sentía que no le iba a entender [...] yo pensé que no iba a poder” (Alina, comunicación personal, 12 de diciembre de 2019).

Durante las tutorías y en la entrevista, Alina manifiesta que la fonética del inglés es un aspecto de la lengua que le genera dificultad y hace que se sienta expuesta en algunas ocasiones en las que sus compañeras se ríen o señalan como errónea su pronunciación. Al respecto, comenta: “[Consideran] que no sabía mucho yo” y “se reían de mí” por la producción oral (Alina, comunicación personal, 12 de diciembre de 2019). Sin embargo, esta situación no obstaculiza su involucramiento en las prácticas letradas, lo cual evidencia, por un lado, su resistencia a la imposición de participar desde la oralidad con una pronunciación estándar y, por otro lado, su agencia como estudiante.

Alina se identifica como una aprendiz de inglés menos competente que la mayoría de sus compañeras, por lo que necesita cierto andamiaje para así participar en las prácticas letradas: “a ellas les costaba mucho menos que a mí. Veía que ellas lo agarraban enseguida el tema. Y entendían” (Alina, comunicación personal, 12 de diciembre de 2019). Desde su perspectiva, sus pares le atribuyen una identidad de aprendiz de inglés que tiene dificultades para participar en las prácticas de literacidad por lo que en algunas ocasiones la ayudan. Su mayor desconocimiento es respecto a la fonética del inglés. En este sentido, en la mayoría de las tutorías, Alina recurre a la frase “no me sale” a fin de indicar que desconoce la pronunciación de las palabras en inglés e indirectamente solicitar a la docente o alguna compañera que provea la fonética.

A pesar de ser consciente de que su fonética no se asemeja al estándar, esta alumna también alude a la oralidad en inglés como una práctica que disfrutaba: “Sí, me gustaba hablar y participar. Por más que lo hiciera, re mal dijera las cosas, pero me gustaba aunque sea. Porque quería hacerlo bien” (Comunicación personal, Alina, 12 de diciembre de 2019). Esta última frase, “quería hacerlo bien”, evidencia su agencia y predisposición a intervenir en las propuestas pedagógicas de manera oral dado que eran los momentos en los que se materializaban las posibilidades de uso de la lengua meta inglés.

Es posible identificar instancias en las que incluso Alina reconoce el buen trabajo que realiza en la lengua meta, lo cual se contradice con los posicionamientos de aprendiz de inglés que tiene dificultades que ha adoptado esta estudiante o que sus compañeras le han atribuido en algunas instancias de las tutorías. Particularmente, durante el último año del programa, Alina señala una mejora en su producción lingüística en inglés y expresa su asombro: “Oh [Se ríe]. Me quedé admirada yo misma porque me acordaba cosas del año pasado, del anteaño, de todos los años” (Registro observación de clase, 13 de junio de 2019). Durante la entrevista también comenta acerca del avance que ha hecho: “considero que mejoré. [...] Ahora me defiendo” (Comunicación personal, Alina, 12 de diciembre de 2019). Alina se posiciona como una aprendiz de inglés capaz de participar desde la oralidad y que ha construido conocimientos en la lengua meta a los que puede recurrir a fin de desenvolverse en las prácticas letradas de las tutorías. Lo que indica en términos de que se “acordaba cosas [...] de todos los años” implica que el aprendizaje ha sido significativo. Este sentimiento de éxito y logro en la lengua meta incrementa su confianza como usuaria de inglés.

Su relato permite identificar distintas experiencias de aprendizaje en el nivel secundario como adolescente y adulta, en el sistema educativo regular y el PAEBJA respectivamente. Llega a la conclusión de que los aprendizajes en el contexto del PAEBJA no se limitan a conocimientos, sino que su experiencia le ha permitido desmitificar su propia mirada acerca de sus limitaciones: “me di cuenta que puedo, que puedo hacer lo que quiera. Si

este programa me enseñó, eso fue lo que me enseñó. Más que tener un título, que era lo que soñaba yo. Es saber que puedo". Esta estudiante, al igual que los participantes de la investigación de Cervatiuc (2009), fue capaz de analizar retrospectivamente el avance realizado en cuanto a la construcción de conocimientos de la lengua meta y su producción; es decir, pudo evaluar positivamente el progreso que hizo.

Los diversos posicionamientos y participación en las actividades en inglés evidencian que la construcción de la identidad de las aprendices de inglés está atravesada por las estructuras sociales (Norton Peirce, 1994) que constituyen el contexto en el que las prácticas de literacidad ocurren.

Conclusiones

El análisis permite complejizar el concepto de identidad de aprendiz de inglés a partir de distintas dimensiones que impactan y ponen en tensión el entendimiento que tienen estas estudiantes acerca de quiénes son en tanto estudiantes de inglés, cuáles son las identidades que consideran que otros les atribuyen, cuáles son sus expectativas respecto al aprendizaje de la lengua meta, y cómo es el contexto en el que se llevan a cabo las prácticas letradas en inglés.

El proceso de construcción de la identidad de este grupo de mujeres en el contexto del PAEBJA no fue lineal al estar atravesado por sus propias autopercepciones como estudiantes de inglés y su entendimiento de las identidades atribuidas por otros agentes educativos. Un aspecto relevante es que estas alumnas incluyen como parámetros a partir de los cuales valorar su desempeño en inglés no solo su competencia lingüística y los conocimientos que poseen acerca de la lengua meta, sino también aspectos actitudinales que impactan en su apropiación de conocimientos y su desenvolvimiento en la resolución de las actividades en las prácticas de literacidad. Consecuentemente, estas identidades oscilantes de aprendiz de inglés varían en función de la valoración que hacen las estudiantes de ellas mismas o sus interlocutores de su competencia lingüística o capacidad de agencia en la lengua meta. Por lo tanto, es posible pensar la identidad de estas aprendices de inglés en un continuo, pero fluctuante ya que se han producido modificaciones en cuanto a sus desempeños y entendimiento de quiénes son como estudiantes de la lengua meta. Esta conceptualización de la identidad del aprendiz de inglés como sujeta a cambios, fluctuante en el tiempo y por lo tanto dinámica, hace posible la comprensión de posicionamientos contradictorios de las estudiantes.

Los hallazgos presentados permiten pensar algunas implicaciones pedagógicas. Se desprende la necesidad de reflexionar acerca de las prácticas docentes en términos de las propuestas pedagógicas que se materializan en las prácticas letradas que se suceden al

interior de las aulas. En este sentido, sería valioso asegurar oportunidades para practicar la lengua extranjera, reconociendo y poniendo en valor distintas variedades lingüísticas de inglés. Estas prácticas letradas más inclusivas son tendientes a beneficiar el acceso a la lengua extranjera de cualquier aprendiz independientemente de la competencia lingüística que posean. A nivel institucional se podría pensar en planes de estudio en los que se abarquen temas como el de la identidad de los aprendices y la adaptación de prácticas docentes. Asimismo, el análisis y reflexión de la relevancia de reconocer los conocimientos que traen los estudiantes pueden informar la formulación de políticas educativas tendientes a la inclusión y democratización del aprendizaje del inglés a partir de prácticas en las que se posibilite la reivindicación de los aprendices como legítimos usuarios de la lengua meta.

Referencias bibliográficas

- Block, D. (2007). The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner (1997). *The Modern Language Journal*, 91, 863-876.
- Block, D. (2013). Issues in language and identity research in Applied Linguistics. *Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 13, 11-46. <http://dx.doi.org/10.12795/elia.2013.i13.01>
- Cervatiuc, A. (2009). Identity, good language learning, and adult immigrants in Canada. *Journal of Language, Identity & Education*, 8(4), 254-271. <https://doi.org/10.1080/15348450903130439>
- Coll, C., y Falsafi, L. (2010). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación*, 353, 211-233.
- Collazos Moná, M., & Gómez Rodríguez, L. F. (2017). La construcción de identidad de estudiantes de inglés desde una perspectiva social y los efectos en su aprendizaje. *Hallazgos*, 14(28). <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2017.0028.05>
- Darvin, R., & Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36-56. 10.1017/S0267190514000191
- Darvin, R., & Norton, B. (2017). Language, identity, and investment in the twenty-first century. En T. L. McCarty y S. May (Eds.), *Language policy and political issues in education, Encyclopedia of Language and Education* (pp. 1-15). https://doi.org/10.1007/978-3-319-02320-5_18-2
- Engel, A., & Coll, C. (2021). La identidad de aprendiz: el modelo de Coll y Falsafi. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 17(1), 1-12. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/admin/publicacions/EngelColl2021_PTCEDH.pdf
- Falsafi, L. & Coll, C. (2011). La construcción de la identidad de aprendiz: coordenadas espacio-temporales. En C. Monereo & J. I. Pozo (Coords.), *La identidad en Psicología de la Educación: Necesidad, utilidad y límites* (pp. 77-98). Nercea.
- Gao, Y., Zhao, Y., Cheng, Y., & Zhou, Y. (2007). Relationship between English learning motivation types and self-identity changes among Chinese students. *TESOL Quarterly*, 41(1), 133-155.
- Lorenzatti, M. del C. (2018). *Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura de adultos de baja escolaridad*. CREFAL.
- Morgan, C., & Cain, A. (2000). *Foreign language and culture learning from a dialogic perspective*. Multilingual Matters

- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Pearson Education.
- Norton, B. (2010). Language and identity. En N. H. Hornberger & S. L. McKay (Eds.), *Sociolinguistics and language education* (pp. 349-369). Multilingual Matters.
- Norton, B. (2014). Identity and poststructuralist theory in SLA. En S. Mercer & M. Williams (eds.), *Multiple perspectives on the self in SLA* (pp. 59-74). Multilingual Matters.
- Norton, B., & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412-446. 10.1017/S0261444811000309
- Norton Peirce, B. (1994). Using diaries in second language research and teaching. *English Quarterly*, 26(4), 22-29.
- Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31.
- Oliva Girbau, A., & Milian Gubern, M. (2013). First year students' construction of an academic identity in English as a foreign language. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 59-77.
- Porto, M. (2013). Cultures and identities in ELT classrooms: Global considerations in the local context of Argentina. En S. Barboni y M. Porto (Comp.), *Language education from a South American perspective: What does Latin America have to say?* (pp. 41-81). Dirección General de Cultura y Educación
- Riazi, A. M. (2016). *The Routledge encyclopedia of research methods in applied linguistics. Quantitative, qualitative, and mixed-methods research*. Routledge.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos*. Paidós.
- Sato, T. (2014). The effects of study abroad on second language identities and language learning. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(3), 28-41.
- Taylor, F., Busse, V., Gagova, L., Marsden, E., & Roosken, B. (2013). Identity in foreign language learning and teaching: why listening to our students' and teachers' voices really matters. *British Council*, 1-21.
- Vasilopoulos, G. (2015). Language learner investment and identity negotiation in the Korean EFL context. *Journal of Language, Identity* <https://doi.org/10.1080/15348458.2015.1019783>

La importancia de la enseñanza de la pronunciación del inglés en academias privadas

Cintia Zuin. Universidad Nacional de Villa María

zuincintia@unvm.edu.ar

Resumen

El propósito de este trabajo es establecer si los profesores de la Lengua Inglesa le brindan importancia a la enseñanza de la pronunciación del idioma. Nos concentramos en esta oportunidad en indagar sobre las prácticas de los docentes que se desenvuelven en las academias privadas de inglés. El estudio se desarrolló para descubrir y determinar en qué lugar de la escala de prioridades se considera la enseñanza de la pronunciación y revelar las opiniones y percepciones de los profesores sobre la relevancia de la enseñanza explícita/directa de la pronunciación; es decir, si ellos consideran importante o no enseñar pronunciación para desarrollar un dominio integral del idioma. A pesar de que los profesores encuestados creen firmemente que la enseñanza de la pronunciación es de suma importancia, dejan -en muchas oportunidades- el tema de lado y/o simplemente no lo consideran a la hora de planificar sus clases, dando prioridad a otras áreas del conocimiento, especialmente la gramática.

Palabras clave: Profesores de la lengua inglesa - Academia de inglés - Percepciones docentes - Enseñanza de la pronunciación - Estatus de la pronunciación.

Introducción

Actualmente, estamos inmersos en un mundo interconectado del que necesitamos aprender idiomas para formar parte, involucrarnos con él. El inglés se ha convertido en una de los recursos más importantes para dicho involucramiento y participación. Como lengua internacional, ha servido como medio crucial para comunicarse en todo el planeta. Por ello, el estudio del inglés se presenta como una tarea a abordar por una gran cantidad de personas, especialmente en el ámbito laboral, profesional y académico.

Las nuevas tecnologías de la comunicación permiten a los individuos mantener intercambios regulares con otras personas con quienes nunca se han visto cara a cara. (...) La distancia no es un problema para estas redes no locales, pero el idioma sigue siendo una cuestión de cierta importancia práctica: la comunicación global requiere no sólo un canal compartido

(como Internet o las videoconferencias), sino también un código *lingüístico* compartido. (Block & Cameron, 2002, p. 1. Traducción de la autora)

La enseñanza y el aprendizaje de la gramática junto con las nociones y funciones y el vocabulario de la lengua contribuirán al éxito de los hablantes en el proceso de comunicación. Sin embargo, no sólo deben tenerse en cuenta estos aspectos, sino que también debe enseñarse la pronunciación de la lengua inglesa por varias razones altamente justificables. En primer lugar, el inglés es una lengua no fonética; es decir, la relación entre grafemas y fonemas es compleja. Además, la pronunciación tiene una importancia primordial si la consideran los profesores que quieren que sus alumnos se comuniquen. Creemos fuertemente que la enseñanza y el aprendizaje de una lengua deben abordarse desde una perspectiva integral. En otras palabras, no sólo los aspectos léxicos y gramaticales junto con las nociones y funciones deben incluirse siempre que planifiquemos nuestras clases, sino que la pronunciación también debe tenerse en cuenta como parte crucial del proceso. Es de nuestro conocimiento que una pronunciación poco clara o imprecisa dará lugar a malas interpretaciones y, a la larga, bloqueará la comunicación entre los hablantes. En palabras de Kelly (2000),

la producción incorrecta de un fonema puede provocar malos entendidos
(...) Un estudiante que, de manera consistente, pronuncia un fonema
en lugar de otro, indiscutiblemente irritará la posible comprensión del
oyente perteneciente a otra comunidad lingüística. Al mismo le resultará
extremadamente dificultoso entender lo que el emisor quiere expresar.
(...) La incorrección en la producción de elementos suprasegmentales (...) también puede causar problemas en la comunicación. (p. 11. Traducción de la autora)

A pesar de que creemos que la mayoría de los profesores de inglés estarán de acuerdo con las ideas aquí expresadas, observamos que gran número de los estudiantes del nivel secundario o aquellos que han asistido por varios meses o, inclusive, años a lo que llamamos en la ciudad de Villa María, "academias privadas" presentan problemas al momento de pronunciar ciertas oraciones. Nuestra mayor preocupación en este proyecto será explorar y revelar las creencias, percepciones y pensamientos por parte de los educadores sobre la falta de una precisa y correcta pronunciación de sus educandos. Queremos descubrir cómo resuelven ciertas situaciones. En esta oportunidad, focalizamos nuestra investigación en profesores que llevan a cabo su labor en "academias privadas" ya que estamos convencidos de que las academias representan ambientes propicios donde la enseñanza de la pronunciación inglesa no debe ignorarse. Estudiantes asisten a las academias de inglés porque ellos mismos deciden hacerlo, ya sea por curiosidad o para mejorar sus notas en la materia inglés de la escuela secundaria, por mencionar algunos ejemplos. Esperan abordar esta lengua extranjera como un todo. Ellos deben de perseguir

un objetivo fundamental: hacer uso de la lengua para comunicarse.

Hacernos entender no está solo asociado al hecho de lograr una precisa y clara articulación y la pronunciación no puede ser considerada o enseñada de manera aislada disociada de preguntas como: "¿Cómo hablamos?", "¿Qué es lo que determina cómo debemos a hablar con alguien?", y "¿Qué factores nos ayudarían a transmitir nuestro mensaje?" (Dalton & Seidlhofer, 2001, p. 9. Traducción de la autora)

Este trabajo trata la importancia de la pronunciación del inglés como así también la importancia de su enseñanza a estudiantes, quienes presentan diferentes intereses y objetivos al momento de decidir estudiar inglés en las distintas academias.

Nuestro campo de estudio incluye nueve docentes que trabajan en "academias privadas de inglés", lo que en inglés llamamos "school languages". En esta oportunidad, un cuestionario fue compartido con ellos por mail. Los profesores tuvieron una semana para reflexionar sobre el cuestionario, responderlo y expresar su punto de vista personal. Antes de completar la consigna, tenían que especificar el nombre completo de la institución en la que trabajaban, el nivel de inglés de sus estudiantes, y podían, también, mencionar aquellas habilidades en las que se focalizan cuando enseñan pronunciación.

Dado que el propósito de este proyecto es interrogar, principalmente, sobre la importancia atribuída a la pronunciación, nuestro instrumento de investigación incluye preguntas abiertas para que, de ese modo, las docentes pudieran libremente expresar sus ideas sobre el tema y compartir, en el caso de que lo hicieran, como incluyen la enseñanza y la práctica de la pronunciación del inglés en sus planes y/o programas de clase.

Marco Teórico

Creemos pertinente comenzar este párrafo con la misma frase con la que Jenkins inició la introducción de su extraordinario texto para destacar el rol del inglés como lengua internacional.

Por primer vez en la historia de la lengua inglesa, los hablantes de inglés como segunda lengua superan en número a aquellos quienes hablan inglés como lengua nativa, y la interacción entre hablantes llevada a cabo en inglés cada vez más incluye hablantes quienes no hablan sus lenguas madres (Jenkins, 2000, p. 1. Traducción de la autora)

Hemos mencionado al principio de este documento que formamos parte de una comunidad globalizada. La tecnología nos ha permitido tener acceso a muchas personas, lugares, información, etc. en todo el mundo y nos hemos dado cuenta de lo crucial que

es compartir una “lengua franca” para interactuar y tener éxito en el momento en que deseamos comunicarnos. “El término inglés como lengua franca (ELF) ha surgido como un concepto referirse a la comunicación en inglés entre hablantes con diferentes lenguas nativas” (Seidlholfer, 2005, p. 339. Traducción de la autora).

Si nos ubicáramos en una línea del tiempo y nos posicionáramos en los años 60 y 70, percibiríamos la importancia dada a la enseñanza de la gramática de la lengua inglesa como uno de los principales temas a desarrollar. A través de décadas posteriores y luego de investigación extensiva, se ha arribado a la conclusión que la correcta pronunciación es de extrema importancia en el proceso comunicativo. Enseñamos y aprendemos idiomas con el propósito de transmitir fielmente el mensaje que queremos transmitir. Si nos concentramos en esta tesis no podríamos negar la enseñanza de la pronunciación ya que, definitivamente, contribuye a generar inteligibilidad, “en términos prácticos esto significa que estamos buscando aquello que se acerque lo mejor posible a una pronunciación entendible” (Kenworthy, 1987, p. 13. Traducción de la autora) y no necesariamente sonar como un hablante nativo como solíamos creer. Es menester destacar también que al momento de hacer uso de la lengua, lo hacemos con el objetivo de sentirnos parte en un grupo de personas para encontrarnos habilitados a compartir cultura e intercambiar conocimiento y experiencias. Deseamos conseguir el éxito al momento de comunicarnos y una pronunciación propicia definitivamente promoverá esto.

La pronunciación no es solo un aspecto central y necesario de la comunicación a ser desarrollado, pero en el mejor de los casos es un aspecto de la lengua oral que puede resultar en interacciones positivas y agregar valor e impacto a otros aspectos de la vida que dependen de la lengua y de la efectiva interacción con otros. Es, por lo tanto, un importante y valioso factor para la vida social, académica y profesional centrada en la comunicación oral. (Pennington & Rogerson-Revell, 2019, p. 23. Traducción de la autora)

Expertos en la didáctica de lenguas extranjeras han destacado que la enseñanza exclusiva de la gramática no resulta suficiente para usos posteriores de la lengua en su manifestación práctica. En esta oportunidad nos gustaría traducir las ideas de Vez (2011) sobre este tema. El autor ha expresado que una lengua no es hablada o usada de manera aislada; contrariamente, cada vez que hablamos, lo hacemos en un determinado contexto (p. 87). Como educadores, debemos focalizarnos no solo en la gramática de una lengua sino, también, en sus funciones, nociones, en la pragmática, el léxico y, de más estaría agregar, la pronunciación. Todos estos aspectos deben ser abordados de una manera integral y pareja para establecer una relación constante entre nuestros pensamientos y las palabras a las que realmente hay que recurrir para expresar lo que

queremos expresar. Los estudiantes se sentirán motivados ya que estarán construyendo sus propias identidades a través de su discurso; un discurso que ha sido desarrollado desde una perspectiva integral del uso de la lengua (p. 91).

La última idea que quiséramos resaltar es la presentada por Barreiro (2008) cuando analiza Jenkins. La pronunciación es crucial al momento de aprender una lengua internacional. Fomenta la inteligibilidad, como ya se ha mencionado, y la construcción de las identidades de los estudiantes. Una vez que entendamos la importancia de la pronunciación, deberíamos de abandonar la idea de dejarla a un lado, ignorándola. (p. 932) Una vez que nos encuentre el convencimiento de lo significativo que es enseñar pronunciación, incluiremos actividades, explicaciones y práctica relacionadas con el área de conocimiento y, eventualmente, seremos conscientes sobre cuánto contribuye positivamente en el desarrollo de los educandos al momento de hablar la lengua inglesa.

Metodología

Nuestra investigación se origina sobre el supuesto de que la enseñanza de la pronunciación es, la mayoría de las veces, ignorada. Ha sido observado que muchos docentes priorizan la enseñanza de la gramática y el vocabulario y, de alguna manera, olvidan que también transmitimos mensajes a través del correcto uso de diversos aspectos referidos a la pronunciación. En otras palabras, si producimos los fonemas incorrectos o pronunciamos un fonema en lugar de otro, podemos provocar el mal entendido. Lo mismo sucede con el uso inapropiado de los aspectos suprasegmentales; es decir, si acentuamos oraciones de manera incorrecta, la idea no será transmitida genuinamente,

La metodología de este estudio está basada en un abordaje cualitativo. Se ha diseñado un cuestionario para revelar nuestros supuestos. Fueron nueve los educadores que han sido interrogados y quienes trabajan en distintas academias privadas. Hemos seleccionado dicho contexto ya que creemos que puede ser entendido que en las escuelas públicas, por ejemplo, los docentes no son tan libres al momento de elegir los tópicos y las prioridades a incluir en los currículos escolares. Como asumimos que los educadores en las academias privadas de inglés son más autónomos, confiamos en que dichas academias podríamos encontrar situaciones perfectas en las que se podría evaluar qué decisiones toman los docentes respecto a la enseñanza de la pronunciación del inglés.

Datos y Debate

Tras analizar las respuestas facilitadas por los profesores encuestados, podríamos comentar lo siguiente.

En cuanto a la primera pregunta, uno de cada nueve profesores confirma que considera la pronunciación como el principal aspecto a tratar. Ocho de ellos están convencidos de que la enseñanza de la gramática junto con las nociones y funciones van en primer lugar. Una profesora afirmó que intenta incluirlo todo siempre que planifica. En esta oportunidad observamos el valor que se le da a la gramática cuando los profesores diseñan sus planes por lo que la idea de aprender el idioma desde una perspectiva integral no es visible aquí.

En cuanto a la pregunta 2, los profesores creen que pueden incluir la pronunciación al momento de diseñar actividades donde la pronunciación, digamos, no toma protagonismo. Por ejemplo, cuando enseñan estructuras gramaticales, se centran en cómo pronunciar bien una frase. La mayoría de las veces, suponen que lo hacen si tienen tiempo de hacerlo. Afirman los educadores que aprendiendo sólo gramática junto con nociones y funciones los alumnos serán capaces de comunicarse en un lapso corto de tiempo. Podemos observar aquí que la pronunciación no es una prioridad sino sólo algo que podemos incluir “de paso”, espontáneamente. Las actividades y/o juegos que incluyen la pronunciación de manera específica no se tienen en cuenta para las clases.

En cuanto a la tercera pregunta, cuatro profesores afirman que se centran en todos los aspectos mencionados. Dos profesores se concentran principalmente en los rasgos suprasegmentales. El resto, da importancia a los sonidos (fonemas) y a la acentuación de las palabras. Aunque los profesores son conscientes de los temas relacionados con la pronunciación, no los incluyen a todos cuando enseñan. Es decir, se concentran en una parte (rasgos segmentales) o en otra (rasgos suprasegmentales) pero no tienen en cuenta el área de estudio en su conjunto.

En la cuarta pregunta, observamos muchas respuestas diferentes. Los profesores se centran en los aspectos fonológicos cuando enseñan a adultos y/o alumnos avanzados, cuando tratan la gramática, cuando introducen vocabulario nuevo, después de que los alumnos se hayan familiarizado con los “patrones básicos de la gramática”, cuando los alumnos preguntan por la pronunciación, cada dos clases, cuando hacen la “parte oral” y en cuanto los alumnos empiezan a estudiar inglés. Esta última respuesta la dio un profesor que dijo que la pronunciación se puede enseñar a los niños. Pueden estudiar los fonemas asociándolos a dibujos, por ejemplo. En esta ocasión, también observamos cómo los profesores incluyen la enseñanza de la pronunciación como algo no crucial. Es decir, pasa a formar parte de otra actividad pero no es la preocupación principal de un plan de clase.

Entre las respuestas a la pregunta 5, podemos destacar que los profesores recurren a trabalenguas, parejas mínimas (comparan la pronunciación de dos palabras) y “drillings”. Los profesores abordan, de alguna manera, la pronunciación. Lo hacen, especialmente, cuando están trabajando con un ejercicio de gramática, por ejemplo. Los alumnos leen en

voz alta para corregirlo y los profesores les guían para que pronuncien correctamente lo que están leyendo. Se trabaja la pronunciación, pero no hay una concentración profunda y formal, digamos, en el tema. No hay una actividad realmente controlada para perfeccionar la pronunciación.

Cinco profesores consideran que la enseñanza de la pronunciación no es difícil. Dos profesores estaban convencidos de que hay que estar muy preparado para enseñarla. Uno afirma que es demasiado “abstracta”. Otro profesor dijo que es complejo porque el inglés no es una lengua fonética y el último profesor señaló que muchos estudiantes “tienen prisa” por aprender inglés y no dan prioridad a la pronunciación. Creen que otros aspectos (sobre todo la gramática) son más importantes para poder comunicarse en poco tiempo. Es importante destacar aquí, que los docentes tienen en mente la idea de aprender el idioma para comunicarse; sin embargo, no vemos precisamente que consideren la enseñanza de la pronunciación como un aspecto importante a destacar.

En cuanto a la séptima pregunta, tres profesores afirmaron que el aprendizaje de la pronunciación por parte de los alumnos dependerá de cada alumno. Algunos de ellos no tienen dificultades y pueden articular correctamente en cuanto imitan al profesor. También añadieron que a veces a los adultos les cuesta pronunciar correctamente. Necesitan más tiempo para incorporar y pulir los sonidos del inglés. Dos profesores respondieron “no”. Uno de ellos destacó el hecho de que es el profesor el que tiene que motivar, por lo que puede hacer que los alumnos se impliquen con juegos, por ejemplo. Otro profesor explicó que si los alumnos pueden familiarizarse con los sonidos y los rasgos suprasegmentales pero que lleva mucho tiempo trabajar la pronunciación. Dos docentes no contestaron. El tema de la motivación aparece por primera vez y es crucial recordar que es responsabilidad de los educadores motivar a los alumnos para que practiquen la pronunciación. Sabemos que lleva tiempo trabajarla, pero es necesario para desarrollar un buen dominio de la lengua.

Los nueve profesores consideran que la enseñanza de la pronunciación es importante para desarrollar un dominio integral de la lengua, “para hacer el todo”, para tener éxito en la comunicación, para ser suficientemente inteligible y para que te entiendan definitivamente. Apreciamos que los profesores lo crean así. Aunque no den prioridad a la enseñanza de la pronunciación, son conscientes de que pronunciar bien es necesario.

Conclusión

La enseñanza de la pronunciación se considera un aspecto importante a la hora de aprender y enseñar inglés. Sin embargo, se puede observar que la mayoría de los profesores consultados incluyen la enseñanza de la gramática como el tema principal a abordar. Se

puede percibir que la mayoría de los profesores incluyen la pronunciación de forma casual. Es decir, podemos pedir a los alumnos que lean una frase porque queremos centrarnos en la estructura y mientras los alumnos leen en voz alta podemos, eventualmente, corregir un error de pronunciación. Debemos tener en cuenta un objetivo principal: queremos que nuestros alumnos se comuniquen. Podrán hacerlo produciendo correctamente los rasgos segmentales y suprasegmentales del inglés. ¿Será difícil? Puede que sí. Todo el proceso de enseñanza y aprendizaje puede ser desafiante, independientemente del área de estudio. Dependerá de los profesores cómo afrontar el reto. Si estamos convencidos de que la pronunciación es de vital importancia, ¿por qué a veces la descuidamos? Los alumnos necesitan conocer distintos aspectos relacionados con la pronunciación inglesa. Una vez que la integremos en nuestros planes de clases nos daremos cuenta de lo mucho que estamos ayudando a los estudiantes a comunicarse hablando esta lengua internacional. Probablemente, este estudio podría mejorarse con un cuestionario a los alumnos para conocer y analizar su percepción sobre el tema y llegar a una mejor conclusión sobre la importancia de enseñar la pronunciación inglesa.

Referencias

- Barreido Bilbao, S. (2008). *25 años de lingüística en España: hitos y retos*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=520017>
- Block, D. & Cameron D. (2002). *Globalization and language teaching*. Routledge.
- Dalton, C. & Seidlhofer, B. (2001). *A scheme for teacher education pronunciation*. Cambridge University Press.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford.
- Kelly, G. (2000). *Teach pronunciation*. Longman.
- Kenworthy, J. (1987). *Teaching English pronunciation*. Longman.
- Pennington, M.C. & Rogerson- Revell, P. (2019). *English pronunciation teaching and research*. Palgrave Macmillan.
- Seidlhofer, B. (2005). Key concepts in ELT. English as a lingua franca. *ELT Journal*, 59(4), 339-41.
- Vez, J. M. (2011). La investigación en didáctica de las lenguas extranjeras. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 81-108.

Intervención sociológica: creación de cooperativa escolar en el CENMA MAO, Villa María, Córdoba (2022-2023)

Fabiana Calderón. Universidad Nacional de Villa María

fabianacalde@hotmail.com

Reinaldo Eric Virovoy. Universidad Nacional de Villa María

reinaldovirovoy@gmail.com

Resumen

El proyecto consiste en una intervención sociológica mediante la creación de una cooperativa escolar de bienes y servicios en el CENMA (Centro Educativo de Nivel Medio de Adultos) Manuel Anselmo Ocampo, de la ciudad de Villa María. En una primera etapa se propone como objetivo de la cooperativa escolar la autogestión de capacitación profesional y laboral, comenzando con la producción para posterior comercialización.

Este proyecto se halla inscripto en dos programas de Extensión Universitaria en la Universidad Nacional de Villa María: "Universidad, Cultura y territorio", presentado en el año 2022, e "Intervención Sociológica - Cooperativa CENMA MAO - De acuerdo al método de F. Dubet", en el año 2023.

Palabras clave: Sociología de la educación - Educación cooperativa - Nivel medio jóvenes y adultos - Autogestión - Capacitación laboral - Trabajo

Descripción del contexto social y/o cultural que da origen al proyecto

En el marco de la materia "Taller de Planificación de Proyectos de Intervención Social" correspondiente a la Licenciatura en Sociología de la Universidad Nacional de Villa María, generamos un diagnóstico sobre las causas relacionadas a la interrupción de trayectorias escolares de los estudiantes del Centro Educativo Nivel Medio de Jóvenes y Adultos Manuel Anselmo Ocampo. Dichos indicadores obedecen a numerosos motivos relacionados con aspectos personales y socioeconómicos, entre los cuales, la pandemia se sumó como dificultad notoria de algunas trayectorias educativas.

Identificación de la situación problema

La problemática recurrente en la modalidad de jóvenes y adultos es la dificultad

para la finalización de sus estudios secundarios, altos números de desgranamiento, baja inserción laboral de los estudiantes y de sus egresados luego de atravesar una formación, cuya orientación es economía y administración.

Tanto el desgranamiento como la interrupción escolar parecen estar ocasionadas por razones de índole social, familiar, económica y laboral. Si la fortaleza de la institución es el acompañamiento a las trayectorias educativas, aprendizajes pendientes, con nuevas estrategias didácticas y pedagógicas, como la formación desde el Área Técnica Profesional, y espacio de vinculación con el medio social, cooperativas y mutuales, y acreditación de los saberes adquiridos a través de diversos talleres, se observa una escasa apropiación de dichas capacidades, al vincularse los estudiantes en el mundo del trabajo y estudios terciarios.

Construcción y planteo del problema a investigar

La siguiente pregunta nos guiará inicialmente en esta intervención e investigación: ¿es factible sostener desde la presencialidad, durante la escolarización secundaria, mediante el seguimiento de las trayectorias de los jóvenes y adultos de la modalidad, junto con la educación cooperativa, un mayor involucramiento de los estudiantes, para propiciar una real inserción laboral, capacitación profesional, desde el enfoque de la sociología de la educación, mediante la creación y el sostenimiento de una Cooperativa Escolar?

Marco Teórico

De acuerdo con Salamon (1980, pp. 1-2), es posible abordar el objeto de la sociología de la educación desde un triple enfoque:

- 1) La perspectiva funcionalista.
- 2) La perspectiva estructural-funcionalista.
- 3) La perspectiva de la teoría de la reproducción.

Perspectiva funcionalista

Durkheim nace en 1858, cuando ya la educación formal se había desprendido de otros grupos e instituciones sociales (iglesia, familia, grupos privados), para convertirse en sistemas educativos nacionales, con su función específica, con sus lugares, régimen y funcionarios especiales y que, por tal razón, pudo ser considerada sociológicamente

como una estructura institucional más. Da nacimiento a la sociología de la educación, definiendo la naturaleza objetiva y social de los fenómenos educativos. Opone su concepción educativa a la concepción liberal vigente -“libre desarrollo de la personalidad”, hermano gemelo del famoso *laissez faire* liberal-, sin vinculación con las condiciones histórico-sociales, vinculación que Durkheim establece por primera vez.

Mannheim, hacia 1940, prolonga la línea funcionalista inaugurada por Durkheim en materia de educación, como un fenómeno social, real, funcional al sistema, y concebida bajo tres dimensiones: como acción, como proceso y como institución. Como acción, porque la educación obra en calidad de agente externo, transmisor de un código simbólico que existe independientemente del individuo, imponiéndose sobre él; como proceso, porque la acción ejercida es transformadora, permanente y continua, y como institución, porque las acciones se sistematizan en un conjunto de disposiciones, métodos, etc., definidos y establecidos, materializándose en el sistema educativo en cuyo interior se refleja, en forma reducida, los rasgos principales del cuerpo social.

La función principal de la educación es la socialización metódica de la generación joven, para moldearla de acuerdo con las necesidades objetivas del contexto, y cada grupo generacional asegura su supervivencia y continuidad, transmitiendo los contenidos de su cultura.

Estructural-funcionalismo

Esta orientación analiza el sistema escolar de las sociedades industriales modernas, complejas, cambiantes y globales, para cumplir eficientemente sus funciones (Salamon, 1980).

Parsons subdivide los sistemas de interacción en cuatro subsistemas: el organismo, la personalidad, el sistema social y el sistema cultural. Dentro de los sistemas de acción, los sistemas culturales están especializados en torno a la función de mantenimiento de patrones; los sistemas sociales en torno a la integración de las unidades actuantes, individuos humanos o personalidades que desempeñan papeles (roles); los sistemas de personalidad, en torno al alcance de metas; y el organismo conductual, en torno a la adaptación. Su interés radica no en los individuos por sí mismos, sino en sus roles y los mecanismos y procesos que controlan el establecimiento de normas comunes a grandes grupos humanos (Parsons, 1974, en Salamon, 1980).

La escuela y la familia son visualizadas (Salamon, 1980) como elementos del conjunto socio-cultural, y referidas a las estructuras de socialización que responden a la función de estabilidad normativa (uno de los cuatro imperativos funcionales de Parsons), e interesa

comprender las relaciones interpersonales que devienen estructuras escolares, cuya función es la obtención de status adultos y asignación de roles futuros,. El modelo debe asegurar, a través de situaciones estructuradas, aprendizajes adecuados a los papeles (roles) que los individuos deben internalizar, para producir el reconocimiento objetivo en la división del trabajo.

La teoría estructural-funcionalista explica la estratificación según tres factores: diferenciación funcional, escasez de personal y prestigio de ocupaciones, y privilegia a la escuela como el factor determinante de promoción y, por lo tanto, de movilidad y selección social, medida en niveles de educación, que origina a su vez retribuciones diferenciales y prestigio. Sin embargo, la realidad está desmintiendo la existencia de escasez de personal. En casi todas partes del mundo la oferta de profesionales especializados es mayor que la demanda del mercado, originando el fenómeno de la devaluación de la educación, y los requisitos escolares aumentan para poder cubrir un mismo puesto de trabajo.

El control social, aunque es inherente a la socialización y a la asignación del status, adquiere contornos más visibles en los casos de conductas divergentes que se traducen en inadaptación y anomia (Merton, 1970, en Salamon, 1980). Así, Salamon (1980) se refiere a la sociedad norteamericana de su época, donde el modelo cultural se internaliza, pero no existe igualdad de oportunidades para su realización. La contradicción entre la estructura cultural y la estructura social es la causa de las conductas divergentes y la anomia, y no la ausencia o deficiencia de la socialización. La conducta divergente consiste en el alejamiento del modelo cultural, que en esa sociedad específica se centra en la obligación de esforzarse activamente, mediante procedimientos institucionalizados, por avanzar y ascender en la jerarquía social.

Estado del arte

Girola (1999) explora un desarrollo conceptual específico formulado por Parsons: el individualismo institucionalizado, para evaluar su capacidad explicativa, y entonces formular un juicio hipotético acerca de la vigencia y relevancia de este autor que considera clásico. La autora se plantea el problema de si la relevancia de un sistema teórico, o de ciertos conceptos del cual el sistema teórico es matriz, radica en que sea aceptado actualmente por los investigadores; o si puede pensarse en su importancia en tanto precursores o iniciadores de una problemática o como medios de contrastación para formulaciones posteriores y, por lo tanto considerarlos vigentes, aunque no utilizables sin más, y tal como fueron planteados originalmente.

En la obra de juventud de Parsons (Girola, 1999, pp. 18-19), el individualismo aparece considerado sobre todo en términos utilitaristas, y el tema merece muy poca

atención. En "El sistema social" publicada en 1950, la problemática del individualismo es abordada como parte de la caracterización de las sociedades industrializadas, a través del esquema de las variables-pauta; y una tercera etapa, la de las obras de madurez, de 1963 en adelante, el individualismo recibe una atención profunda y exhaustiva. En ese momento de su desarrollo teórico, su teorema fundamental indica que la estructura de los sistemas de acción consiste en pautas de pensamiento institucionalizadas (en la sociedad y la cultura) y/o internalizadas (en la personalidad); y las variables-pauta son categorías estructurales descriptivas básicas para explicarlas. Además, el orden social se sustenta en una adecuada internalización de los valores y normas, y éstos proveen a las personas de la motivación social necesaria para asegurar su propia supervivencia y la de la sociedad en la que viven.

El individualismo es considerado por Parsons como parte de la variable-pauta orientación colectiva-autoorientación, que se refiere a qué tan permisible es para un actor perseguir sus intereses privados como algo distinto de los compartidos con los otros miembros de la colectividad en la cual desempeña su rol, es decir, qué tan importantes son para una persona las opiniones, intereses y necesidades de los demás, frente a los suyos propios. Parsons sostiene que en las sociedades modernas existe una tendencia individualista en el sistema de valores, por lo que en una situación concreta, si surge un conflicto de intereses entre el actor individual y la colectividad, es visto como natural -y, por lo tanto, es aceptado- que el individuo otorgue preeminencia a sus objetivos personales. En el período de madurez, formula su concepción acerca del individualismo institucionalizado como una de las características constitutivas de nuestra cultura. El individualismo religioso cristiano fue, para Parsons (Girola, 1999, pp. 23-26) el origen de las principales características culturales que definen a la modernidad: la autonomía personal y su correlativa independencia de los controles sociales autoritarios; se trata de un individuo que puede desarrollar esa conducta en el marco de asociaciones voluntarias, cuyos miembros son básicamente iguales. En sus dos libros publicados en 1971 ha iniciado el debate con respecto al papel que le adjudica a las asociaciones en cuanto posibilitadoras o restrictivas del desarrollo del individuo, y considera al principio de asociación y al pluralismo asociativo (Girola, 1999, pp. 28-29) como la forma de organización de la comunidad societal. La estructura profunda de asociaciones está ligada a la solidaridad mutua de los miembros, a una relación consensual con respecto a una estructura normativa común. Parsons sostiene además que este consenso, generalmente establecido por prestigio y reputación, es la fuente de la "identidad" de la asociación, de su devenir un "nosotros".

Las críticas más fuertes que se le pueden formular a la concepción parsoniana del individualismo institucionalizado (Girola, 1999, pp. 30-33) se relacionan con el

etnocentrismo, su tratamiento del problema del individualismo institucionalizado contemporáneo como característica exclusiva de las sociedades industrializadas del primer mundo, específicamente de los Estados Unidos; su tratamiento de las sociedades avanzadas de Occidente como conjuntos cultural y socialmente homogéneos, donde el individualismo se ha ido desarrollando y permeando a toda la sociedad sin distinción de clases sociales; el excesivo peso dado a los factores religiosos le impide ver los múltiples factores que coadyuvan en la constitución del individualismo moderno; su conceptualización del hombre moderno como un ser autónomo, responsable, libre, independiente, solidario y participativo es quizás, y lamentablemente, más una expresión de deseos que una constatación con base en la realidad.

Perspectiva de la teoría de la reproducción

Kosik (1976, en Salamon, 1980) señala que la concepción dialéctica de la totalidad significa que las partes se hallan en interacción y conexión internas con el todo, ya que el todo se crea a sí mismo en la interacción de estas y agrega:

Para el materialismo, la realidad social puede ser conocida en su concreción (totalidad) a condición de que se descubra la naturaleza de la realidad social, de que se destruya la pseudoconcreción y de que la realidad social sea conocida como unidad dialéctica de la base y la superestructura, y el hombre como sujeto objetivo, histórico-social. La cuestión fundamental: ¿qué es la realidad?, referida a la realidad social, se reduce a: ¿cómo es creada la realidad social? (concepción revolucionaria de la sociedad y del hombre). (Kosik, 1976, en Salamon, 1980)

En la concepción marxista, las abstractas necesidades sociales de supervivencia, homogeneidad, estabilidad normativa, selección, etc., se convierten en necesidades concretas de las clases dominantes para mantenerse y reproducirse como tales. La socialización es una socialización para la renovación del sistema vigente, sistema de explotación. La escuela tiene por función la formación de la fuerza de trabajo y la inculcación de la ideología burguesa a través de dos redes opuestas y que desembocan en caminos divergentes: la educación superior para la burguesía, y la educación acorde con las demandas objetivas de la producción para el proletariado (Salamon, 1980, p. 14). A los futuros proletarios se les introyecta un cuerpo compacto y simple de ideas burguesas; a los futuros burgueses, a través de complejos y graduales aprendizajes, se les enseña a ser intérpretes o actores del discurso ideológico burgués.

Althusser, como principal representante y el iniciador de la teoría de la reproducción, intenta ampliar la teoría del estado marxista, con su interpretación del lugar que ocupa

la escuela en la superestructura social. La acción educativa viene a ser uno de tantos aparatos ideológicos del Estado, que renueva las relaciones de producción existentes, a través de la introyección del discurso ideológico de la clase dominante, no solamente a través de los contenidos, sino fundamentalmente a través de las prácticas escolares, que pretende representar a la escuela como un medio neutral, desprovista de ideología. La mayoría de los maestros no sospechan la índole de su trabajo y no imaginan que contribuyen con su dedicación a estructurar y a nutrir la representación del mundo de la burguesía (Althusser, 1974, en Salamon, 1980).

Cada Estado es ético en cuanto que una de sus funciones más importantes es la de elevar a la gran masa de la población a un determinado nivel cultural y moral, nivel que corresponde a las necesidades de desarrollo de las fuerzas productivas, y por consiguiente a los intereses de las clases dominantes. La escuela, como función educativa positiva y los tribunales, como función educativa represiva y negativa, son las actividades estatales más importantes en tal sentido, junto con una multiplicidad de otras iniciativas y actividades denominadas privadas, que forman el aparato de la hegemonía política y cultural de las clases dominantes. (Gramsci, tomado de Macciocchi, 1975, en Salamon, 1980)

El problema de la pobreza cultural, y consecuentemente de la desigual posesión de los instrumentos necesarios para descifrar los códigos simbólicos complejos, comienza en el hogar y continúa con el sistema selectivo que la escuela aplica en sus diferentes niveles (Baudelot y Establet, 1975, en Salamon, 1980). La discordancia entre el modelo lingüístico cultural familiar y el escolar es causa también de la autoeliminación de gran parte de los niños de las clases más desfavorecidas culturalmente, incapaces de descifrar la progresiva complejidad del código simbólico escolar por su déficit cultural inicial.

La sociología de la educación asume el papel específico como la ciencia de las relaciones entre la reproducción social y la cultura, determinando hasta qué punto contribuye el sistema educativo a la reproducción de la estructura de las relaciones de poder y de las relaciones simbólicas entre las clases, al participar en la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre esas clases (Bourdieu, 1978, en Salamon, 1980). Nos muestra que “la acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en cuanto impone, a través de un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural.” (Bourdieu y Passeron, 1977, p. 27, en Salamon, 1980). Para estos autores, la violencia simbólica consiste en imponer significados como legítimos, ocultando las relaciones de fuerza en que descansa esa imposición, y la institucionalización del sistema de titulación, que se ha reforzado en el siglo XX, dentro del marco del desarrollo industrial y la cultura académica, ejerce y legitima la violencia simbólica considerando como anticientífico al saber que proviene de fuentes no institucionales, no reconocido y no avalado por el título de profesional.

Educación cooperativa

Retomamos ahora la pregunta que planteamos como situación problema, recuperando parte de los conceptos del individualismo y el principio de asociación, atendiendo además a las prevenciones de la teoría de la reproducción, para acompañar e intentar un aporte a la construcción de un paradigma distinto, de una sociología de la educación cooperativa, comenzando por la praxis y observando las repercusiones en los entornos próximos.

Se considera al aprendizaje cooperativo (Gallo, en Cracogna, 2010) como una estrategia metodológica, donde docentes y estudiantes convalidan propuestas individuales que se convierten en trabajo colaborativo y de reciprocidad, y consiguen mejorar el rendimiento escolar individual y de todo el grupo. Esto se ve reflejado en el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas y metacognitivas, praxis que trasciende el ámbito educativo y que se refleja en la familia y en la comunidad, ayudando a restituir el tejido social. Esta práctica social emerge siempre y cuando exista organización, entendiendo como tal a la unidad social o agrupación humana construida y reconstruida para alcanzar fines específicos, en una situación socio-histórico-cultural concreta, con características singulares que exigen ser valoradas para la conexión con la comunidad circundante.

Las pautas de comportamiento llegan al individuo desde el entorno (exigencias, expectativas, sistema de valores, ideologías, que pueden ser homogéneas o diversificadas, mensajes de los medios de comunicación, etc.), y las instituciones escolares adoptan aquellos modelos de organización que creen les van a permitir alcanzar mayor eficacia educativa. Albergamos dos conjuntos de necesidades, una que lucha por crecer y la otra se aferra a la seguridad, priorizando la opción de sentirse a salvo y evitar riesgos (autorrealización como desafíos desde un lugar seguro). Una de las maneras de alcanzar esa certidumbre es el estar vinculados con otros sujetos y sentirse incluidos dentro de un grupo cooperativo, con sentido de pertenencia e identidad. Las instituciones se sirven de estos grupos para el desarrollo de sus actividades y el cumplimiento de sus fines; así se favorecen los lazos sociales en la institución, por medio de un proyecto común, a través de un trabajo cooperativo y fundado en un sentimiento compartido de confianza.

Comenzaremos a explorar una primera respuesta a la pregunta, desde la intervención sociológica con el proyecto de creación de la Cooperativa Escolar del CENMA MAO, a partir de los diseños curriculares.

Los Lineamientos Curriculares para la Provincia de Córdoba, sobre Educación Cooperativa y Mutual (2009, pp. 5-9), proponen incorporar el cooperativismo y mutualismo, en el marco de cada Proyecto Institucional. El Ministerio de Educación en conjunto con el de Desarrollo Social de la Provincia de Córdoba promueven acciones en cumplimiento de

la Ley de Educación Nacional N° 26.206, avanzando progresivamente hacia un enfoque transversal, con dos propuestas alternativas no excluyentes, sino presentes de manera articulada y progresiva en las instituciones educativas:

- una alternativa metodológica, desde el aprendizaje cooperativo (Anexo II; 2009, p. 19);
- un emprendimiento socio-productivo, es decir, a partir de la constitución y funcionamiento de una Cooperativa y/o Mutual Escolar o Cooperativa escolar juvenil (Anexo III; 2009, p. 22).

En el caso de la Educación de Jóvenes y Adultos y Educación Especial, se debe realizar las adecuaciones pertinentes en virtud de la especificidad de estas modalidades.

Ferreira (et al., 2016b) expresa que el cooperativismo educacional se constituye en lo siguiente:

- una herramienta de desarrollo socioeducativo que busca la formación integral de los estudiantes y docentes, trascendiendo el plano económico mediante la aplicación de un conjunto de principios -reconocidos universalmente- y los más altos valores humanos;
- una filosofía de vida que se sustenta en la solidaridad humana y la democracia y supone, esencialmente, la asociación basada en el esfuerzo propio y en la ayuda mutua;
- un movimiento que tiene como finalidad satisfacer las necesidades educativas, culturales, sociales, recreativas y económicas de los participantes que, con su dinamismo, dan sentido a la existencia del movimiento;
- una organización social con intenciones formativas y no lucrativas, gestionada por estudiantes, orientada por docentes, que postula la revalorización de la sociedad y de la escuela, alienta la reflexión-acción, promueve la fe en el futuro y la búsqueda constante de un entorno humanizador para los integrantes de la comunidad educativa. (Ferreira, Gallo & Zecchini, 2007, en Ferreira, et al., 2016b, p. 18)

Identificación de las oportunidades que pretende aprovechar con la ejecución del proyecto - Sociología de la Educación Cooperativa

Se aprovecha la sinergia entre el grupo de intervención creado por el proyecto, primero de un espacio curricular, y luego de Extensión Universitaria de la Universidad

Nacional de Villa María, con el equipo docente de la orientación, especialmente con las y los docentes -guía de la Cooperativa del CENMA MAO-, así como también el impulso que brindó el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, en conjunto con el Ministerio de Industria, a la formación de cooperativas escolares. Asimismo, resta explorar las nuevas posibilidades que se abran a partir de la creación del nuevo Ministerio de Cooperativas y Mutuales.

El proyecto asume como población objetivo a los y las estudiantes que se encuentran cursando en el CENMA Manuel Anselmo Ocampo de la ciudad de Villa María.

Descripción general de la propuesta

La propuesta consiste en crear una Cooperativa Escolar, cuyo objeto es la Autogestión de Capacitación Profesional de las y los Estudiantes del CENMA MAO de la ciudad de Villa María, con la posibilidad de ofrecer productos o servicios. Mediante este proyecto nos proponemos los siguientes objetivos:

- fortalecer el vínculo entre el CENMA y otras instituciones de la comunidad, potenciando el involucramiento solidario y la motivación de las y los estudiantes;
- el diálogo de saberes entre estudiantes, docentes y participantes de diversos tipos de instituciones, con un enfoque cooperativo;
- recuperar los saberes de la experiencia de lxs estudiantes para aportarlos colaborativamente; favorecer la inclusión educativa y laboral de estudiantes en el tercer sector;
- contribuir a la discusión de las estrategias institucionales para favorecer la motivación del estudiantado hacia la educación cooperativa; y potenciar la difusión de la oferta educativa del CENMA MAO, mediante la vinculación con cooperativas y mutuales, con otras asociaciones del tercer sector, y con la comunidad en general;
- registro y análisis de observaciones sobre las modificaciones que se vayan produciendo en las relaciones entre estudiantes, docentes e instituciones vinculadas.

Descripción de la Institución vinculante y mapeo de actores

El CENMA MAO cuenta con edificio propio, ubicado en el Centro sur de la ciudad de Villa María, Estados Unidos 111, y funciona de lunes a viernes desde las 17 hs. a las 23.15 hs. Cuenta con un cuerpo docente total de 34 y una población escolar de 120 estudiantes

mayores de 18 años que aspiran a finalizar sus estudios secundarios, mejorar su situación laboral, aprender un oficio o continuar estudios superiores.

Con respecto al mapeo de actores, contemplamos los tres niveles del Estado: Nacional, Provincial y Municipal, junto a la Inspección de Zona 6, Dirección General DjyA, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Fodemep, Sitrared, y Empresa de Limpieza. Se cuenta además con el acompañamiento de programas educativos y sociales como el Boleto Educativo Gratuito (BEG), PROGRESAR, AUH, Potenciar Trabajo, entre otras.

La contribución del proyecto consiste en convertirse en una alternativa laboral cooperativa autogestionada, adquisición y práctica de nuevas habilidades para los aprendizajes y el trabajo cooperativo, posibilidad de acceso y continuidad de sus estudios y capacitación flexible, siempre atendiendo a las diversas configuraciones familiares y sociales, respetando las trayectoria educativa de las/los estudiantes, junto a las prácticas docentes.

Descripción general de la conformación del equipo y su trayectoria conjunta

El equipo está integrado por la Directora del Cenma, a su vez docente de la UNVM, la Mgter. Fabiana Calderón, y tres estudiantes de la carrera de Sociología de la UNVM: Agostina Boiero, Violeta Ponce y Reinaldo Virovoy (Docente del CENMA).

Cuadro 1. Primera etapa (cronograma de actividades 2022-2023).

Agosto 2022	Capacitar docentes	Capacitación de docentes del CENMA sobre El Cooperativismo y Mutualismo Educacional
Agosto 2022	Establecer contactos	Establecimientos de contactos con instituciones capacitadoras, agencias de empleo, cooperativa y mutuales de la ciudad
Setiembre 2022	Debatir con la Dirección	Debate con la Dirección de la escuela y con el cuerpo docente de la orientación en gestión, para comenzar a pensar un nuevo PEI.
Setiembre 2022	Elaborar afiches y volantes	Inicio de una campaña educativa que socialice información sobre los valores y principios cooperativos.
Setiembre 2022	Desarrollar charlas informativas	Información sobre el proyecto a la comunidad educativa del CENMA MAO, y comienzo de la asociación voluntaria de estudiantes.
Setiembre 2022	Socializar	Socialización y apertura a la participación del conjunto de docentes de CENMA este Proyecto de Cooperativa Escolar.
Octubre 2022	Generar campaña telefónica	Generación de una campaña telefónica hacia las y los inscriptos/as durante el ciclo lectivo que no continuaron sus estudios.
Octubre 2022	Encuestar a estudiantes	Realización de encuesta a estudiantes para relevar intereses en las áreas de formación educativa profesional.
Octubre 2022	Realizar reuniones organizativas	Ejecución de reuniones para la organización de la Cooperativa Escolar, distribuyendo roles de acuerdo al proyecto educativo.
Octubre 2022	Realizar charlas-debate	Realización de reuniones-debate entre los/as estudiantes inscriptos/as, para informar contactos en vías de logro, comenzar la autogestión y, además la posibilidad de producir bienes o servicios, a partir de las capacitaciones.
Noviembre 2022	Difundir	Acompañamiento para incluir en todas las difusiones del CENMA, a la Cooperativa de Autogestión de Capacitación Profesional
Noviembre 2022	Desarrollar la asamblea constitutiva	Organización y realización de la asamblea constitutiva y elección de autoridades.
Diciembre 2022	Inscribir	Inscripción de la cooperativa para su personería escolar.
Febrero/ Marzo de 2023	Comenzar con las actividades	Comienzo de reuniones del Consejo de Administración, comienzo de los cursos de capacitación y actividades que se desprendan de los mismos.

Resultados esperados

-Constitución de la Cooperativa Escolar y obtención de la Personería Escolar.

-Sostenimiento y acompañamiento de los primeros movimientos, en la capacitación profesional y laboral, elaboración, habilitación, administración y comercialización de productos y/o servicios, aplicando las capacidades que se van adquiriendo en el CENMA.

-Desde la sociología de la educación cooperativa, registro y análisis de observaciones sobre las modificaciones que se vayan produciendo en las relaciones entre estudiantes, docentes e instituciones vinculadas, y en los valores que se van expresando en esas relaciones.

Indicadores de medición

Acta de la Asamblea Constitutiva; listado de autoridades electas; certificado de personería escolar; Estatuto y Reglamentos específicos; documentación relativa a las capacitaciones, debates y resoluciones; documentación comercial y administrativa; Balance Social.

Posteriormente, se registrará el grado de avance de los distintos objetivos en actas del Consejo de Administración y próximas asambleas, comunicaciones diversas, correos electrónicos, encuestas y entrevistas a estudiantes que participan directamente de la cooperativa escolar, y también a quienes no participan directamente. Los avances en estos debates, así como los resultados parciales que se vayan logrando en cuanto al cumplimiento de los objetivos enunciados más arriba, serán motivo de un próximo trabajo, que se iniciará con los informes de los proyectos de Extensión Universitaria.

Observaciones de la segunda etapa

Luego de la primera etapa de creación de la cooperativa escolar, a fin de 2022 -en donde se realizó la asamblea constitutiva, y el inicio del trámite para la personería escolar- el comienzo del año 2023 trajo consigo la implementación, y la inscripción de nuevas/os asociadas/os. Algunas observaciones sobre lo que acontece son las siguientes:

- La praxis está requiriendo un trabajo organizativo, de articulación y comunicacional en los cuatro niveles: sociológico, educativo, pedagógico y didáctico.
- Los primeros pasos se dieron ya en un proceso destinado a integrar el Proyecto de Cooperativa Escolar al Proyecto Institucional de Vinculación con el Contexto del CENMA MAO.

Aportes después de la presentación en FIPED 2023

Participamos con nuestra experiencia en la Mesa 15, Eje 1. Punto C: Investigación educativa. Procesos educativos situados, experiencias en contexto. Las revisiones de los avances efectuados hasta fin de 2023, y las reflexiones e intercambios de experiencias en el Foro, nos permitieron agregar, como última parte de esta primera etapa de investigación, lo siguiente:

- Actividades llevadas a cabo:
- Viaje a Córdoba (Mega Exposición de Cooperativas Escolares)
- Redacción del Estatuto y Reglamento Interno de la Cooperativa Escolar
- Obtención de la personería escolar
- Convocatoria a dos capacitaciones del CEDER (Pcia. de Córdoba), logrando que el CENMA MAO sea sede de las mismas, incluso para público externo, inscripto por el Ciudadano Digital. Las mismas fueron Auxiliar en Panificación y Perfiles Socio-laborales. Estas capacitaciones se dictaron durante 2023.
- Reactivación de la cantina escolar
- Proyectos de Extensión Universitaria de la UNVM, aprobados finalmente en agosto de 2023: a) Proyecto (2022) EU71 - UNVM 18029: Cooperativa Escolar para la Autogestión de Capacitación Profesional y Laboral CENMA MAO. b) Proyecto (2023): Intervención Sociológica - Cooperativa Escolar CENMA MAO- De acuerdo al método de Francois Dubet. A partir de esos proyectos, se reactivó la actividad del grupo de intervención sociológica, lo cual dio como resultado la orientación para el Balance Social, el encauzamiento del Primer Proyecto de Extensión Universitaria, con la concreción de un aporte del presupuesto del mismo en el inicio de las actividades de la Cooperativa Escolar en 2024, y finalmente el cierre parcial del Proyecto.

Asimismo, la orientación recibida para la participación en el Foro, nos ayudó a identificar fortalezas y debilidades. En cuanto a las primeras, las fortalezas se enlistan las siguientes:

- Planteo en etapas, paso a paso, sin apuro, para ir familiarizándonos con las formas de aprender, enseñar y practicar los valores y principios cooperativos, situados en la comunidad del CENMA MAO.
- Participación de docentes y estudiantes de la UNVM en la intervención sociológica, de manera de ampliar y profundizar las miradas.

- Políticas a nivel provincial que potencian la educación cooperativa y cooperativismo escolar, incluso con capacitaciones específicas.
- Participación entusiasta de algunas/os docentes y estudiantes en el proyecto.

En cuanto a las debilidades, señalamos:

- Las participaciones se deben organizar mejor en el marco del PIV.
- Los espacios curriculares y áreas, así como las otras capacitaciones, deben enriquecerse más con espacios de formación docente sobre educación cooperativa, si es posible situada y en conjunto con base en el CENMA MAO.
- Por razones organizativas internas, quedó pendiente el contacto con otras cooperativas y mutuales de la ciudad y la región.

Conclusión Parcial

La creación de la Cooperativa Escolar ha generado en el CENMA MAO expectativas diversas, pero nadie ha permanecido indiferente, ni aún estudiantes que estaban egresando a fin de año, planteándose la posibilidad de continuar durante dos años, si se inscribían en ese momento.

Los proyectos presentados ante Extensión Universitaria han movilizado el proyecto -proporcionando recursos de varios tipos- y todos los valores de los integrantes de la comunidad educativa.

Comienza ahora una nueva etapa de registros sistemáticos y utilización de instrumentos estadísticos y etnográficos para poder describir y analizar de manera rigurosa las hipótesis o supuestos de anticipación de sentido que podamos elaborar, y el logro parcial de los objetivos.

Bibliografía

- Acosta, F. (2008). *Escuela Media y Sectores Populares. Posibilidades y potencia de la escuela moderna*.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores.
- Cracogna, D. (Coord.) (2010). *El desafío de la educación cooperativa en la hora actual*. Ed. Intercoop.
- Dubet, F. (2015). *¿Para qué sirve realmente un sociólogo?* Siglo XXI Editores.
- Ferreira, H. A., Cantelli, S. C., Gallo, G. M., & Hepp, M. E. (2016a). Educación, Cooperativismo y Cooperativas Escolares en la provincia de Córdoba Argentina (2006-2015) y su vinculación con el movimiento cooperativo. *Sociales Investiga*, (2), 22-36. <https://socialesinvestiga.unvm.edu.ar/ojs/index.php/socialesinvestiga/article/view/35>
- Ferreira, H. A. (Dir.), Cantelli, S. C., Brunis, L. C., Gallo, G. M., Hepp, M. E., Blanas de Marengo, G. E., Maine, C. M., Acosta, M. O. & Zecchini, A. A. (2016b). *Educación cooperativa: el caso del desarrollo del cooperativismo educacional y de las cooperativas escolares en la provincia de Córdoba 2005-2015*. Universidad Nacional de Villa María.
- Girola, L. (1999). Talcott Parsons hoy: el individualismo institucionalizado y las asociaciones. *Revista Sociológica*, 14(40). <https://www.redalyc.org/pdf/3050/305026649007.pdf>
- Gunder Frank, A. (1965). *Capitalismo y subdesarrollo en América Latina*. <http://www.eumed.net/cursecon/textos/>
- Igualdad y Calidad Educativa, Córdoba. (2009). *Educación Cooperativa y Mutual. Lineamientos curriculares para la provincia de Córdoba*. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Educacion%20Cooperativa%20y%20Mutual.pdf>
- Ministerio de Educación, Provincia de Córdoba. *Ley Provincial de Educación*. https://dges-cba.infod.edu.ar/sitio/upload/Ley_9870.pdf
- Ministerio de Educación, Provincia de Córdoba, Departamento de Cooperativismo y Mutualismo Educacional. (s/f). *Capacitación sobre el cooperativismo y mutualismo educacional, como práctica social que favorece la participación ciudadana*, Red Provincial de Formación Docente Continua. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolCurriculares/Cooperativismo/Cooperativismo.php#gsc.tab=0>
- Ministerio de Educación, Provincia de Córdoba. *Propuesta Curricular del Ciclo Básico de Nivel Secundario Presencial de Jóvenes y Adultos*. https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EPJA/EPJA_ProCur_CB-NivSec.pdf

Ministerio de Educación, Provincia de Córdoba. *Propuesta Curricular - Nivel Secundario Presencial de Jóvenes y Adultos - Ciclo Orientado*. [https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EPJA/EPJA_ProCur_CO-AnexoII-Res148-13_\(09-05-2018\).pdf](https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EPJA/EPJA_ProCur_CO-AnexoII-Res148-13_(09-05-2018).pdf)

Salamon, M. (1980). Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social. *Perfiles Educativos*, (8), 3-24

Tenti Fanfani, E. (2015). *La Escuela y la Cuestión Social*. Siglo XXI Editores.

Wright Mills, C. (2003). *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica.

Considerações sobre a política pública de transporte escolar no município de Abaetetuba/PA na Amazônia

Weverton do Socorro Oliveira. Universidade Federal do Pará

wevertonoliveira514@gmail.com

Waldira do Perpetuo Socorro Calado Dias. Universidade Federal do Pará

waldira.dias1@abaetetuba.ufpa.br

Eraldo Souza do Carmo. Universidade Federal do Pará

eraldo@ufpa.br

Resumo

O principal objetivo desta análise é apresentar algumas considerações sobre a política de transporte escolar no município de Abaetetuba, situado no Estado do Pará, no Brasil, a qual tem se mostrado um importante instrumento para a garantia de acesso à educação. Entretanto, como toda política, o transporte escolar também enfrenta inúmeros desafios. Nesse sentido, discutiremos ao longo deste trabalho a política pública de transporte escolar e seus desafios para o município de Abaetetuba e na Amazônia, tais como: a territorialização, a terceirização, os dispositivos de segurança das embarcações e os recursos repassados pelos entes federados para custeio dessa política. A pesquisa segue um método qualitativo, com levantamento bibliográfico e de dados, o que possibilitou chegar a algumas considerações que apresentam as reais complexidades enfrentadas pelos estudantes do campo.

Palavras-chaves: Transporte Escolar - Territorialização - Terceirização - Educação do Campo.

Introdução

Criado no ano de 2004, pela Lei 10.880, o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) tem como principal objetivo “apoiar o transporte dos estudantes das redes públicas de educação básica, residentes em áreas rurais, por meio de assistência técnica e financeira, em caráter suplementar, a estados, municípios e Distrito Federal” (Brasil, 2004). No entanto, a lei visa normatizar o que a Constituição Federal prevê como dever do Estado em relação à Educação. Em seu artigo 208, inciso VII, a Constituição trata do “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assis-

tência à saúde” (Brasil, 1988). Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), regulamentada pela Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, apresenta em seu artigo 4º, inciso VIII, que também é dever do Estado prover o transporte para o discente em todas as modalidades da educação básica, bem como para o docente¹ da rede municipal e estadual de ensino. Já a Resolução/CD/FNDE nº 3, de 28 de março de 2007, mais tarde disciplinada pelo Decreto nº 11.162, de 4 de agosto de 2022, cria o Programa Caminho da Escola, o qual tem como objetivo “garantir, prioritariamente, o acesso diário e a permanência de estudantes residentes em áreas rurais e ribeirinhas nas escolas públicas de educação básica” (Brasil, 2007).

O referido programa oferece, por meio de sistemas interligados entre os entes federados, a possibilidade de adesão a barcos, bicicletas e ônibus escolares, para minimizar a distância percorrida pelos estudantes do campo. Ressalta-se que o referido programa é coordenado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia ligada ao Ministério da Educação (MEC), conforme regulamentado pelo Decreto nº 11.162, de 4 de agosto de 2022.

Como podemos observar, foram destacadas algumas legislações que amparam a política pública de transporte escolar, e todas visam garantir o acesso dos estudantes do campo, orestas e ramais a uma educação de qualidade. No entanto, diante de tantos dispositivos jurídicos que asseguram essa política, muitas vezes acabamos por esquecer como essa política vem sendo ofertada. Não se trata apenas de garantir o acesso, mas também de assegurar a qualidade desse acesso aos estudantes.

Objetivos

Os objetivos da pesquisa têm como base analisar as Políticas Públicas do Programa de Transporte Escolar no município de Abaetetuba e na Amazônia, levando em consideração os marcos legislativos e a realidade vivenciada pelos estudantes do campo.

Justificativa

Diante de vários questionamentos relacionados ao programa de Transporte Escolar, surgem inúmeras perguntas, as quais estamos pesquisando para responder futuramente na dissertação de mestrado intitulada “Diagramação do Transporte Escolar e as Políticas Públicas para a Educação do Campo no Município de Abaetetuba/PA”. Nesse sentido,

1 Lei 4.862, de 27 de maio de 2024, altera os incisos VII do art. 10 e o inciso VI do art. 11 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para permitir que os professores da educação básica pública utilizem os veículos de transporte escolar dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

o primeiro passo é tentar compreender a base de financiamento dessa política, para entender também o processo de terceirização, sem deixar de mencionar como o território amazônico pode aumentar o custeio dessa política.

Primeiro, antes de abordarmos o tema do financiamento do transporte escolar, precisamos analisar o termo “financiamento da educação”. Para isso, é importante mencionar as legislações vigentes que amparam esse financiamento. A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 212, estabelece que a União deverá destinar anualmente não menos que 18%, e os Estados, o Distrito Federal e os municípios, no mínimo 25%, da receita resultante de impostos, incluindo as transferências, para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu Art. 69, também prevê essa mesma proporção de investimento por parte da União ou o que estiver determinado em suas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos.

Outro ponto relevante é a Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e estabelece a meta 20. Essa meta visa ampliar o investimento público na educação pública, aumentando-o de 7% para, no mínimo, 10% do Produto Interno Bruto (PIB) até o final do período de vigência do plano, que compreende de 2014 a 2024.

O financiamento adequado é essencial para garantir uma educação de qualidade, e as legislações existentes, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases e o Plano Nacional de Educação, estabelecem as bases para assegurar que os recursos necessários sejam destinados à educação de forma consistente e comprometida. Nesse sentido, o PNATE é uma importante iniciativa que visa oferecer transporte escolar para estudantes que residem em áreas rurais, por meio de assistência financeira complementar. Seu principal propósito é garantir o acesso à escola para esses estudantes, contribuindo assim para a redução da evasão escolar nessas regiões.

Ao garantir o transporte escolar para esses estudantes, o PNATE contribui para a promoção da igualdade de oportunidades educacionais, possibilitando que crianças e jovens que vivem em áreas remotas possam frequentar a escola com mais facilidade. Isso pode ter um impacto significativo na redução da evasão escolar, já que muitos alunos enfrentam dificuldades de locomoção e acabam abandonando os estudos.

Além dos recursos repassados pela União por meio do PNATE, Abaetetuba também recebe recursos do estado do Pará, através do Programa Estadual de Transporte Escolar (PETE), que tem objetivos similares ao PNATE, garantindo o acesso e a permanência nas escolas estaduais para alunos residentes em áreas rurais.

Para exemplificar o processo de financiamento do transporte escolar no município

de Abaetetuba, apresentamos dados referentes ao ano de 2022, que mostram o custeio dessa política financiada pelas três esferas de governo. Nesse sentido, o município de Abaetetuba desembolsou um total de R\$ 18.198.536,25 (dezoito milhões, cento e noventa e oito mil, quinhentos e trinta e seis reais e vinte e cinco centavos) no transporte escolar. Esses recursos foram provenientes do PNATE, do PETE e de recursos próprios do município para complementar as despesas com transporte escolar.

Marco teórico

Santos (2017) enfatiza que as parcerias público-privadas têm uma origem que remonta ao período colonial do Brasil, iniciadas durante o governo de D. Pedro II com o propósito de conceder a empresas privadas a responsabilidade pela construção de infraestrutura, como estradas de ferro. Ao longo da história, as legislações foram sendo atualizadas para ampliar as vantagens e facilitar a participação das empresas privadas na gestão de políticas públicas. Exemplos dessas legislações são a Emenda Constitucional nº 19 de 04 de junho de 1998, que expandiu as possibilidades de parcerias público-privadas para todas as modalidades; a Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998, que criou o Programa Nacional de Publicização, permitindo que a União qualificasse empresas privadas como organizações sociais; a Lei 9.790, de 23 de março de 1999, e o Decreto nº 3.100, de 30 de junho de 1999, que criaram e regulamentaram as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP).

Nos estados que compreendem a região amazônica, o cenário para entrada de empresas privadas, se torna propício, nesse sentido:

(...) a Amazônia e o Pará, em particular, são espaços propícios para o desenvolvimento de parcerias público-privadas: i) região rica em produtos naturais minerais, vegetais, animais e pobre em condições de vida com uma população quase abandonada pelo poder público em saúde, educação, saneamento básico, moradia; ia) educação precária ou inexistente; III) ausência de políticas educacionais específicas para sua população, especialmente as tradicionais, como índios, quilombolas, ribeirinhos, ir) Prefeituras pobres, com carência de recursos e o descaso do poder público estadual; v) as grandes distâncias do centro do poder vi) região com profundas desigualdades de toda ordem. (Santos, 2017, p. 14)

O atual cenário apresentado por Santos (2017) realmente reflete a realidade vivenciada pelos habitantes das áreas rurais. É no processo de terceirização dos serviços educacionais que as empresas privadas muitas vezes são vistas como solucionadoras dos problemas enfrentados pela maioria dos municípios, especialmente no que diz respeito

aos recursos financeiros, como discutido anteriormente. No entanto, esse processo de terceirização frequentemente desencadeia uma série de problemas relacionados ao transporte escolar, como a desvalorização dos profissionais condutores de barcos e a falta de investimento na qualidade, conforto e segurança das embarcações e ônibus escolares.

As parcerias público-privadas podem parecer uma alternativa para lidar com essa situação, mas é essencial garantir que as empresas terceirizadas contratadas possuam as condições adequadas para oferecer transporte seguro e eficiente para os estudantes. Muitas dessas empresas podem não compreender totalmente as particularidades e desafios da região amazônica, o que pode levar a serviços inadequados e incompatíveis com a realidade local.

Para ilustrar o impacto regressivo das políticas públicas quando são gerenciadas por empresas privadas, apresentamos uma pesquisa realizada no município de Currálinho, situado na Região Nordeste do estado do Pará. O pesquisador destaca que “no ano de 2014, para uma jornada de trabalho de 44 horas semanais, o valor do salário mínimo correspondia a R\$ 724,00” (Prazeres, 2020). Isso evidencia que os condutores de barcos em Currálinho recebiam um salário que mal cobria suas necessidades básicas, incluindo os custos de manutenção e reparos das embarcações quando necessário, uma situação financeira insustentável.

É importante ressaltar que as empresas terceirizadas ganham os processos licitatórios mesmo sem possuir frota própria. Elas contratam os proprietários dos barcos para realizar o transporte de crianças e adolescentes no trajeto casa-escola-casa. Para, Viana:

(...) o dono da embarcação alugada para prestar o serviço é quem faz o trabalho de condutor do barco de forma voluntária, recebendo somente o equivalente ao aluguel do barco, que quando apresenta algum problema, fica de inteira responsabilidade do dono assumir as despesas com o conserto. (Viana, 2022. p. 79)

As parcerias público-privadas realizadas através de terceirizações têm suscitado questionamentos sobre a eficácia e a qualidade do ensino. Isso ocorre porque o principal objetivo das empresas privadas geralmente é o lucro, o que pode entrar em conflito com os interesses e necessidades reais da educação pública. A gestão privada também pode resultar em desigualdades no acesso e na qualidade do ensino. Conforme analisado por pesquisadores do transporte escolar na Amazônia, o processo de terceirização tende a beneficiar principalmente as empresas privadas.

Sendo assim, o conforto e a qualidade dos serviços prestados no transporte escolar caem drasticamente, uma vez que os proprietários das embarcações não conseguem ad-

quirir dispositivos de segurança necessários, como coletes salva-vidas e caixas de proteção do motor. É importante destacar que esses dispositivos de segurança podem prevenir tragédias graves, como o escarpelamento. Parecem problemas simples de resolver, mas sem os recursos financeiros adequados, tornam-se desafios complexos de enfrentar.

É importante reconhecer que a atuação de empresas privadas no fornecimento de serviços públicos, como o transporte escolar, pode gerar desafios e conflitos de interesses. Essas empresas, ao visarem o lucro, podem focar apenas no mínimo necessário para cumprir as exigências contratuais, o que pode comprometer a qualidade e a segurança do serviço prestado. Portanto, é fundamental que a atuação dessas empresas seja regulamentada e fiscalizada de maneira eficaz pelo poder público. Isso garantirá que os interesses públicos e os direitos dos estudantes sejam devidamente protegidos e respeitados.

Segundo Fonseca (2010), as visões de Paulo Freire e Anísio Teixeira sobre a educação como um processo de desenvolvimento crítico do indivíduo estão alinhadas com a compreensão de que a escola desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e capazes de analisar criticamente o mundo ao seu redor. A educação não deve se limitar apenas à transmissão de conhecimentos, mas também capacitar os estudantes a serem agentes ativos na tomada de decisões e na participação da vida social, cultural e econômica da sociedade.

Metodologia

As pesquisas relacionadas à análise e avaliação de políticas públicas requerem uma abordagem investigativa que combine procedimentos qualitativos e quantitativos. De acordo com Marli André (2013), essa combinação é adequada para desenvolver a pesquisa. A autora destaca que a pesquisa qualitativa não se fixa rigidamente a um método específico, mas busca apresentar ao leitor cada passo do processo de forma clara e detalhada, permitindo que este avalie a veracidade da pesquisa. Assim, o rigor científico é demonstrado não pelo tipo de pesquisa, mas pela descrição precisa do caminho seguido e das decisões tomadas pelo pesquisador ao conduzir o estudo: “O rigor metodológico não é medido pela indicação do tipo de pesquisa, mas por uma descrição clara e detalhada do caminho percorrido e das decisões tomadas pelo pesquisador ao conduzir seu estudo” (André, 2013, p. 96). Dessa maneira, as análises realizadas visam articular dados de ambas as perspectivas para produzir interpretações contextuais.

O processo de pesquisa consiste em uma revisão bibliográfica com o objetivo de descrever, conhecer, analisar e fundamentar o diálogo sobre as políticas públicas de transporte escolar no município de Abaetetuba e na Amazônia. Este processo inclui a análise de artigos, periódicos, livros, revistas, sites com dados científicos, observatórios,

teses e dissertações, sendo essencial para o aprofundamento e fundamentação teórica do trabalho.

Resultados

Ao separarmos os dados para verificar o montante repassado pelos entes federativos, chegamos à seguinte análise:

Tabela 1. Custeio de transporte escolar no município de Abaetetuba/PA/2022. Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Ente Federado	Valor Repassado	%
União	R\$ 2.846.500,70	16%
Estado	R\$ 6.576.468,60	36%
Município	R\$ 8.775.566,95	48%
TOTAL	R\$ 18.198.536,25	100%

Vale ressaltar que, de acordo com dados extraídos do portal da transparência do FNDE, o valor repassado pela União no ano de 2022 foi de R\$ 1.574.199,79 (um milhão, quinhentos e setenta e quatro mil, cento e noventa e nove reais e setenta e nove centavos). Esse valor difere do apresentado na Tabela 1 devido ao fato de que os recursos repassados pela União no ano em questão foram destinados para complementar os recursos que já estavam disponíveis de anos anteriores e não foram utilizados devido à pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, conhecida mundialmente como COVID-19, que impediu o início das aulas presenciais.

Podemos afirmar que o município arcou com 48% do valor total de custeio da política de transporte escolar, enquanto a União contribuiu com apenas 16%. Conforme gráfico apresentado a seguir:



Gráfico 1. Valor total do custeio repassado pelos entes federados para o município de Abaetetuba/PA/2022. Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

O que podemos analisar é uma discrepância nos investimentos realizados pelos diferentes entes federativos, onde a maior parte do custeio é assumida pelas instâncias municipais e estaduais. Isso representa um desafio financeiro significativo para as administrações locais. Nesse sentido, observamos uma situação contraditória onde “o ente com menos capacidade financeira é o que mais investe na execução e manutenção da política de transporte escolar no município” (Carmo, 2020, p.249).

De acordo com a Constituição Federal, a União é responsável por garantir o acesso à educação por meio de programas *suplementares*, o que muitas vezes resulta em escassez de recursos repassados aos estados e municípios. Nesse sentido, a União oferece apenas um complemento para suprir a lacuna nos recursos dos programas educacionais. A simples palavra “suplementar” pode causar grandes dificuldades para os municípios que dependem desses recursos adicionais para manter o transporte escolar funcionando adequadamente.

Para compreender melhor esse processo, é importante entender a metodologia de custo para o transporte escolar rodoviário e aquaviário realizada pelo FNDE, a qual se divide em custos fixos e variáveis, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1. Metodologia de custo do transporte escolar aquaviário e rodoviário. Fonte: Cartilha FNDE (2019)

Transporte aquaviário	Custos Fixo	Custos Variáveis
	Depreciação	Combustível
	Remuneração do Capital	Lubrificantes
	Custo com salário da tripulação	
	Seguros	
	Manutenção e Reparos	
Transporte rodoviário	Depreciação	Combustível
	Remuneração do Capital	Lubrificantes
	Custo com Pessoal	Rodagem
	Custos Administrativos	Peças e Acessórios

O custo total do transporte escolar aquaviário e rodoviário é obtido a partir da multiplicação dos custos fixos por doze e dos custos variáveis por dez, conforme a cartilha do FNDE elaborada em parceria com a Universidade Federal de Goiás. Essa multiplicação dos custos fixos por doze ocorre para estimar o custo total anual do transporte escolar. Esses cálculos ocorrem,

(...) em função de que o mesmo ocorre durante o ano todo, sendo então multiplicado pelo número de meses do ano, uma vez que, como visto anteriormente, seus custos são contínuos, independente da operação do serviço. Já os custos variáveis são multiplicados por dez, pois o mesmo só é calculado durante um ano letivo, que geralmente é composto por 10 meses.

Nesse sentido, através desse cálculo, o FNDE chega a um valor de referência que facilita com mais precisão a determinação dos recursos a serem disponibilizados pelos entes federados para o custeio dessa política. No entanto, é importante ressaltar que estamos nos referindo a uma política pública que precisa atender às necessidades dos estudantes que vivem na Amazônia. Portanto, essa logística precisa ser revisada, uma vez que o território geográfico amazônico é totalmente diferente de outras regiões. A maioria dos estudantes reside na área rural e, para demonstrar a diversidade geográfica enfrentada pelos estudantes do campo, das águas e das florestas, apresentamos dados extraídos do Portal de Dados Educacionais QEdu, referentes ao ano de 2020.

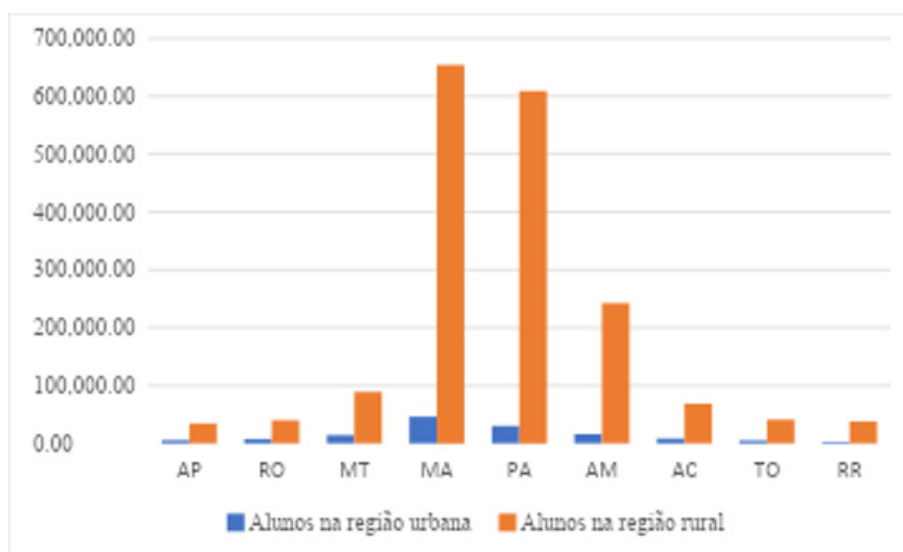


Gráfico 2. Contagem de alunos por zona residencial nos estados que fazem parte da Amazônia legal. Fonte: Portal de Dados Educacionais QEdu (2020).

Os dados apresentados demonstram o quantitativo de alunos residentes na zona urbana e rural nos nove estados que compõem a Amazônia Legal², o que demonstra claramente que a maioria dos estudantes matriculados na rede municipal e estadual de ensino no ano de 2020 eram alunos da zona rural. Esse dado reflete a realidade da Amazônia, onde os estudantes que vivem no campo, nas águas e florestas somaram 93% do total de matrículas computadas no ano em análise. Nesse cenário, podemos afirmar que a Amazônia precisa ser reconhecida como realmente é, sem imposições colonizadoras. A população que vive aqui precisa ter suas demandas atendidas, levando em consideração sua territorialidade e identidade, pois:

A verdade do colonizador não é a mesma que a do colonizado; a verdade do minerador, do fazendeiro-pecuarista ou do madeireiro não é a mesma dos índios, dos caboclos ribeirinhos e/ou extrativistas ou dos

² A Lei complementar nº 124 de 03 de janeiro de 2007, institui, na forma do art. 43 da Constituição Federal, a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), e no seu Art. 2º apresenta os estados Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Rondônia, Roraima, Tocantins, Pará e parte do Maranhão como sendo área de atuação da SUDAM.

produtores familiares; a verdade dos militares ou a das grandes empresas estatais, nacionais e internacionais não é a mesma necessariamente dos garimpeiros, seringueiros, castanheiros, açaizeiros, balateiros, retireiros ou dos trabalhadores rurais agroextrativistas. (Gonçalves, 2001, p.16)

Não há uma única Amazônia, mas sim várias Amazônias, cada uma com suas perspectivas e desafios. Cabe ao Estado reconhecer e refletir sobre essa diversidade, compreendendo que não existe uma imagem única da Amazônia. Somente assim, as políticas públicas poderão ser desenvolvidas dentro de um contexto sociocultural e ser condizentes com as necessidades da população.

A política de transporte escolar não é exceção. Propor políticas de acesso à educação é fundamental para promover a equidade educacional. No entanto, esse acesso precisa ser analisado do ponto de vista dos sujeitos que utilizam esse serviço, levando em consideração as nuances apresentadas pela região. Mais do que simplesmente garantir acesso à educação, é essencial proporcionar acesso com qualidade. Somente dessa forma podemos afirmar que a política de transporte escolar tem conseguido alcançar seus objetivos.

Para termos uma ideia de como o transporte escolar impacta diretamente na vida dos estudantes, vamos analisar o Estado do Pará, situado no leste da Amazônia brasileira, que possui uma vasta extensão territorial e é rico em recursos naturais e culturais. No entanto, a região também enfrenta desigualdades sociais significativas, como altos índices de evasão escolar e analfabetismo.

Segundo dados de 2019 do Observatório de Educação, o Pará ocupa o quinto lugar no Brasil em percentual de jovens de 15 a 17 anos que estão fora da escola, com uma taxa de 12,4%. Esses números são mais alarmantes a nível nacional, pois, de acordo com uma pesquisa da UNICEF realizada pelo Ipec e divulgada em 2022, 18% dos entrevistados pararam de estudar devido à falta de transporte escolar. A pesquisa destaca a importância crucial de um transporte adequado na promoção da educação inclusiva. Portanto, é fundamental que as políticas públicas de transporte escolar sejam revisadas e aprimoradas, garantindo um serviço eficiente e seguro para os estudantes que vivem em áreas rurais e de difícil acesso.

Contudo, o transporte escolar continua sendo um programa capaz de promover justiça social e equidade educacional. No entanto, para que esse objetivo seja efetivamente alcançado, as políticas públicas educacionais, especialmente as relacionadas ao transporte escolar, precisam ser elaboradas em diálogo com os movimentos que defendem uma educação voltada para o campo e com os próprios usuários do transporte escolar. Não pode ser planejada por indivíduos que não compreendem as diversas realidades das Amazônias que existem.

Além disso, repensar o processo de parcerias público-privadas para a gestão das políticas públicas educacionais é crucial para garantir que os programas proporcionem uma educação acessível e universal. As parcerias público-privadas muitas vezes resultam em retrocessos nas políticas educacionais e na falta de acessibilidade ao transporte, o que dificulta o ensino e aprendizagem da população que vive no campo.

Diante desta pesquisa em andamento, podemos observar parcialmente a complexidade da manutenção da política de transporte escolar no município de Abaetetuba e na Amazônia como um todo. Dada a complexidade deste programa para a população do campo, seria ideal um investimento proporcional da União, dos estados e dos municípios, para que estes possam contribuir de forma equitativa com a política em questão. Conforme analisado, frequentemente o ente que menos arrecada acaba sendo o principal responsável pelo custeio do transporte escolar.

Referências bibliográficas

- Abaetetuba, P. M. (2023). *Prefeitura de Abaetetuba*. <https://www.abaetetuba.pa.gov.br/>
- Carmo, E. S. (2020). *Entre maresias e correntezas: as rotas de alunos ribeirinhos na Amazônia pelo direito à educação*. Editorial Appris.
- Fonseca, S. C. (2010). A democracia como fim e a escola como meio: convergências entre Anísio Teixeira e Paulo Freire. *Educação e Filosofia*, 247-272.
- Gonçalves, C. W. P. (2001). *Amazônia, amazônias*. Editorial Contexto.
- Santos, T. F. A. M. et al. (2017). As parcerias público-privadas no contexto educacional amazônico: novas formas para velhas questões. *Revista Margens Interdisciplinar*.
- Souza, T. G. & Moreira, J. A. S. (2020). Políticas de privatização na educação pública e a atuação de grupos educacionais privados. *Revista Práxis Educacional*, 16(39), 421-449.
- Santos, V. M. (2020). Educação pública brasileira: língua de madeira e políticas de apagamento. In C. Boto, V. M. Santos, et al. *A escola pública em crise: in/excões, apagamentos e desafios*. Editorial FEUSP.
- Unicef. (2022). *Educação brasileira em 2022 - a voz de adolescentes*. <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/educacao-brasileira-em-2022-a-voz-de-adolescentes>
- Viana, L. R. F. (2022). *Transporte escolar ribeirinho na Amazônia: uma análise sobre os impactos decorrentes do processo de terceirização no município de Limoeiro do Ajuru/PA*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Federal do Pará.

Os desafios da gestão democrática. O silenciamento da comunidade escolar no Plano Estadual de Educação do Estado de São Paulo

Eduardo Gomes Neto. Universidade do Estado do Rio de Janeiro

edunetobtos@gmail.com

Resumo

O artigo analisa a gestão democrática na educação brasileira, com foco no processo de seleção de diretores escolares no estado de São Paulo (SP). A gestão democrática é pautada pela Constituição Federal de 1988, LDB 9394/1996 e PNE meta 19. Utilizando o ciclo de políticas de Stephen Ball, o estudo examina o PNE e o PEE de SP, destacando a exclusão da participação comunitária na seleção de diretores em SP, onde o cargo é provido exclusivamente por concurso público. O artigo compara os textos legais do PNE (2001-2011 e 2014-2024) e do PEE, mostrando que, diferentemente do PNE, o PEE de SP mantém um controle estatal sobre a seleção de diretores. O estudo revela a influência política, especialmente do PSDB, na formulação das políticas educacionais em SP, ressaltando a resistência à gestão democrática e à participação comunitária, elementos considerados essenciais para a democracia escolar.

Palavras-chave: Gestão Democrática - Diretor Escolar - Estado de São Paulo - Contexto de Influência - Comunidade escolar.

Introdução

O princípio da gestão democrática para a educação brasileira está pautado na Constituição Federal de 1988, artigo 206, na LDB 9394/1996, artigos 3 e 14 e, na cena contemporânea, no Plano Nacional de Educação (PNE), meta 19. Este último ordenamento apresenta estratégias para a efetivação da gestão democrática nos sistemas de ensino de todo o País, induzindo que os entes federados elaborem seus planos de educação, alinhados às normativas orientadoras do documento nacional.

Neste contexto, o presente texto tem como objetivo analisar o processo de provimento do cargo de diretor escolar no estado de São Paulo (SP), assumindo como base de análise o texto do PNE como indutor da política do Plano Estadual de Educação (PEE), buscando entender os atores na cena política do estado de São Paulo e suas influências no contexto de manutenção da política de acesso do diretor ao cargo. Assim, além da leitura dos

ordenamentos legais, dialogamos com autores que discutem a gestão da escola pública e sua relação com os processos decisórios da comunidade, os quais constituem-se como relevantes para a compreensão dos processos que institucionalizam a democracia na escola.

Ressaltamos que SP é o único estado da Federação a realizar concurso público para diretor escolar, retirando da pauta da agenda pública a participação da comunidade na seleção de diretores. Seu PEE expressa que o ingresso dos diretores será dado, exclusivamente, por concurso público, constituindo-se a direção da escola pública do estado como um cargo e não como função. Como ferramenta analítica, adotamos o ciclo de política formulado por Stephen Ball e colaboradores (Ball, 1998; Ball & Bowe, 1992; Ball, Maguire & Braun, 2012), que propõem a leitura da política através de uma abordagem cíclica: um movimento contínuo, no qual diferentes sujeitos posicionados em numa diversidade de espaços da política influenciam a sua construção. Para Ball (1994), a construção de políticas públicas realiza-se através das possibilidades de articulação dos sujeitos em disputa por interesses diversos e a análise do contexto de influência e de produção de texto constituem-se como foco de nossa atenção. Consideramos que a figura do diretor nas instituições escolares paulistas parece assumir um viés de controle pelo estado, haja vista que este, ao descumprir as orientações do PNE, busca argumentos na Constituição Federal para a manutenção de seu concurso público, o qual é realizado desde 1946.

O ciclo de políticas

Neste trabalho, adotaremos como base de análise o ciclo de política formulado por Stephen Ball e colaboradores (1992; 1994), buscando analisar o percurso da política, bem como suas influências na elaboração e interpretação dos textos políticos do Plano Nacional de Educação - PNE - e do Plano Estadual de Educação - PEE - do Estado de São Paulo. Faremos o recorte na meta 19, que se refere à gestão democrática, à seleção de diretores e à participação da comunidade.

O ciclo desenvolvido por Ball rompe com o modelo linear e traz uma abordagem através de uma análise política, em que o processo é entendido como multifacetado e dialético, precisando articular as perspectivas do micro e do macro (MAINARDES, 2006). Para Ball (1994), o ciclo de políticas se destaca em três contextos que influenciam a produção das políticas.

O primeiro é chamado de contexto da influência, no qual é discutida a elaboração dos textos políticos. Nesse contexto, vários atores se pronunciam e se manifestam, pois aqui é a arena em que órgãos governamentais, partidos políticos e associações representam uma ideia, disputa e sua influência sobre os outros. No segundo contexto, o da produção de textos, as políticas públicas são materializadas, colocadas no papel, apresentando normas

e regras. Ball (2001, p.16) destaca que textos políticos são resultantes de negociações, influências e diversos interesses e agendas, “são produtos canibalizados de múltiplas influências”, pois é durante esse processo, em que os textos estão sendo construídos, que vozes são legitimadas ou não. O terceiro contexto é o da prática, sendo o momento, como afirmam Ball e Bowe (1992), em que a política está sujeita a interpretação, ou seja, o momento em que pode ser reelaborada e recriada. Nesse contexto, em que essas interpretações podem produzir alterações, o autor destaca que:

(...) qualquer política, quanto mais distante a concepção da prática (...), menor a probabilidade de ser acomodado em forma não mediada no contexto da prática; confronta outras realidades, outras circunstâncias, como pobreza, salas de aula perturbadas, falta de materiais. Algumas políticas alteram algumas das circunstâncias em que trabalhamos; eles não podem mudar todas as posturas. (Ball, 1994, p. 19)

Nesse contexto, as políticas públicas são colocadas em prática, mas como bem salientado por Ball (1994), elas podem ganhar uma interpretação diferente e, portanto, uma ressignificação por parte daqueles que exercem o papel da implementação. Posteriormente, Ball (1994) expandiu o ciclo, incorporando outros dois contextos: o de efeitos e resultados, que se preocupa com questões de justiça, igualdade e liberdade individual, e o da estratégia política, que envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

Neste trabalho, analisamos o contexto da influência e o contexto da produção de texto, partindo da análise do PNE, desde sua primeira versão pós-Constituição Federal de 1988, no que se refere à gestão democrática.

O Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2011)

Faremos um breve percurso da trajetória do Plano Nacional e da gestão democrática para entender o contexto em que ele foi elaborado, apontando os atores, grupos políticos/partidos presentes nessa arena, desde seu primeiro texto, bem como suas influências na elaboração.

O artigo 214 da Constituição Federal de 1988 traz em seu texto que será estabelecido o Plano Nacional de Educação para articular o sistema público nacional de ensino. Destacamos que, em seu artigo 206, inciso VI, o documento afirma a gestão democrática como princípio para o ensino público.

Entretanto, foi somente em 1996, com a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, que foi materializada lei que rege a Educação Nacional

em todas as suas modalidades. Agora, com força de lei, é estabelecido no Art. 9º que à União cabe: “I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (Brasil, 1996) e, em seu artigo 3º, a Constituição Federal explicita que o ensino será ministrado seguindo os princípios da “VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996). Ressaltamos que após a LDB, tivemos a aprovação de dois Planos Nacionais de Educação. Abordaremos esses planos no quadro 1, mas vale lembrar que nosso recorte se restringe à seleção de diretores escolares prevista na meta 19 do PNE (Brasil, 2014). O percurso dos textos legais é essencial para entendermos as interpretações e influências que acontecem nessa arena, além de entender quais atores fazem parte desses embates para que o texto final chegue ao seu destinatário, no caso, quem fará o uso da política pública.

No quadro 1, elaborado para uma melhor visualização, observamos o texto aprovado do primeiro PNE (BRASIL, 2011) com a referência à gestão democrática/seleção de diretores em comparação com o segundo texto aprovado no PNE em vigência (Brasil, 2014). Ambos fazem referência à gestão democrática, mas, como podemos observar, a comunidade no processo de seleção dos diretores só aparece de maneira explícita no segundo texto, o que nos leva ao debate sobre quais grupos estavam nessa arena ou disputa de poder em que foram aprovados:

Quadro 1. PNE (2001-2011) e PNE (2004-2014) sobre a gestão democrática. Fonte: elaborado pelos autores (grifos dos autores).

LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001 Diretriz 11.2	LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Estratégia 19.1
Finalmente, no exercício de sua autonomia, cada sistema de ensino há de implantar <i>gestão democrática</i> . Em nível de gestão de sistema na forma de Conselhos de Educação que reúnam competência técnica e representatividade dos diversos setores educacionais; em nível das unidades escolares, por meio da formação de conselhos escolares de que participe a comunidade educacional e formas de escolha da direção escolar que associem a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares e a representatividade e liderança dos gestores escolares	(...) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar

Mesmo não sendo possível aqui elencar todos os atores que fizeram parte desse cenário, vamos tentar apontar de onde esses textos partiram (congressistas, governos, sociedade etc.), para que possamos observar, ao longo do trabalho, quem são esses grupos/atores que fazem parte desse embate sobre a meta 19. Para aprovação da legislação do primeiro Plano Nacional pós-Constituição, tramitaram na Câmara dos Deputados dois projetos de lei: o PL4155/98, de autoria do deputado Ivan Valente (PT-SP), e o PL4173/98, de autoria do Poder Executivo. Isto é, há um conflito entre duas visões, como bem apresenta Oliveira Jr (2003, p. 2): “Depois de intensas discussões ao final de 1997 foi encaminhado não um, mas dois Planos Nacionais, o que demonstra o conflito entre duas visões dos rumos da Educação no país”.

Notamos, dessa forma, que o primeiro PNE aprovado, como destacado por Souza (2014, p. 150), representava que “a proposta do Governo Federal foi preponderante na versão final aprovada do PNE em causa”. O autor ressalta que este plano teve nove vetos por parte do Presidente da República à época, Fernando Henrique Cardoso (PSDB), que afetaram diretamente o financiamento, a gestão e o ensino superior, dificultando que se cumprissem as metas do plano. Posteriormente, a Lei 13.005/2014 institui o Plano Nacional de educação (2014-2024), sancionado em 25 de junho de 2014 sem vetos pela então Presidente da República Dilma Rousseff (PT). A partir da aprovação, o Distrito Federal, Estados e Municípios teriam o prazo de um ano para elaboração de seus respectivos planos:

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei (Brasil, 2014, online).

Estabelecido o prazo, todos os entes federados deverão cumprir o que foi proposto, a fim de manter seu compromisso com a legislação vigente. Destacamos que, em seu Art. 5, a Constituição afirma que o cumprimento das metas será objeto de monitoramento. Em nosso recorte, observaremos a interpretação da gestão democrática do PNE para o PEE do Estado de São Paulo. Lembramos que os atores políticos e o grupo que representa a construção dos textos legislativos e os embates colaboram para que possamos entender esse movimento político da construção do texto até sua tradução. A tradução de textos, afirma Ball (1994, p. 19), baseia-se em comprometimento, compreensão, capacidade, recursos, limitações práticas, cooperação e compatibilidade intertextual.

O Plano Estadual de Educação (PEE) no Estado de São Paulo

O Plano Estadual de Educação de São Paulo (PEE) tramitou na Assembleia Legislativa do estado de São Paulo - ALESP, atendendo ao projeto de Lei nº 1083/2015, que cria o PEE SP, sendo este de autoria do poder executivo. O plano teve, durante esse processo, mais dois substitutivos (Emenda que visa à substituição da integralidade do texto de uma proposição principal por outro. RICD, art. 118, § 4º; RISF, art. 282.), para a construção do Plano Estadual. Observaremos, em relação à meta 19, a interpretação dos autores em relação à gestão democrática e seleção de diretores.

O texto referente à meta 19 está presente nos dois substitutivos, vale dizer, duas propostas além daquela proposta apresentada pelo Governo do Estado. O texto correspondente à meta em ambos é: “Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, a partir da aprovação do PEE, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico do Estado para tanto”. No que se refere à seleção de diretores, percebe-se que a interpretação é distinta, como observaremos no quadro a seguir:

Quadro 2. *Substitutivos do PEE SP.* Fonte: elaborado pelo autor.

Substitutivo I	Substitutivo II
19.3. Garantir que o provimento do cargo de Diretor das escolas públicas da rede estadual dar-se-á por critério meritório, conforme previsto na Constituição Federal - por concurso público de provas e títulos - para professores de carreira.	19.1. Garantir o repasse de transferências voluntárias da União ao Estado de São Paulo Estado a partir da aprovação de lei pela Assembleia Legislativa do estado que considere para a nomeação de diretores e diretoras de escolas públicas, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar através de eleições diretas e paritárias;

Conforme podemos perceber por meio da análise do quadro 2, nessa arena política para a construção do PEE-SP, é claro que, mesmo antes da aprovação, as tensões em volta da meta 19 referente à seleção de diretores no substitutivo 1 são evidenciadas, pois apresenta-se o uso da Constituição Federal como argumento para o concurso público como única forma de provimento ao cargo de diretor. Já o substitutivo 2 se apresenta em consonância com a legislação nacional. Nesse embate, a proposta aprovada em 8 de julho de 2016 tem como sua redação final o texto do substitutivo I.

Quadro 3. Texto meta 19 do Plano Estadual de educação (PNE) e Plano Estadual de Educação (PEE). Fonte: elaboração do autor (grifos do autor)

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. LEI Nº 13.005/2014	PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO LEI 16.279/2016
Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas , prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.	Meta 19 - Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, a partir da aprovação do PEE, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas , prevendo recursos e apoio técnico da União.
Estratégias	Estratégias
19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola , critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;	19.3) Garantir que o provimento do cargo de Diretor das escolas públicas da rede estadual dar-se-á por critério meritório, conforme previsto na Constituição Federal - por concurso público de provas e títulos - para professores de carreira.

Ao observar o texto da meta 19 do Plano Nacional da Educação e do Plano Estadual de Educação Estado de São Paulo, como demonstrado no quadro 2, percebemos que o texto Nacional traz em sua estratégia a prioridade para garantir a gestão democrática, incluindo a nomeação de diretores escolares com a participação da comunidade. Tal característica é diferente no texto produzido para o Plano Estadual de Educação de São Paulo, em que a estratégia da meta 19 deixa claro que o acesso ao cargo será provido somente por concurso público.

Como já mencionamos anteriormente, com a aprovação do plano nacional (Brasil, 2014), ficou estabelecido que os planos Estaduais e Municipais deveriam estar em consonância com a legislação. Entretanto, ao retirar de sua agenda a participação da comunidade escolar do processo de seleção de diretores, o governo estadual assume uma infidelidade normativa (Lima, 2011), optando por silenciar algumas vozes que representam a comunidade escolar, ou seja, silencia um princípio constitucional e a própria democracia. Sobre isso, Ball (1994, p. 16, tradução nossa) afirma que “apenas

certas influências e agendas são reconhecidas como legítimas, apenas certas vozes são ouvidas a qualquer momento”.

Assim como na primeira legislação para o Plano Nacional predominou o projeto do Governo Federal, o mesmo acontece no Estado de São Paulo, onde predominou também a agenda proposta pelo governo, valendo destacar que, embora em momentos diferentes, essas agendas acontecem dominadas por um mesmo partido político (PSDB). Este grupo/partido, sempre em que há a proposta de participação da comunidade na seleção de diretores, parece apresentar tentativas de impedir o prosseguimento de tais textos ou faz uso da interpretação para construir novos textos sem a participação da comunidade escolar, como demonstramos no PEE de SP. Não obstante, lembramos que o estado de São Paulo é governado por esse mesmo grupo/partido político há 25 anos, o que demonstra a força política do grupo e sua sustentação no poder executivo há mais de duas décadas.

Tais questionamentos nos levam novamente para o ciclo de políticas proposto por Ball (1994) e reafirmado por Mainardes (2006). Afinal, é no contexto das influências que as políticas são iniciadas e os discursos são construídos e, como afirma (2006, p. 56), “é nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”. São nessas arenas que as agendas da política educacional ganham significados, como bem destacou o autor em relação à finalidade dessas políticas. Nesse cenário de disputa, Amaral (2019, p. 311) afirma que os textos políticos representam a própria política e:

(...) são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. Os textos políticos, portanto, representam a política e se configuram no segundo contexto desse ciclo - o contexto da produção do texto. (Amaral, 2019, p. 311)

Outro momento que ilustra o “controle” no cenário paulista é materializado em 2005, quando o Projeto de Lei (PL) nº 811/2005 (Assembleia Legislativa Do Estado De São Paulo, 2005), de autoria do deputado Enio Tatto (Partido dos Trabalhadores - PT), começa a tramitar com a proposta de tornar o cargo de diretor alcançado via consulta pública.

O proponente do projeto acredita que a participação da comunidade é parte fundamental para uma escola democrática. Ele destaca também a importância do exercício da democracia, que começa na escola, no ambiente de formação do cidadão, como assegurado no artigo 22 da LDB 9294/96: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Assim, a cidadania não deve ser apenas um aspecto formal presente na Constituição

Federal, mas deve ser entendida como uma cidadania ativa, que permita à população atuar em diversas esferas da sociedade.

O projeto apresentado pelo deputado Enio Tatto tramitou de 2005 a 2008, sendo este aprovado em todas as comissões. Entretanto, na última, a Comissão de Finanças e Orçamentos, representada pelo Deputado Roberto Engler, que até então era afiliado ao partido PSDB, juntamente ao presidente da sessão, Bruno Covas (PSDB), votaram contra o projeto, manifestando serem contrários e encerrando a tramitação.

Conforme observamos pelos textos políticos construídos nessa arena de disputa, o princípio da gestão democrática causa um embate evidente e uma resistência por parte desses que estão há mais de 25 anos instalados no governo do Estado. Isto é, as políticas educacionais paulistas são ditadas por um mesmo grupo que, como demonstrado, tem se perpetuado em cena por mais de 25 anos, não havendo alternância de partido político.

Nossas reflexões vão ao encontro dos pensamentos de Ball (1994), que traz contribuições que refletem criticamente sobre as relações de poder estabelecidas, sobre trabalho e política educacional. O autor destaca as principais formas de controle que estavam sendo usadas no Reino Unido, como currículo, mercado e gestão, sendo essas entendidas como tentativas de redefinir, redesenhar o significado e os objetivos do ensino:

Especificamente, eu vou me preocupar com as três principais formas de controle que estão sendo usadas no Reino Unido na tentativa de capturar, especificar e delinear 'ensino': os currículos, mercado e gestão. Tudo isso parece indicar uma tentativa radical de reconstruir e redefinir o significado e objetivo do ensino, tanto como prática profissional quanto como trabalho mental. (Ball, 1994, p. 48)

O autor nos dá uma contribuição de como o Estado pode, através de políticas educacionais, estabelecer o controle, redefinindo significados. Afinal, a gestão democrática e a participação da comunidade escolar seriam formas de garantir que esse princípio fosse atuante, pois a escola é um lugar de vivências de uma pluralidade de pessoas, um espaço onde há conflitos, sendo propício para que o exercício da democracia aconteça. Como destaca Setubal (1999, p. 132): "Dada sua função social, a escola surge assim como protagonista privilegiada dessa articulação entre a população local e a política em nível central".

Entendemos, portanto, que é nesse cenário que se formam grêmios, associações, conselhos e a seleção de diretores como uma das normativas do PNE. Entretanto, o processo da gestão democrática dentro da escola ganha barreiras em vários cenários,

como observamos até aqui, seja dos construtores dos textos políticos, seja na disputa pelo cenário das influências, através desses grupos/partidos que disputam esse espaço da política educacional.

Ao longo dessa análise, mostramos que certos grupos políticos estão presentes nesses embates relacionados à meta 19 desde o primeiro PNE (Brasil, 2001) até o PEE SP. Como evidenciamos, o PSDB esteve presente em todos os vetos, seja no primeiro Plano Nacional, seja no Plano Estadual de São Paulo. Já outro grupo/partido que fez parte desse mesmo cenário com proposta opositiva foi o PT - Partido dos Trabalhadores -, fato que nos permite refletir sobre qual seria o impacto político da participação da comunidade nesse processo de seleção. Afinal, como demonstrado, o partido/grupo, desde a esfera nacional à estadual, não cogitou aprovar qualquer posposta que tivesse essa característica democrática.

Considerações Finais

A análise da gestão democrática na educação do estado de São Paulo nos revela um panorama complexo, em que a implementação das políticas de seleção de diretores escolares, que deveriam refletir um compromisso com a participação comunitária conforme previsto no Plano Nacional de Educação (PNE), diverge significativamente no Plano Estadual de Educação (PEE) de São Paulo. Ao optar por um modelo de concurso público, o estado de São Paulo não apenas se distancia das diretrizes do PNE, mas também silencia vozes fundamentais da comunidade escolar, comprometendo o princípio da gestão democrática.

A prevalência do controle estatal e a perpetuação do poder por um mesmo grupo político ao longo de mais de duas décadas evidenciam uma resistência significativa à democratização dos processos decisórios nas escolas. Essa resistência não é apenas uma questão de metodologia de seleção, mas reflete uma disputa maior sobre os significados e objetivos da educação pública.

O ciclo de políticas de Stephen Ball nos permite entender as dinâmicas políticas envolvidas, e as etapas do contexto de influência, produção de textos e práticas mostram-se essenciais para desvelar como certos interesses prevalecem e moldam a política educacional. Em São Paulo, a análise revela que, embora o PNE promova a gestão democrática, as práticas estaduais reforçam um modelo centralizado de controle, contrariando o movimento nacional por uma educação mais inclusiva e participativa.

Portanto, a trajetória da política educacional em São Paulo serve como um caso emblemático de como as políticas públicas podem ser reconfiguradas por interesses

políticos específicos, desafiando a efetiva implementação de princípios democráticos nas escolas. A democratização da gestão escolar continua sendo um desafio premente, requerendo vigilância constante e esforços renovados para garantir que as políticas educacionais realmente reflitam os valores de participação e inclusão que fundamentam a educação pública no Brasil.

Referências bibliográficas

- Amaral, D. P. (2019). Seleção de diretores de escolas públicas: argumentos sobre o mérito do candidato. *EDUCAÇÃO Revista Quadrimestral*, 42(2), 308-317.
- Ball, S. J. (1994). *Education Reform: A Critical and Post Structural Approach*. Editora Open University Press.
- Brasil. Câmara dos Deputados. (1996). *Plano Nacional de Educação é sancionado sem vetos*. <https://www.camara.leg.br/noticias/437036-plano-nacional-de-educacao-e-sancionado-sem-vetos/>
- Brasil. Congresso Nacional. (2014). *Termo: Substitutivo*. <https://www.congressonacional.leg.br/legislacao-e-publicacoes/glossario/-/definicoes/termo/substitutivo>
- Cury, C. J. (2007). A gestão democrática na escola e o direito à educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 23(3), 483-495.
- Lima, L. (2014). A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós- democracia gestonária? *Educ. Soc., Campinas*, 35(129), 1067-1083.
- Lima, L. (2011). *Administração Escolar: estudos*. Porto Editora.
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, 27(94), 47-69.
- Oliveira Jr., L. B. & Beraldo, A. F. (2003). Vetar é preciso, educar não é preciso: os vetos presidenciais ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 19(1), 55-80.
- Setubal, M. A. (1997). Escola como espaço de encontro entre políticas nacionais e locais. *Cad. Pesq.*, (102), 121-133.

Aspectos educacionais do Ritual Sateré-Mawé Tucandeira

Iranildo da Costa Barbosa. Universidade do Estado do Amazonas

idcb.edc23@uea.edu.br

Resumen

La Constitución de la República Federativa del Brasil, de 1988, garantiza a los pueblos originarios de Brasil el derecho a seguir siendo indígenas y a tener su propio modelo de educación. Este trabajo tiene como objetivo identificar los aspectos educativos que Sateré-Mawé, atribuir al ritual tucandeira, y cómo estos elementos educativos de la educación los pueblos indígenas pueden llegar a constituir los contenidos, principios y procesos curriculares de la educación escolar indígena en Ponta Alegre, Barreirinha, Amazonas, como en construcción de un proyecto político pedagógico para esta escuela. Además, el texto busca contribuir a sectores de la sociedad, como las escuelas indígenas, la población indígena, investigadores, líderes ancestrales, docentes, entre otros. La educación de los pueblos indígenas, además de pretender ayudar en la comprensión y difusión de la cultura corporal de los pueblos indígenas, intenta romper con prejuicios y visiones distorsionadas y estereotipadas presente en la vida de las personas y sus medios de comunicación.

Palabras clave: Cultura Sateré-Mawé - Educación Sateré-Mawé - Ritual Tucandeira.

Introdução

A Constituição do Brasil, de 1988, é um marco social e jurídico das políticas públicas para os povos originários, especialmente em relação à educação escolar indígena. A Constituição do Brasil demarca as particularidades dos povos originários quanto às suas etnias, comunidades, organizações, cultura etc. Com a criação da Fundação Nacional do Índio - FUNAI (Lei nº 5.371/67), a inclusão do ensino bilíngue de transição visava a progressiva integração do índio à comunhão nacional. Nas décadas de 1960 e 1970, surgem as organizações indigenistas (não-governamentais) e o movimento indígena com pautas de reivindicações alternativas às ações do órgão oficial. Nas décadas de 1980 e 1990, o movimento indígena constrói a sua autonomia com iniciativas dos povos originários na área da educação indígena e educação escolar indígena. O movimento indígena discutia e preferia os seus modelos próprios de educação e, consequentemente, de escola segundo os seus interesses e necessidades (Negreiros, 2021).

Esses direitos estão assegurados no Artigo 231 da Constituição do Brasil no qual se lê: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. Por sua vez, sobre a educação, o artigo 210 preceitua: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Com base no preceito constitucional, Kayapó (2023, p. 31) afirma que

as escolas diferenciadas pretendem possibilitar aos povos indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação e fortalecimento de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas maternas, tradições e saberes, bem como a defesa de seus territórios e outros fundamentais, atrelado ao acesso aos códigos e conhecimentos da sociedade do entorno, visando a realização dos projetos societários desses povos. É importante destacar que a educação escolar indígena diferenciada preza pelo ensino na língua materna como primeira língua, e tem a comunidade indígena como gestora. Cada povo e cada comunidade deverá criar o modelo pedagógico em sintonia com a realidade do povo/aldeia.

A Lei 11.645 estabelece a seguinte redação para a Lei 9394/96 (LDB): “Art. 26- A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 1996). No caso da educação indígena e a educação escolar indígena, de que trata este teste, voltamo-nos para os Sateré-Mawé.

Os Mawés

O nome original é Mawé, palavra que designa o “papagaio falante”, símbolo original do povo habitante do Baixo-Amazonas, precisamente a fronteira entre os estados do Amazonas e do Pará. Essa região, a que chamamos Mawézia (a pátria dos Mawé), infelizmente foi demarcada como Terra Indígena incluindo apenas um terço da Mawézia, ficando de fora não somente parte do povo Mawé (invisibilizados como ribeirinhos), mas territórios ancestrais e culturais. O Mawé é um dos povos mais populosos do Brasil e com uma beleza cultural ímpar, como a cultura do guaraná, o artesanato, o remo sagrado Puratigwe e o ritual da tucandeira (Waiperia), um dos ritos de iniciação mais famosos e temidos. O Mawé foi submetido a um exaustivo processo de demarcação e homologação de suas terras, iniciada, em 1978, e concluída em 1986. Atualmente, a Terra Indígena Andirá-Marau (nome criado pela FUNAI) compreende 788.528 hectares com um perímetro de 477,7 km, ocupando parte dos territórios dos Estados do Amazonas e do

Pará. A área é distribuída pelos municípios de Maués, Parintins e Barreirinha, no Estado do Amazonas, e pelos municípios de Itaituba e Aveiro, no Estado do Pará. O território demarcado e homologado não chega a um terço do que foi a Mawézia, antes da chegada dos colonizadores.

Contagens alternativas ao censo oficial asseguram que o total da população Sateré-Mawé, dentro e fora das Terras Indígenas, ultrapassa as 15.000 (quinze mil) pessoas. Habitantes da região Leste do atual Estado do Amazonas (fronteira com o Estado do Pará), desde os tempos imemoriais, os Sateré-Mawé, segundo Nunes Pereira (2003), viviam, desde 1669, ao sul da ilha Tupinambarana (atual município de Parintins). Todavia, eles habitavam não somente essa área, mas povoavam a área Norte, Leste e o Oeste da ilha Tupinambarana, contabilizando um vasto território entre os rios Abacaxis, Urariá, Maués-Açu, Paracuni, Apucuitaua, Parauari, Andirá, Mamuru, Arapium e Uaicurapá. Além de, em tempos de guerra contra os Sateré-Mawé deflagradas pelos brancos colonizadores durante os descimentos e aldeamentos, foram encontrados morando em áreas como a região de Santarém, Belém e Barcarena, no Estado do Pará. O Mawé tem uma história de contato com a sociedade envolvente há mais de 300 anos. Essa história é permeada de conflitos e dominações. A princípio, contra outros povos originários inimigos, como os Mundurucus e os Apiacás, depois, contra os brancos invasores, os quais colonizaram as suas terras tradicionais confinando-os cada vez mais à selva distante .

Quando os jesuítas instalaram a missão Tupinambarana (atual Parintins), século XVII, os Sateré-Mawé já se encontravam na região com o nome de Maraguá, o qual mistura os nomes dos Araguazes e Andirazes. Os Tupinambaranas, mencionados como descendentes diretos dos Tupinambás, na verdade, eram a união de vários povos de origem Arawak, inclusive, os Sateré-Mawé. Cristobal de Acunã registrou uma lista de doze povos originários, dos quais dois deles têm relação com o Mawé, a saber, os Maraguases e os Andirazes, algumas vezes, chamados de Guaranaguás, habitantes do rio Andirá e os inventores do cultivo e preparo do guaraná, bebida ritual ligada ao universo social e cosmológico Sateré-Mawé na atualidade (Yamã & Sateré, 2021).



Figura 01. Pão de guaraná Sateré Mawé. Fonte: [google.com/images](https://www.google.com/images)

O termo Sateré é destinado ao mais nobre chefe do grupo social e significa lagarta de fogo, lagarta de cor clara (mistura das cores verde e amarelo), coberta de pelos, a qual, ao tocar a pele, causa queimaduras, daí a origem do nome. Mawé significa “papagaio falante”. Desse modo, é comum ouvir a autodenominação Sateré-Mawé (Menezes, 2020).

O ritual da tucandeira é uma marca original dos Sateré-Mawé a qual expressa e simboliza o rito de passagem dos Sateré-Mawé à fase adulta e é descrito por narrativas que os exaltam liricamente como materialidade que fomenta o trabalho, o amor e as vitórias em batalhas (Nunes, 2003).

O canto é um recurso no sentido de que é um meio dos Sateré-Mawé rememorar as histórias do povo, com o propósito de incentivar os jovens a conhecer as suas origens e se assumir como Sateré-Mawé, povo dotado de narrativas míticas, lutas e conquistas. É uma maneira de educar os jovens, de levá-los a assumir as responsabilidades, tanto coletivamente quanto como pai de família (Ramos, 2021).

Segundo os anciãos Sateré-Mawé, na época dos antepassados os primeiros rituais eram desconhecidos, invisíveis, pois só existiam em outro mundo (cosmogonia). Mesmo assim, os inimigos de Mypynugkuri (tatu açu), pessoas ou animais de outras culturas, conseguiam ver como se fazia o ritual. Num certo dia, os meninos, filhos dos inimigos do Mypynugkuri, começaram a imitar o jeito de fazer o ritual; apanharam folhas de árvores, juntaram uma na outra e cortaram as laterais com espinhos de “mumboca” (palmeiras) deixando a parte de baixo aberta em forma de luva. Colocaram dentro da luva algumas espécies de formigas, chamadas de tanagos, tachis e outras. Mas, essas formigas não eram as verdadeiras formigas usadas no ritual.



Figura 02. Formiga Tucandeira. Fonte: [google.com/images](https://www.google.com/images)

Segundo os antigos, os Sateré-Mawé eram ferroados com outros tipos de animais, tais como mepyruiuru (arraia), myhat (jandiá), gãp (caba), sapot (escorpião), kiã (aranha) e moi (cobra). Quando Henegke (tutu bola) viu as pessoas de outras culturas metendo a mão

dentro da boca de cobra velha, ele quis fazer o mesmo, mas seu irmão Mypynugkuri (tatu açu) não deixou senão a cobra ia sugar o seu sangue.

O Mypynugkuri (tatu açu) chamou a atenção de Henegke (tatu bola) e disse para ele não se ferrear, mas, mesmo assim, Henegke não se conformou, pois ele queria se ferrear. Henegke resolveu procurar Hukat'i (mediador) e disse para ele que queria se submeter ao ritual. Hukat'i sabia encontrar os materiais necessários para fazer o ritual, tais como: luvas, formigas tucandeiras, tinta de jenipapo, cigarro de tabaco, já'ampe (chocalho), bebida de tarubá, waranã (guaraná) e o sariamagkut'i kut'i (remédio para amenizar as dores das ferroadas). Hukat'i repassou poderes para outros seres, pois foi ele que entregou o material do ritual para o Wahui (clã do sol). Wahui foi conversar com Mypynugkuri (tatu açu) para que ele realizasse um ritual para Henegke (tatu bola). Então, foi feita uma luva enfeitada com penas de arara e gavião real e, no interior da luva, foram colocadas as formigas (tucandeiras). À medida em que a luva ia sendo construída pelo teçume do Mypynugkuri (tatu açu), Henegke (tatu bola) perguntava sobre quantas horas duraria a dor das ferroadas das tucandeiras. Mypynugkuri (tatu açu) explicou para Henegke que se ele metesse a mão na luva da tucandeira a dor só iria passar depois de 08 horas, aproximadamente (Artesão & Honorato Trindade Lopes, 2011).

Estudos e pesquisas

As diferenças culturais - étnicas, gênero, orientação sexual, religiosas, dentre outras - se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão. As questões colocadas são múltiplas, visibilizadas, principalmente, pelos movimentos sociais, que denunciam as injustiças, as desigualdades e as discriminações, reivindicando igualdade de acesso aos bens, serviços e reconhecimento político e cultural (Candau, 2011).

No final da década de 1970, começam a repercutir, no Brasil, as proposições da Nova Sociologia da Educação e Moreira (1999) as localiza em artigos da área da educação no período entre 1988 e 1992. Essa perspectiva permitiu ampliar o olhar sobre o cotidiano escolar, particularmente a respeito das dimensões sociais e econômicas que incidem nos processos pedagógicos e na concepção do destinatário da aprendizagem, a partir de uma perspectiva crítica de análise dos processos educacionais, privilegiando-se a categoria de classe social (Candau, 2011).

Desde a década de 1980, cresceu o reconhecimento da educação como um direito. Nas décadas seguintes, as vivências da infância e da adolescência se tornaram precarizadas, tão no limite que nossa sensibilidade é obrigada a ver as relações entre o direito à educação, à escolarização e a negação dos direitos mais elementares (Arroyo, 2007).

As escolas e seus currículos vêm acompanhando a ação genocida do Estado, apagando as memórias e as histórias dos povos originários no processo de educação, ensino e aprendizagem. Os povos originários são condenados a um passado longínquo da história nacional, enquanto suas concepções cosmológicas e saberes milenares são transformados em folclore e lendas, num movimento que os desumaniza (Kayapó, 2023).

Aldeia de Ponta Alegre

Os Sateré-Mawé possuem o seu território material a partir da vertente jurídicopolítica, constituída a partir da homologação em 1986. A T.I Andirá/Marau (788.528 ha) compreende geograficamente os municípios de Maués (148.622 ha); Parintins (30.994 ha) e Barreirinha (143.044 ha) no Estado do Amazonas; e no estado do Pará abrange os municípios de Itaituba (350.615 ha) e Aveiro (115.253 ha). O território Sateré-Mawé, do ponto de vista material jurídico-político, possui a configuração física das terras indígenas. Nesse sentido, os Sateré-Mawé tentam controlar o acesso de outros grupos ao território, muito embora a Terra Indígena tenha adquirido outras funcionalidades, sem as marcas simbólicas e/ou culturais do grupo, provocadas pelas invasões de madeireiros, posseiros, grileiros e garimpeiros em seu território.

No início, a localidade de Ponta Alegre recebeu outros nomes, como Andirá, Myra'apara (Pau d'arco) e Wenpot Wenpit (Ponta Alegre). Respectivamente, o nome Andirá deriva da língua Nheengatu devido à presença considerável de morcegos; Myra'apara sugere o quantitativo acentuado de madeira na região, madeira de lei com valor comercial, explorada por madeireiros; e Wenpot Wenpit expressa na língua SateréMawé a existência de uma "ponta" de terra onde os moradores ofertavam hospitalidade aos visitantes, envoltos em uma aura de felicidade e alegria (Souza, 2019). A localidade de Ponta Alegre está situada na Terra Indígena Andirá/Marau, município de Barreirinha, Amazonas, margem esquerda do Rio Andirá. Atualmente, moram, aproximadamente, 211 famílias na aldeia. As lideranças são o tuxaua, os professores, os agentes de saúde, os quais, juntamente com os moradores, lutam por uma organização social e política com a finalidade de promover a sustentabilidade da localidade, trabalhando em conjunto com os moradores.

Atualmente o ritual da dança da tucandeira é realizado por iniciativa dos jovens, juntamente com os pais que os incentivam a passar pelo rito de passagem da adolescência para a vida adulta. Os adolescentes, na fase da puberdade, são atraídos pela tucandeira para colocar a mão dentro da luva, pelo fato de que, segundo os mais velhos, a tucandeira surgiu dos pelos pubianos da mulher. Os adolescentes são incentivados pelos mais velhos a participar do ritual com o objetivo de ter o corpo protegido pela da "vacina natural" da tucandeira e pela aprendizagem para ser bom caçador, pescador, líder, marido para as

manas (esposa) e outros. Os pais dos adolescentes se preparam com alimentação para oferecer aos cantadores e aos adolescentes que vão participar do ritual. Em seguida, os responsáveis convidam os cantadores de outras aldeias e oferecem a hospedagem e a alimentação durante o ritual. Os kurun'hig (meninos) se preparam para o ritual coletando os jenipapos (frutas silvestres) das árvores e preparando a tinta para a pintura corporal.

Os adolescentes pintam as mãos e o corpo com grafismos tradicionais. O objetivo da pintura dos grafismos nas mãos é ocultar as ferroadas das tucandeiras. No intercâmbio de conhecimentos, desde cedo um Sateré-Mawé aprende a articular os saberes adquiridos com o propósito de defender os seus direitos e os da coletividade. Analisando a trajetória social dos jovens da localidade de Ponta Alegre, por exemplo, pode-se perceber a expressão da política indígena local por meio do ritual da tucandeira, o qual acontece anualmente, antes ou durante a colheita dos roçados. Segundo Souza (2019, p. 44), “essa tradição, como campo de atuação, registra a experiência de dor e sofrimento do iniciado registra a experiência de dor e sofrimento do iniciado”. Além disso, ressaltamos que a alimentação dos ferroados é diferenciada dos demais que participam do ritual, sendo que não podem ingerir comidas gordurosas, pois o ideal para a sua alimentação é a castanha de caju, formiga tucandeira torrada, sauva taia (formigas queimadas), chibé (farinha molhada), çapó (guaraná ralado), o tarubá (bebidas feitas com os derivados da mandioca). Os responsáveis de coletar as formigas tucandeiras, se deslocam até a mata e, depois de encontrá-las nos buracos perto de troncos de árvores, elas são retiradas com um pedaço de fecha inserido dentro buraco. Em seguida, a fumaça do cigarro é soprada para dentro do buraco a fim de que as tucandeiras possam sair com mais rapidez.

As tucandeiras são colocadas em uma bacia com água contendo folhas de caju e taperebá para ficarem adormecidas e, após, são colocadas nas luvas. Os Sateré começam o processo de colocar as tucandeiras adormecidas dentro das luvas, usando, muitas vezes, chifres de veado. Logo depois de enfiadas nas luvas, as tucandeiras levam uns 15 minutos para despertar do adormecimento. Os cantadores usam a fumaça de seus cigarros (tauari) para despertá-las e quando as tucandeiras estiverem bem agitadas significa que estão prontas para o ritual começar. Enquanto isso, os adolescentes que irão participar do ritual estão se preparando, pois, a partir do início do evento, não poderão mais fazer certos tipos de atividades e nem comer certos alimentos. Antes de começar o ritual, os cantadores fazem advertências aos adolescentes que irão passar pelo ritual, deixando claro para os mesmos que o rito é coisa séria e que é para todos participarem com responsabilidade do ritual, por exemplo, não poder ter tido relação sexual ou ingerido bebidas alcoólicas; caso algum Sateré estiver sob efeito de bebidas alcoólicas (porre), ele é impedido de continuar o ritual.

Além disso, o canto da tucandeira, o qual é uma fonte de informação histórica dos Sateré-Mawé e guarda a riqueza do conhecimento ancestral; é uma memória que guarda os

valores de um povo para ser comunicada pelos mais velhos às novas gerações. O conteúdo do canto da tucandeira é uma linha do tempo, uma lembrança viva e dinâmica, pois retrata aquilo que aconteceu no passado e acontece no presente, inclusive, a violência e a morte.

Ao início do ritual, dois cantadores pegam as luvas e chamam o adolescente para meter as mãos dentro das luvas cheias de tucandeiras; depois, o cantador fala algumas palavras em forma de verso (uma forma de reza, aconselhamento que o cantador faz). O iniciando dança em forma de círculo com as luvas nas mãos, por volta de dois minutos, enquanto o cantador emite conselhos. Depois, o adolescente recebe incisões no corpo (braço, perna, costa) feitas com dente de paca (animal do mato) e realizadas por moças virgens, a fim de ser curado das doenças, retirar o sangue velho e se tornar bom caçador, líder, pai, pescador e assumir o papel social exigido de um Sateré adulto. Logo após as incisões, o adolescente é tratado com uma mistura à base de mangarataia (gengibre) cuja ação terapêutica retira o frio do corpo.

Os cantadores pegam os braços do adolescente que está com as luvas de tucandeiras nas mãos, incitando-o a dançar ao som de vários cantos. A forma de dançar no ritual, é feita com dois passos para frente e dois passos para trás, sempre dançando para a direita e, às vezes, para a esquerda. A dança é feita em volta de uma vara de pau (Figura 4) que é colocada no centro do barracão e não é permitido passar por baixo da vara de pau em sinal de respeito ao ritual. A fila de pessoas vai aumentando no decorrer da dança com a entrada de outros Sateré, fazendo o ritual ficar mais animado e todos cantando a música que os cantadores puxam através dos seus versos.

Para os adolescentes tirarem as mãos das luvas é necessário que se complete uma ou duas músicas, mas tem caso que o ferroado não consegue dançar nem uma música devido a dor das ferroadas das tucandeiras. Todos os Sateré que passam pelo ritual têm o direito de desistir do ritual somente se ele tiver colocado, pelo menos, uma vez as mãos dentro das luvas; se ele decidir continuar tem que colocar 20 vezes as mãos dentro das luvas. Segundo os antigos, os Sateré que não completarem o ritual, as tucandeiras ficarão dentro da barriga, tornando-o barrigudo.

O cumprimento do ritual faz o iniciado ser reconhecido como um Sateré completo e ter um status social na sociedade Sateré Mawé, podendo construir família e está preparado para ser bom líder.

Conclusão

Através do ritual da tucandeira, buscamos relacionar os aspectos educativos que o ritual traz para todos nós, fazendo, assim, refletir sobre conteúdos, princípios e processos

educativos pautados na perspectiva interdisciplinar. A educação indígena contribui para a formação de novas lideranças. Na perspectiva interdisciplinar destacamos os seguintes temas para as disciplinas: a origem do ritual da tucandeira, os músculos trabalhados nos membros superiores e inferiores, os tipos de luva que são usados no ritual, os tipos de materiais que são usados para fazer as luvas do ritual; os tipos de tecidos que são usados nas luvas e nos materiais do chocalho, a coordenação motora grossa e fina que são usadas no decorrer da dança do ritual da tucandeira; as diferenças e as semelhanças com as danças não-indígenas, os valores que são transmitidos pelos mais velhos.

Bibliografia

- Arroyo, M. G. (2007). *Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Brasil. (2008). *Lei nº Lei 11645*, de 10 de março de 2008, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira e indígena". *Diário Oficial da União*, de 11/03/2008, p. 1.
- Candau, V. M. F. (2011). *Currículo sem Fronteiras*, 11(2), 240-255.
- Kayapó, E. (2023). *Lei 11.645/08 e a Educação Indígena*. Diretoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis/DPAAE. EDIFBA.
- Menezes, T. S. (2020). *Sateré-Mawé: Territorialidades na comunidade indígena Ponta Alegre no município de Barreirinha-amazonas*. Dissertação Mestrado em Geografia. Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Roraima, Boa Vista.
- Moreira, A. F. (1999). A crise da teoria curricular. In M. V. Costa (Org.), *O currículo nos limiares do contemporâneo*. DP&A.
- Negreiros, M. R. (2021). *Educação: O simbolismo da etnocultura física no cotidiano antropológico-educacional curricular do professor Sateré Mawé*. Bk Editora/Unidas.
- Nunes, M. P. (2003). *Os Índios Maués*. Editora Valer/Governo do Estado do Amazonas.
- Ramos, C. M. (2021). *Cantos e danças: uma Antropologia da musicalidade Sateré-Mawé*. Dissertação Mestrado em Antropologia Social. Universidade Federal do Amazonas/UFAM.
- Souza, J. F. (2019). *A formação da liderança KAPI entre os Sateré Mawé/AM*. Dissertação Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia. Universidade Federal do Amazonas/UFAM.
- Yaguarê, Y. & Sateré, A. (2021). *Dicionário da língua Sateré (Satere pusu agkukag)*. Editora Cintra.

Pedagogías alternativas y disidentes. Una propuesta de investigación, extensión y docencia

Carolina María Bruzzo. Universidad Nacional de Villa María

carolibruzzo@gmail.com

Resumen

Desde el colectivo Pedagogías disidentes de la UNVM, conformamos un grupo de investigación, docencia y extensión universitaria a partir del proyecto “Reconfiguraciones de los debates pedagógicos en Nuestra América” (periodo en que se desarrolló la investigación: 2020/21/22) que tiene su articulación con el proyecto “Reconfiguraciones de los debates pedagógicos en Nuestra América. Avances y perspectivas disruptivas” (vigente para los años 2023/2024) nos interesamos por experiencias pedagógicas cuyas prácticas alternativas y disidentes contribuyan en la formación de educadores, para reconfigurar el debate pedagógico y proponer desde estos una biblioteca alternativa y disidente.

Durante el primer proyecto de investigación (2020-21-22) exploramos y co-construimos debates acerca de experiencias pedagógicas del pasado y contemporáneas que disienten con tradiciones pedagógicas del modelo político-pedagógico dominante. Nuestro marco teórico se retoma desde el pensamiento de la decolonialidad, y estudios descoloniales interseccionales feministas y estudios transfeministas que subvierten el pensamiento europeizante en la formación docente.

Palabras clave: Pedagogías alternativas - Pedagogías disidentes - Pensamiento decolonial/descolonial - Transfeminismo - Formación docente.

Introducción

La siguiente comunicación se desprende del trabajo investigativo del colectivo *Pedagogías disidentes* de la UNVM, colectivo que conforma un grupo de investigación, docencia y extensión universitaria que parte del proyecto “Reconfiguraciones de los debates pedagógicos en Nuestra América” (Aprobado por Res. Rec. N°0415/2020) que tiene vigencia en el periodo 2020-21-22 en tanto que se desarrolló en parte del tiempo de pandemia mundial. Este proyecto tiene su continuidad en el proyecto “Reconfiguraciones de los debates pedagógicos en Nuestra América. Avances y perspectivas disruptivas” (Aprobado por Res. Rec. N° 671/ 2023) que abarca un periodo de 2023-2024. Desde

dichos proyectos nos interesan las experiencias pedagógicas cuyas prácticas alternativas y disidentes contribuyan en la formación de educadores -en prácticas escolares y espacios de intervención pedagógica socioeducativas- para reconfigurar el debate pedagógico y proponer desde estos una biblioteca alternativa y disidente.

Durante el primer proyecto de investigación (2020-21-22) exploramos y co-construimos debates acerca de experiencias pedagógicas del pasado y contemporáneas que desafían tradiciones pedagógicas del modelo político-pedagógico dominante. Desde la disidencia que como equipo de investigación mantenemos y construimos sobre dichos modelos pedagógicos dominantes, construimos a lo largo de estos años dispositivos teóricos metodológicos desde perspectivas críticas complementarias tales como: la perspectiva de la decolonialidad (Quijano, 2000, 2010, 2014) y aportes de estudios interseccionales, descoloniales y feministas (Lugones, 2008) que subvierten el pensamiento eurocentrado, colonial y patriarcal que se construye históricamente en la formación docente y las pedagogías que privilegia.

En este sentido, nos propusimos una praxis de debate crítico que se constituye en una experiencia en clave del pensamiento pedagógico decolonial, descolonial feminista y transfeminista, en un contexto donde el compromiso social de la universidad se ve interpelado por los efectos de la pandemia mundial en la formación docente y permanente de lo que Quijano (2014) advertía acerca de que el capitalismo necesita de la re-privatización del Estado, para re-privatizar el control de la economía y esto requiere des-democratizar y des-nacionalizar sociedades y Estados Nación, prueba de esto la situación actual de desfinanciamiento de las universidades públicas.

En esta comunicación, se expondrán algunas consideraciones acerca de las experiencias pedagógicas alternativas y disidentes, haciendo foco en algunos interrogantes propios de los aportes de estudios feministas y transfeministas (Butler, 2008; Wayar 2019), así como de pedagogías o prácticas pedagógicas que se van configurando a partir de estos marcos teóricos (Flores, 2019; Mattio, 2018; Rueda, 2018; Shock, 2016). Por otro lado, describiremos dispositivos metodológicos que conforman el entramado de investigación, docencia y extensión universitaria en donde se desarrolla toda nuestra práctica investigativa junto algunos resultados en términos de avances y contribuciones de la misma.

Objetivos

En tanto que nuestro objetivo general es *reconfigurar experiencias pedagógicas alternativas y disidentes de Nuestra América*, en esta comunicación se retoman aportes en torno a algunos de nuestros objetivos específicos, tales como:

-Reconstruir debates pedagógicos desarrollados en los dispositivos de debate público y pedagógicos realizados en clave de lo alternativo y disidente en educación popular y del reconocimiento de avances y perspectivas disruptivas.

-Describir los aportes de las pedagogías alternativas y disidentes con énfasis en (en esta comunicación) en pedagogías transfeministas para la formación docente.

Justificación

En tanto que nuestro problema de investigación son las reconfiguraciones de los debates pedagógicos de Nuestra América y cómo estas reconfiguraciones pueden inscribir experiencias formativas disidentes y alternativas para la formación docente, se construye un dispositivo metodológico que articula el proyecto de investigación a proyectos de extensión y docencia universitaria gestados por el mismo equipo como parte de nuestro propio trabajo de campo. A partir del 2020 y en el marco de la situación de pandemia, dicha articulación se expresa en lo que dimos en llamar el “Salón Pedagógico República Azurduy” (en adelante SPRA). El SPRA consistió en generar un espacio de formación a través de la apertura de instancias de debate y encuentros sincrónicos a partir de la propuesta de discusión sobre alguna de las experiencias educativas - pasadas o contemporáneas- que consideramos aportes a la construcción de prácticas pedagógicas alternativas y disidentes.

El SPRA consta, por un lado, de un aula dentro del campus virtual de la UNVM que ofrece un marco teórico producido en torno a las experiencias pedagógicas que se quieren profundizar, grabaciones de los encuentros programados donde se pueden visionar los aportes de panelistas invitados y debates posteriores, videoteca sobre estas experiencias, así como algunos ofrecimientos poéticos y narrativos que siempre acompañan nuestras propuestas como modo de formación dentro de la educación popular en la universidad.

Por otro lado, el SPRA es un lugar simbólico de ronda y encuentro con quienes estén en el campo educativo (educadores de espacios socio-educativos; representantes de organizaciones de DDHH, docentes de todos los niveles del sistema educativo, estudiantes del campo educativos, investigadores) Encuentro que se compromete en co-construir el debate *nuestroamericano* en términos martianos que incluya aquellas experiencias que queremos visibilizar y de las cuáles queremos aprender para dar lugar a una experiencia de formación que se identifica con un proyecto educativo que no sea herencia colonial, sino que nazca de *pedagogías otras* que tienen existencia, en tanto que nos traen al presente una praxis del pasado que ofrecen saberes a configurar prácticas del presente con los actuales desafíos y la problematización de lo contemporáneo.

Al decir de *pedagogías otras*, lo concebimos como lo expresaba Whalsh (2014)

comencé a ver la diferencia radical de un proyecto pensado desde y por los pueblos indígenas en el cual la cultura, la cosmología, la espiritualidad, la sabiduría, el conocimiento, la tierra, y la naturaleza y/como vida se entretienen con la autodeterminación, descolonización, movilización y transformación. Y comencé a ver la colonialidad y la diferencia colonial vivida como constitutiva de pedagogías otras, pedagogías que la modernidad, la teoría crítica occidental, [...] no consideraron o abordaron directamente. (p. 21)

En este sentido, el SPRA da lugar de existencia a aquellas experiencias de pedagogías otras, que quedan en la formación docente en un lugar soterrado o mostrado como ejemplos de casos “raros” es decir, se las deja en un lugar de archivo sin vigencia, argumentado a veces una potencia solo limitada a su localidad o territorialidad. En el SPRA esas *pedagogías otras*, pueden responder a proyectos políticos y pedagógicos no equivalentes con saberes locales y territoriales, pero todas tienen en común que disienten de las tradiciones pedagógicas del modelo político-pedagógico dominante. La recuperación y reconfiguración de los debates que se dan en torno a pedagogías otras en el SPRA, permite la problematización del presente, a partir de sus potencias transformadoras.

Dicho espacio de reconfiguración de debates se materializó en proyectos de extensión universitaria que dimos en llamar de distintas formas según los ejes y experiencias pedagógicas que privilegiaban: “Tertulias pedagógicas”, “Cines debates”, “Peñas pedagógicas”.

Otro espacio de reconfiguración de debates pedagógicos se materializa a través de proyectos de docencia universitaria, llamadas “Intercátedras” proponiendo ejes de contenidos transversales y comunes a diferentes espacios curriculares y carreras del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Villa María (en adelante IAPCH- UNVM) incluyendo algunas experiencias interinstitucionales como las realizadas conjuntamente con el Instituto de Culturas Aborígenes de la provincia de Córdoba (ICA).

Estas dos instancias en el que el SPRA se consolidó como dispositivo de extensión y docencia universitaria se enlaza a nuestra tarea investigativa dentro de este proyecto de investigación, constituyéndose en espacio de trabajo de campo donde reconstruir sentidos político-pedagógicos de Nuestra América, proponiendo una forma de entender pedagogías que resisten/disienten la herencia cultural colonial y europea. Los debates que se configuraron en dichos dispositivos de investigación y de extensión, nos permite también revisar experiencias históricas de referentes pedagógicos o “maestrxs” que

han dejado según testimonios una impronta de transmisión en el sentido de entender las prácticas pedagógicas como una práctica política transformadora, en tanto desafían tradiciones educativas instituidas e inscriben otras preguntas en el modelo político-pedagógico dominante.

Se pudo explorar concepciones, tensiones, problemas y desafíos en prácticas pedagógicas que contribuyen con propuestas alternativas y disidentes en la formación de docentes y de educadores de todos los espacios y niveles educativos, ya que al conformarse como un espacio de debate pedagógico político de extensión universitaria, pudo proponerse como iniciativa dirigida a la formación docente y a educadores, abierto a la comunidad amplia de Nuestra América en un formato a distancia sincrónica y asincrónica, es decir, a través de videollamadas de gran capacidad numérica y alojadas en el campus virtual de nuestra universidad.

Al respecto de esta modalidad, no presencial, lo que comenzó como una necesidad de adaptación en el contexto de pandemia, comenzamos a vislumbrarlo como potencialidad para ampliar los debates más allá de la localidad donde se encuentra nuestra universidad, posibilitando la participación de educadores y panelistas de la provincia, de otras provincias y de otros países hermanos.

Dentro del SPRA, se ofrecen bibliotecas alternativas y disidentes a partir de los temas que se proponen como ejes de contenidos, materiales propuestos por panelistas y representantes de experiencias alternativas y disidentes históricas y de vigencia en el campo educativo actual, junto al equipo de investigación y la recuperación de las voces de educadores y estudiantes de educación superior que participaron de las jornadas de tertulias, cine debates, peñas pedagógicas y en las clases /jornadas intercátedras, constituyéndose desde las formas de enseñar y transmitir propias de la educación popular.

También se sistematizan experiencias de pedagogías de la memoria a partir del dispositivo de "Peñas pedagógicas" dedicadas a las experiencias alternativas en torno a las pedagogías que transmiten un compromiso político en derechos humanos (DDHH), experiencias pedagógicas que se construyen recuperando el acervo de experiencias formativas de nuestra historia en la recuperación de la Memoria por la verdad y la justicia, en convenio con APDH (Asamblea permanente de Derechos Humanos) a nivel local, regional y nacional.

Dicho antecedente es el compromiso pedagógico político sentipensante que nos inspira a continuar una segunda época de práctica de investigación de las reconfiguraciones de los debates pedagógicos de Nuestra América, sus avances y perspectivas disruptivas, donde desde nuestras preguntas de investigación y objetivos, profundizaremos un trabajo

que consideramos no está agotado, dada la vastedad de aportes de las experiencias de educación popular, decoloniales, descoloniales feministas y transfeministas, alternativas y disidentes y los aportes que podamos construir en esta nueva época de investigación haciendo foco especial en emergentes de potencia para pensar las problemáticas educativas actuales y por ende problemáticas que atraviesan la práctica y la formación docente.

Marco teórico

Desde el comienzo de esta comunicación, se expresa una centralidad sobre las pedagogías y las prácticas pedagógicas alternativas y disidentes, esto no es exactamente lo mismo, pero en nuestro proyecto estas dos posibilidades pueden coexistir en términos de la crítica, como trabajo de debate y reconfiguración.

En tanto los debates de los que hablamos son pedagógicos políticos, ya que, en sentido amplio, partimos de una concepción de pedagogía que recupera y reconfigura la visión de la pedagogía crítica freiriana que hoy resignifican quienes quieren reconstruir una pedagogía decolonial como metodología socio educativa, investigativa y transformadora:

la pedagogía como una práctica y proceso sociopolítico productivo- como una metodología esencial e indispensable- fundamentada en la realidad de las personas, sus subjetividades, historias y luchas. [La pedagogía, como acción educativa, política y de liberación] Es en los contextos de lucha social, política, epistémica y de existencia. (Whalsh, 2014, p. 22)

La categoría *alternativas pedagógicas* la entendemos con Puiggrós (1990), como prácticas de resistencia que reúne proyectos y experiencias de índole social, políticas y pedagógicas específicas como: “todas aquellas experiencias que en alguno de sus términos (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodología, técnicas), mudaran o alteraran el modelo educativo dominante” (p. 17) en tanto son “eventos que tienen en común contener elementos que se distinguen del modelo educativo dominante” (p. 18), constituyéndose en prácticas que denuncian, antagonizan y disrumpen en y a “la pedagogía tradicional dominante, reproductiva, conservadora” (p. 23).

En este sentido, muchas de las experiencias pedagógicas que se caracterizaron históricamente por denunciar, antagonizar y disrumpir el orden conservador y reproductivista dominante pueden considerarse pedagogías alternativas que se han recuperado desde el dispositivo de investigación del SPRA, tal es el caso de la experiencia de Extensión universitaria de la Isla Maciel de la UBA (1956 y 1966) o la Campaña Nacional CREAR (1974), y cómo esas experiencias le dan fuerza de existencia, de producción de

pedagogías otras a las prácticas contemporáneas que reconfiguran algunas de aquellas históricas prácticas y producen nuevas disidencias transformadoras, como lo son las actuales experiencias pedagógicas del Bachillerato Trans Mocha Celis o de la Escuela Isauro Arancibia, entre algunas de las prácticas pedagógicas que pusimos en debate y estudio en el SPRA.

Lo nuestroamericano, es la forma de nombrarnos desde un esfuerzo de denuncia y anuncio de la *colonialidad del poder* (Quijano, 2000) desde el deseo emancipador martiano que en su obra *Nuestra América* (Martí, 2001) denuncia el borramiento del saber de las identidades de nuestro continente que implica una formación universitaria desde las epistemologías del poder colonial eurocéntrico. Su visión nuestroamericana - sacándole el peso de colonialidad de la expresión "Latinoamérica"- inspira la pregunta de investigación acerca de qué *pedagogías otras* queremos reconfigurar, en tanto José Martí se preguntaba: qué somos, qué fuimos y qué queremos ser (Martí, 2011).

La práctica de debate crítico y colectivo que construimos en el SPRA tomando en cuenta lo alternativo, tiene como horizonte crítico el aporte de Puiggrós (2005) quien se plantea que el trabajo investigativo sobre lo alternativo sigue teniendo potencia en la medida en que pueda cuestionar la reducción neoliberal del sujeto que promueven los sistemas educativos diversificados justificado en la diversidad.

El cuidado deliberativo reconfigurado en el SPRA tiene en cuenta dicho aporte crítico en tanto no se busca convertir a lo alternativo en objetos educativos compensatorios o diferenciales en tanto "paquetes diferenciados de conocimientos de distinto peso material y simbólico", convirtiendo al sujeto pedagógico en un cliente y justificando las desigualdades, en este sentido: "las alternativas pedagógicas no deben buscar solo un estatuto analítico de alcances meramente clasificatorios y pretensiones tipológicas" (Jara Holliday, citado por Puiggrós, 2005, p. 40)

Así, la intención del trabajo de pensamiento y de debate crítico del SPRA es recuperar de nuestra historia las experiencias pedagógicas alternativas y preguntarnos qué nos ofrecen para pensar nuestros problemas políticos pedagógicos actuales, no tiene la intención de convertir el espacio en archivo monolítico en tanto que la categoría *alternativa pedagógica* "sirve para cuestionar definiciones y adjetivaciones, antes que de archivar".

Desde nuestra primera investigación abordar la categoría teórica de *lo disidente*, se articula y profundiza lo alternativo, en tanto que nos preguntamos en la actualidad cuáles son las interrupciones, contra qué hay que resistir, qué matrices de poder y de producción de injusticias y desigualdades hay que subvertir. Por un lado, esta investigación recupera

lo disidente, desde un estudio inscripto en una perspectiva anarquista de género, que plantea la disidencia al régimen heteronormativo y lo disidente como “una ética deseante cuyo carácter reconoce lo dinámico y lo variable de las relaciones de poder y sus efectos productivos y proliferantes de nuevas formas-de-vida” (Silvestri, 2013, p. 48).

A partir de un análisis de la heterosexualidad como régimen, Leonor Silvestri afirma que como tal “obliga a repetir compulsivamente la exclusión que amenaza su coherencia” (p. 48), de manera que una práctica disidente busca “desquiciar el régimen heteronormativo” (p. 48) y que por tanto podemos hablar de prácticas pedagógicas disidentes que puede dar lugar a formas de vida abyectas históricamente en los procesos educativos.

En este sentido, recuperar los estudios, el pensamiento, el lenguaje, las narrativas de las pedagogías feministas y transfeministas, nos permiten abordar las problemáticas de subjetividades y deseos excluidos, para habilitar nuevas posturas subjetivas de docentes y estudiantes, donde tengan lugar todas las formas de vida y formas igualitarias de subjetividad.

El pensamiento transfeminista además nos enriquece de sentidos en torno a la *disidencia*, ya que harán visible como denuncia la imposición de la heteronormatividad sexo-genérica al tiempo que contribuyen a una manera de pensar lo disidente en tanto “prácticas de separación de doctrinas, creencias tal como las piensa la hegemonía como espacios de circulación, estéticas estereotipadas, roles estáticos, tipos de relacionamiento, maneras de interpelación, modos de expresión” (Wayar, 2019, p. 91).

Es necesario distinguir entonces a qué llamamos disidencia sexo-genérica desde el transfeminismo: “hace referencia a un conjunto de identidades, prácticas culturales y movimientos socio-políticos que no se alinean con la heteronormatividad y que se proponen activamente en contraposición y fuga respecto de la homonormatividad” (Wayar, 2019, p. 91).

Los trabajos de esta autora se definen como transfeministas en tanto rompe con dichos binarismos e incluye críticas de las visiones ahistóricas de la diversidad sexual que a través de la lógica patriarcal vuelve a construir clasificaciones y jerarquizaciones de identidades estereotipadas; en este sentido, el enfoque de la disidencia sexogenérica incluye una manera de entender “las personas como construcciones identitarias personalísimas, lábiles, irresueltas, en permanente construcción, expresadas en gerundio (ir siendo)” (Wayar, 2019, p. 91).

Estas líneas de construcción teórica en torno a la disidencia y al transfeminismo permiten establecer relación con otros estudios y con otras categorías que nos sirven para comprender los recorridos experienciales

y de apropiación de distintas experiencias pedagógicas estudiadas en el SPRA. Así, Wayar se posiciona desde la Teoría Travesti/Trans Latinoamericana (TTL) la cual

pretende dar cuenta de las identidades en contextos diversos y desde epistemologías que convergen: la de pueblos originarios, afrodescendientes, de la educación popular, de las masculinidades, de las infancias trans libres de violencia. Esto requiere retomar las corrientes de los estudios marxistas, feministas y queer, pero territorializadas. (Wayar, 2019, p. 92)

Por su parte, Lugones (2008) con aportes feministas y descoloniales propone pensar el género desde un enfoque interseccional, subvirtiendo el significado hegemónico de género (dimorfismo biológico, organización patriarcal y heterosexual de las relaciones sociales) y proponiendo una inseparabilidad entre las categorías género - raza:

Solo al percibir género y raza como entretramados o fusionados indisolublemente, podemos realmente ver a las mujeres de color. Esto implica que el término 'mujer' en sí, sin especificación de la fusión no tiene sentido o tiene un sentido racista, ya que la lógica categorial históricamente ha seleccionado solamente el grupo dominante, las mujeres burguesas blancas heterosexuales y por lo tanto ha escondido la brutalización, el abuso, la deshumanización que la colonialidad del género implica. (Lugones, 2008, p. 21)

La interseccionalidad ofrece herramientas críticas a la hora pensar qué debates serán parte de esa biblioteca que permite revelar lo que se encuentra "brutamente escondido" y pretenda dar visibilidad y existencia a las experiencias formativas a partir de la reconfiguración de experiencias pedagógicas disidentes.

Los aportes de la pedagogía crítica y descolonial (Whalsh, 2014) del pensamiento feminista, feminista interseccional (Butler, 2008; Lugones, 2008) y de las pedagogías feministas y transfeministas (Flores, 2019; Mattio, 2018; Rueda 2018; Wayar, 2018), las inscribimos en pedagogías disidentes en tanto búsqueda de un *ethos crítico* (Mc Laren, 1998, p. 12) que disiente sobre la afirmación y reproducción de identidades fijas o inmutables de supuesta universalidad e intenta subvertir estas prácticas pedagógicas. Hay una disidencia en tanto se caracteriza como un *ethos* interdependiente de la idea universal de justicia, al tiempo que es disonante, porque no se aferra a la aplicación acrítica de una única identidad posible, sino que busca y se compromete desde la praxis, en transformar las condiciones desiguales de vida y en dar lugar a dichas subjetividades otras.

La producción de experiencias pedagógicas disidentes se recupera como expresa Whalsh (2014) desde “las personas, sus subjetividades, historias y luchas”, y es por eso que recuperamos aportes de Susy Shock activista y poeta trans bonaerense y de Marlene Wayar activista y psicóloga social trans. Ambas construyen una práctica pedagógica sobre qué es ser *torta, marica o trava*. Susy Shock (2016) a partir de microrrelatos elabora en su conjunto una *pedagogía travesti para adultes*, pero que se dirige a las infancias. El material es un aporte para trabajar la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) en las escuelas, y una invitación para abrazar a las infancias, escucharlas y acompañarlas.

La *teoría trava trans latinoamericana* propone fundamentalmente discutir la realidad social, en esa dirección se ancla el concepto de *nostredad*, propuesto por Wayar (2018). La autora lo define como una “subjetividad que permite el despertar de una conciencia social y que busca habilitar la empatía” (p. 20) Una de las etapas vitales claves para la *nostredad* es la infancia, una concepción de infancia que disiente de las concepciones de identidades fijas y supuestas universalidades, la infancia es un tiempo de exploración de identificaciones y desde esas exploraciones, que sean también las infancias las que puedan educar a la generación adulta golpeada por el régimen heterocentrista.

Lo que la autora plantea, se relaciona con el enfoque que considera la infancia como una construcción social que por lo tanto se construye y reconstruye, ya que los procesos de construcción social se relacionan con procesos políticos, históricos, culturales y sociales. Si bien se presenta como una teoría en construcción, sostiene que es “una teoría lo suficientemente buena para despertar conciencias y subjetividades capaces de empatizar con la otredad” (p.18).

Tanto Susy Shock como Marlene Wayar destacan la importancia de una mirada latinoamericana para repensar la heterosexualidad y poder construir fuera de ella desde el Sur. En relación con esa construcción situada aparece la relación con las ontologías y luchas de los pueblos originarios en palabras de Susy Shock, la colonización “trajo un capitalismo, un patriarcado, trajo heterosexualidad obligatoria. Nuestros pueblos originarios no se concebían como heterosexuales” (Shock, 2016, p. 69)

Metodología

Construir una propuesta metodológica que, como decía Puiggrós (2005), no reduzca el recuperar las alternativas pedagógicas y disidentes como una nueva clasificación de la cual las racionalidades dominantes puedan encontrar justificaciones para perpetrar las desigualdades, implica no caer en formas de la formación docente que terminaran de cristalizar sistemas educativos a medida del cliente, en ese caso la potencia transformadora y crítica de las experiencias pedagógicas recuperadas se perdería.

Por el contrario, en nuestras investigaciones parte de nuestros objetivos específicos persiguen el reconstruir debates, sistematizar experiencias y describir los aportes de las pedagogías alternativas y disidentes decoloniales, propias de la educación popular. De allí, se desprenden las prácticas metodológicas de sistematización y descripción que proceden tanto de una descripción de enfoque socio-antropológico como de un enfoque de sistematización de experiencias en tanto metodología propia de la educación popular.

Desde un enfoque cualitativo socio-antropológico, hablar de *describir* es dar lugar a una perspectiva que se aleja tanto de la descripción positivista, como de una mirada interpretativista que se reduzca a narrar las singularidades de los sujetos cayendo en un relativismo metodológico, que busca:

poner de manifiesto las lógicas particulares de cada grupo humano, presentándolas como irreducibles a las demás; esto es, cada práctica, cada noción tiene sentido sólo si se la refiere a su propio contexto cultural, por lo cual resulta inconducente tender puentes entre prácticas y nociones pertenecientes a culturas diferentes. (Guber, 2005, p. 32)

Por el contrario, nuestra mirada interpretativa se aleja de dicho relativismo para inscribirse desde una perspectiva socio-antropológica, en tanto pone énfasis en “la especificidad del mundo social y la relación universalidad-singularidad (...) se ocupan de la objetividad social y de sus transformaciones, pero entendiendo que esa realidad es producida por la práctica humana material y simbólica” (Guber, 2005, p. 29).

En este sentido consideramos a quienes formaron /formamos parte de los debates pedagógicos políticos alternativos y disidentes en el SPRA, objeto de análisis y de sistematización de experiencias desde una manera de valorar estas subjetividades como reflexivas, históricas y por tanto susceptibles de determinaciones, pero también con capacidad de transformación, en tanto entendemos que desde una perspectiva socio-antropológica:

el sujeto es concebido como individualidad sociohistórica y, por lo tanto, actuante en y bajo las determinaciones de las formas de existencia histórica de las relaciones sociales de producción y reproducción, no como sustancia autónoma o exterior a la determinación social [pero estas actuaciones son] acciones [que] están informadas por la reflexividad de los sujetos, lo cual resulta en respuestas múltiples, pero no indeterminadas a las condiciones que propician dichas acciones. (Guber, 2005, p. 36)

Entonces, nos interesa describir las singularidades relativas de las experiencias pedagógicas alternativas y disidentes como “novedades” o acciones aisladas solo aplicables a la situación particular, ni clasificar una diversidad, sino hacer visible la potencia

de sus aportes al campo de los debates pedagógicos de la formación docente, debates en los que estamos inmersos como investigadores/educadores en las experiencias que nos proponemos sistematizar:

El investigador no conoce por situarse externamente a aquello que conoce, en el sentido de indeterminado que observa o revive lo dado, sino porque se ubica en una relación activa con lo que se propone conocer. Y esto significa que se involucra en la búsqueda y análisis de los condicionamientos que operan tanto sobre su objeto como sobre su propio proceso de conocimiento. (Guber, 2005, p. 35)

Resultados

Reconfigurar debates pedagógicos implicó la tarea de una práctica teórica crítica que asuma la posibilidad de revisar posturas subjetivas en docencia, en investigación y en el compromiso entre universidad y el campo social amplio. Los aportes de McLaren y Giroux (1998) nos comprometen a explorar una práctica teórica, como parte de una pedagógica crítica que permita a educadores, docentes y estudiantes analizar sus posturas subjetivas, habilitando posturas subversivas otras en tanto que logran transformar las gramáticas del discurso dominante, dando lugar a otras interpretaciones del mundo más igualitarias.

Una práctica teórica crítica, podría desarrollar pedagogías que se pregunten por el papel que las escuelas, los sistemas educativos y los espacios de intervención socio-educativos desempeñan como “esferas públicas democráticas” (McLaren & Giroux, 1998, p. 20) y desarrollar también otros saberes y lenguajes que proporcione a educadores y estudiantes “el conocimiento, las habilidades y los valores (...) no solo para expresar su propia voz sino para comprenderla y transformarse en agentes sociales colectivos” (McLaren & Giroux, 1998, p. 20)

Recuperamos de estos aportes una teoría ética, para justificar una visión de aquello en lo que podría convertirse las prácticas de formación docente. Teoría ética que no se reduce solo a la práctica de la indignación y denuncia, es necesario producir un lenguaje que movilice tal visión de escuela emancipadora, de prácticas socioeducativas y de pedagogías que produzca la universidad en clave de formación docente disidente.

La práctica teórica crítica que sistematizamos en el SPRA, analiza y cuestiona aquellas prácticas que privilegian ciertos modos de vivir y formas privilegiadas de subjetividad, y analiza críticamente los saberes que las pedagogías alternativas y disidentes pueden habilitar en Nuestra América.

El trabajo de campo del SPRA da lugar de existencia a las voces acalladas y a cuerpos

que históricamente fueron abyectos en los espacios escolares y otras experiencias educativas, a través de lo sistematizado en los dispositivos de extensión universitaria e intercátedras que constituye un territorio de trabajo de campo en tanto posibilita la reconfiguración de debates pedagógicos que dieran lugar a las experiencias alternativas y disidentes históricas y contemporáneas.

Estos debates se expresaron, ampliaron y profundizaron, a partir de cuatro mesas temáticas que este grupo de investigación coordinó dentro de FIPED 2023, dos mesas dedicadas al eje de *pedagogías alternativas y disidentes* y otras dos mesas con eje en *emergentes pedagógicos*, realizando la evaluación y la relatoría de las mismas de los debates allí producidos. Las mesas cuyo eje fueron “Pedagogías alternativas y disidentes” nos permitieron ampliar los debates sobre experiencias que hemos sistematizado a lo largo de estos años, mientras que los de la segunda mesa cuyo eje fue “Emergentes Educativos” nos permitió comunicar y debatir junto a otros participantes, las prácticas, los estudios e investigaciones ligadas a la educación sexual integral y a pedagogías de la memoria, prácticas pedagógicas e investigaciones ligadas a los DDHH, que nuestra investigación sistematizó a partir del dispositivo de “Peñas pedagógicas” antes descripta.

En el SPRA, se construyen prácticas, formas de la formación que se inscriben dentro de un enfoque pedagógico de la educación popular. Coincidiendo con Gómez Sollano (2013):

El significante “educación popular” se constituye como un campo complejo de articulaciones múltiples cuyas prácticas entrecruzan demandas provenientes de diversos grupos, sectores y sujetos sociales, resultando configuraciones socio-históricas y culturales particulares, lo que muestra el carácter abierto e históricamente construido del mismo. (p. 135)

Nuestra forma de entender este enfoque se aproxima a la síntesis que propone Palacio (2021) en una publicación a cien años del nacimiento del maestro Freire.

La opción que asumimos es la que entiende a la educación popular como un campo de experiencias y construcciones teóricas con más de 200 años de trayectoria [...] como una pedagogía que construye saberes desde su anclaje en territorios concretos[...] articula principios teóricos y de intervención que incluyen lo local y lo global, la práctica y la teoría, lo concreto y lo abstracto, como formas de actuación y transformación de la realidad [con una] concepción metodológica [...] articulada a sus principios éticos y políticos (que) también incluye dimensiones lúdicas, artísticas y místicas que privilegian y enfatizan procesos educativos sentipensados, amorosos, como una opción crítica y superadora de la educación tradicional. (p. 119)

Así, los proyectos de extensión y de intercátedra articularon relaciones teórico-prácticas haciendo visible la potencia actual de las experiencias pedagógicas debatidas. Las tertulias pedagógicas, así como los cines debates propiciaron formas de formación que recuperaran el valor histórico de lo que en algunos casos intentaron transformar dichas experiencias históricas, pero trayendo al debate cómo las mismas pueden pensarse en su dimensión transformadora actual: los principios de *“les maestres militantes”*, el compromiso social de la universidad, la transmisión intergeneracional entre experiencias históricas y contemporáneas, las experiencias de educación formal transfeministas; cómo las experiencias extensionistas de antaño siguen teniendo eco en experiencias educativas transformadoras y disidentes actuales.

En tanto que las experiencias de intercátedra fueron un punto de encuentro en la formación docente de carreras diversas de la universidad, que se plantean debates en torno a problemáticas comunes éticas políticas, que tomaron la modalidad de círculo de lectura, visionados, diálogos y debates que propiciaran otro tipo de encuentro entre profesores y estudiantes, fuera de las aulas, rompiendo los agrupamientos tradicionales por materia y recuperando temas que fueron jerarquizados como objeto de indagación crítica común. Mantuvo su inscripción en áreas de conocimiento de Ciencias Humanas y Ciencias Sociales con perspectivas en la colonialidad del poder y la decolonialidad pedagógica en la formación de docentes. Fue una propuesta de exploración de debates alternativos en educación popular y educación de adultos, cuyas construcciones teórico- prácticas fortalecieron la perspectiva central en la que el equipo organizador sigue trabajando: una praxis de pedagogías en movimiento en, para, con y desde la formación de docentes y de profesionales del área de la educación, incluyendo el trabajo interinstitucional (entre UNVM y el ICA).

Interinstitucionalmente se trabajó y trabaja hasta la actualidad en las peñas pedagógicas “pedagogías de la resistencia” en el marco de experiencias de pedagogías de la memoria, desde el año 2022 hasta la actualidad, conjuntamente con APDH nacional, regional y local. A cuarenta años de la recuperación de la democracia, nuestra convicción en instalar una praxis de memoria, verdad y justicia en la formación docente, se inscribe en un posicionamiento ético - político que no se reduce a una conmemoración monolítica y neutral, esto ha significado dar lugar de existencia a las experiencias pedagógicas que posibilitaron históricamente la recuperación de la democracia y su permanente reconstrucción.

Todos estos dispositivos, fueron contruidos tratando de recuperar, propiciar, animar y esgrimir las prácticas teóricas críticas que describimos junto a formas de la formación de la educación popular, que se convirtieron en experiencias estéticas, sentipensantes, en tanto la música, la narrativa, la poesía y el lugar para conovernos y abrazarnos

en principios éticos y políticos que se recuperan en tanto procesos de transmisión intergeneracional y de escuchas mutuas intergeneracionales dentro de las prácticas pedagógicas.

Bibliografía

- Butler, J. (2008). *Cuerpos que importan*. Paidós.
- Flores, V. (2019). ¿Es la práctica pedagógica una práctica sexual? Umbrales de la imaginación teórica y erótica. *Descentrada*, 3(1), e068. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9638/pr.9638.pdf
- Gómez Sollano, M. (2013). *Sistematización de experiencias pedagógicas alternativas. Nociones ordenadoras y referentes metodológicos*. <https://www.redalyc.org/pdf/4772/477247216007.pdf>
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Lugones, M. (2008). *Colonialidad y Género*. En W. Mignolo (Comp.). *Género y descolonialidad* (pp. 13-54). Ediciones del Signo. http://www.lrmcidii.org/wp-content/uploads/2015/05/Genero_y_Descolonialidad.pdf
- Martí, J. (2011). *Obras completas. Juicios. Distintos fragmentos o cuadernos de apuntes de Martí. Volumen 19. Viajes/diarios/crónicas/juicios*. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cem-cu/20150114054048/Vol19.pdf>
- Martí, J. (2001). Nuestra América. En *Obras Completas. Vol, 6*. CLACSO.
- Mattio, E. (2018). Pedagogías transgresoras, estrategias de singularización y escenarios de cohabitación. Hacia una práctica queer y decolonizada de la educación sexual integral. En K. Bidaseca (Comp.), *Poéticas feministas descoloniales desde el Sur*. Red de Pensamiento Decolonial.
- McLaren, P. & Giroux, H. (1998). Escritos desde los márgenes: Geografías de identidad, pedagogía y poder. En P. Mc Laren. *Multiculturalismo Revolucionario. Pedagogías de la disensión para el nuevo milenio*. Editorial Siglo XXI.
- Palacio, M. (2021). La escuela pública en la educación popular. Algunas reflexiones freireanas para superar reduccionismos y mecanismos persistentes. En G. Correa, et al., (Comps.), *Freire: Semillas para otras educaciones*. Colectivo educadores desde el sur. Ecoval ediciones.
- Puiggrós, A. (1990) *Sujetos, Disciplinas y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino. Tomo I*. Editorial Galerna.
- Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Edición del Convenio Andrés Bello. Unidad Editorial.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. CLACSO.

- Quijano, A. (2010). La crisis del horizonte de sentido colonial, moderno, eurocentrado. *Revista Casa de las Américas*, (259-260), 4-15
- Quijano, A. (2014). *El trabajo al final del siglo XX*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506031726/eje1-6.pdf>
- Rueda, A. (2018). La Educación Sexual Integral: indagaciones desde la agenda travesti trans. *Revista Mora*, (25), *Dossier: Miradas sobre Educación Sexual Integral (ESI)*.
- Silvestri, L. (2013). Ética amoratoria del deseo libertario y las afectaciones libres y alegres. Milena Caserola- Ludditas Sexxxuales.
- Shock, S. (2016). *Crianzas: Historias para crecer en toda la diversidad*. Editorial Muchas Nueces.
- Wayar, M. (2018). *Travesti: una teoría lo suficientemente buena*. Editorial Muchas Nueces.
- Wayar, M. (2019) *Disidencia*. En S. B. Gamba (Coord.), *Se va a caer: conceptos básicos de los feminismos*. Ed.Pixel.
- Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados: educación y sociedad*, 1(1), 17-23. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075/1393>

Mulheres na Educação de Jovens e Adultos no Colégio Dona Creusa do Carmo Rocha

Nericilda Bezerra Rocha. Universidade Federal do Ceará

nericilda@hotmail.com

Resumo

A reflexão proposta neste artigo resulta de uma pesquisa com mulheres estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da escola Dona Creusa do Carmo Rocha, no município de Fortaleza, tendo como objetivo compreender suas trajetórias escolares e identificar as dificuldades vivenciadas nesta modalidade de ensino. A metodologia utilizada na pesquisa é descritiva e explicativa, baseou-se em uma revisão bibliográfica e nos pressupostos metodológicos da abordagem qualitativa. O referencial teórico norteador é o materialismo histórico. Os resultados demonstraram trajetórias permeadas por abandono escolar, preconceitos, dificuldades socioeconômicas e a importância da educação como uma via para a conquista de espaço na sociedade.

Palavras-chave: Educação - Mulheres - EJA - Trajetórias.

Introdução

O objetivo principal que definiu a investigação desta pesquisa foi compreender as mulheres na EJA no que se refere às tramas tecidas em suas trajetórias escolares e de vida, cujos itinerários passam pela interrupção de seus estudos.

Pretende-se a partir de um caso específico, trazer algumas reflexões teóricas e práticas sobre a diversidade de gênero na Educação de Jovens e Adultos (EJA) existente no público dessa modalidade de ensino. Pessoas que procuram a escola pensando em iniciar os estudos que nunca puderam fazer, ou que retornam à escola que haviam abandonado por algum motivo, esperando recuperar o tempo perdido. Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos são diversos e heterogêneos em idade, sexo, conhecimentos, necessidades, interesses e objetivos. Contudo, nosso objetivo específico é analisar uma parte desse público heterogêneo, a diversidade de gênero quanto à participação de mulheres, na EJA da escola Dona Creusa do Carmo Rocha, localizada no bairro Granja Portugal, município de Fortaleza, estado do Ceará, no Nordeste brasileiro.

Nosso interesse pelo tema se explica pela experiência de vivência com mulheres de movimentos sociais e classes sociais populares que não tiveram oportunidade de acesso

à educação. Somos conscientes que o acesso à educação em nosso país e estado, apesar dos avanços, ainda é restrito a alguns grupos e sujeitos sociais. Por razões de ordem histórico-social, as mulheres tiveram suas demandas de escolarização relegadas ao segundo plano. Questões culturais e econômicas, tendem a pressionar o gênero feminino a um distanciamento da instrução escolar, fator que acentua desigualdades e produz danos à conquista da cidadania plena dessas pessoas. A relevância deste estudo perpassa, assim, pela importância de se compreender as trajetórias escolares das mulheres na EJA, do sujeito que carrega para o espaço escolar suas experiências e histórias de vida, corroborando com o trabalho docente, ao conhecer a realidade existencial delas, para o desenvolvimento de propostas pedagógicas humanizadoras e emancipadoras.

A metodologia utilizada na pesquisa é descritiva e explicativa, baseou-se em uma revisão bibliográfica e nos pressupostos metodológicos da abordagem qualitativa com mulheres da EJA, na escola pública municipal, Dona Creusa do Carmo Rocha, no bairro Granja Portugal, Fortaleza, Ceará, uma vez que tal proposta trabalha com “[...] o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes algo, portanto, que não pode ser traduzido em número e indicadores quantitativos” (Minayo, 2010, p. 21) e se caracteriza como estudo de caso.

A seguir desenvolvemos algumas considerações estabelecendo um diálogo entre teoria e prática da pesquisa, imprescindíveis para compreender o objeto investigado e apresentar algumas reflexões relevantes para contribuir com a participação das mulheres na EJA.

Educação e formação humana

A questão da formação humana se dilui em todo o percurso do pensamento de Marx –por exemplo, em obras como *A Ideologia Alemã*, *Grundrisse*, *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, em *O Capital*– assim como no pensamento de Engels, quando escreveu *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra* e *o Anti-Dühring*. Nas produções de ambos os autores é possível estabelecer observações importantes sobre o tema em diálogo com as múltiplas determinações que a história, a economia e a política com ela estabelecem.

Marx e Engels admitem o conhecimento como articulação do fazer e do pensar, do trabalho manual e da atividade intelectual, da teoria e da prática. Os autores reafirmam, no curso de seus postulados, o pressuposto de que educação e trabalho são produções humanas, históricas e sociais indissociáveis, cuja combinação deve se voltar para a formação plena e integral de todos os homens.

Considerando o conceito de educação em Lukács (2018), como um complexo de atividades que faz parte da totalidade do ser social e que possui papel fundamental

no desenvolvimento do gênero humano, a educação escolar não é um espaço que possibilite isso a todos os sujeitos em uma sociedade capitalista, caracterizada pela desigualdade social.

Sabe-se que as relações estabelecidas entre educação, trabalho e sociedade são de enorme importância para a compreensão da construção histórica de fenômenos como a desigualdade, que é um tema tão recorrente nos contextos educacionais, sobretudo aqueles que se referem à Educação de Jovens e Adultos. Assim, numa perspectiva do materialismo histórico, destaca-se o caráter de processualidade e formação presente no fenômeno educativo que interrelaciona a história individual de cada sujeito ao processo histórico de construção de sua vida em sociedade.

Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade de ensino ligada à Educação em seu sentido restrito, de caráter formal, precisa ser compreendida à luz da construção histórica da Educação, em seu sentido amplo, onde permeiam projetos distintos de homem e de sociedade. Por isso, a educação é um fenômeno histórico e socialmente determinado nesse devir constante da produção material de sobrevivência da humanidade. Contudo, nesse processo, as condições econômicas, sociais e culturais em que os homens se deparam para a produção de suas condições de vida, não dependem de sua vontade. Sob essas circunstâncias é que ter acesso à educação formal nem sempre depende de condições de escolhas dos indivíduos. Como resultado, em pleno século XXI, um país como o Brasil ainda possui 9,3 milhões de analfabetos. Desse grupo, 8,3 milhões têm mais de 40 anos, o que confirma a necessidade da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A diversidade de gênero na EJA

Para Gadotti (2011) o analfabetismo é a expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta que nega às pessoas o direito à alfabetização e escolarização no período certo. Ao não ter conseguido erradicar o analfabetismo, o Brasil oferta modalidades de educação escolar para jovens e adultos que possibilite reduzir o analfabetismo, em pleno século XXI.

A modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nasceu para ofertar, de acordo com Arroyo (2007, p.7), “educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas”. Esses sujeitos são pessoas que estão à margem da sociedade, que não puderam ou foram impedidos de concluir seus estudos em idade regular. Eles são desde jovens com mais de 15 anos, com anseios de concluir a Educação Básica e prosseguir os estudos, até pessoas idosas que não desistiram e ainda alimentam a esperança de aprender a ler e escrever.

Do ponto de vista da legislação, a Lei de Diretrizes e Base assegura: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. E que a oferta destes cursos da EJA poderá ser garantida por “diversos sistemas educacionais, como escolas públicas sejam elas estaduais ou municipais” (Brasil, 1996).

A Secretaria de Educação do Estado do Ceará garante o acesso à educação básica na modalidade EJA presencial e semipresencial. O primeiro formato acontece em escolas da rede estadual, distribuídas na maioria dos municípios cearenses. Já no formato semipresencial, a oferta ocorre em 33 Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), localizados em Fortaleza (09) e no interior (23). Já a Secretaria Municipal da Educação (SME) dispõe de 87 polos de Educação de Jovens e Adultos com cerca de 10.700 estudantes matriculados (Nascimento, 2020). No ano letivo de 2022, a Rede Municipal contabilizou 5.539 alunos matriculados na EJA, segundo a própria SME (Prefeitura de Fortaleza, 2023).

Em Fortaleza, constatamos uma redução significativa de matrículas na modalidade EJA nos últimos anos, em particular na pandemia. Entretanto, segundo o último censo escolar, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o número de matrículas no Estado em 2022 superou, em número absolutos, a quantidade registrada em 2021. Com base nos dados, é possível dizer que no “pós-pandemia”, essa modalidade de ensino vem apresentando uma recuperação, já que foi bastante afetada pelo índice de abandono durante a crise sanitária. Em 2022, tivemos 163.125 alunos matriculados na EJA; em 2021, 162.025 alunos; em 2020, ano mais difícil da pandemia, as matrículas caíram sensivelmente a 158.632 alunos e antes da pandemia, em 2019, eram 170.475 alunos matriculados na EJA (Nascimento, Viana & Falconery, 2023).

A permanência nessa etapa, quando estudantes retornam à formação escolar, após terem parado os estudos por anos, é desafiadora. Em Fortaleza, por exemplo, em 2022, o cenário era de enfraquecimento de algumas turmas da EJA. Decerto esse cenário impacta homens e mulheres, mas até pelo papel de cuidadoras que as mulheres desenvolveram com muita força durante a pandemia, certamente, elas sentiram maiores dificuldades em retomar as aulas após a pandemia.

Em pleno século XXI, a desigualdade de oportunidades entre mulheres e homens ainda demonstra um grande desafio para a sociedade brasileira. Essa desigualdade impacta em diferentes aspectos da vida das mulheres, como educação, saúde, trabalho, vida familiar, entre outros. Nesse sentido, observa-se que, apesar das transformações sociais que ocorreram ao longo do último século no âmbito do gênero masculino/feminino, como maior participação das mulheres no mercado de trabalho, crescente escolarização, maior acesso

à informação, as mulheres continuam em situação de desigualdade de direitos em relação aos homens, por exemplo, receberem salários menores, apesar de desempenharem as mesmas atividades, além de dedicarem maior tempo a afazeres domésticos e a cuidados com pessoas.

É lícito dizer que esse cenário de desigualdades demonstra que ainda se vive em uma sociedade em que mulheres são submetidas de forma “natural” às sobrecargas de trabalho (dentro e fora de casa), dificultando, de certa forma, o acesso a direitos que lhes são garantidos por lei, como a educação.

Em se tratando de educação, a violação deste direito é recorrente na vida de muitas mulheres. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2019, o número de matrículas de pessoas do sexo feminino foi de 49,23% do total da Educação Básica enquanto o número de matrículas de pessoas do sexo masculino foi de 50,77%.

Dessa maneira, a Educação de Jovens e Adultos se constitui com um público diverso e com uma multiplicidade de fazeres e saberes. É construída, historicamente, por pessoas de diferentes etnias, gêneros, gerações, orientações sexuais, pessoas privadas de liberdade, com necessidades educacionais especiais, ou seja, um retrato das diferentes formas de ser brasileira e brasileiro (Brasil, 2009).

Neste contexto de dificuldades, estão as mulheres da EJA que retornam para a escola em busca da formação da Educação Básica e trazem para a sala de aula suas histórias, suas memórias e suas experiências de vida, constituídas de um passado de dificuldades socioeconômicas e permeadas por exclusões de direitos básicos.

A EJA da escola Dona Creusa do Carmo Rocha, na Granja Portugal, funciona em seis salas destinadas ao EJA I, II, duas salas para a EJA III e uma para a EJA IV. O diretor da escola não sabe informar com precisão quando teve início a EJA, mas afirma que foi desde o início da EJA no Ceará.

Na sala da EJA I, com 27 pessoas, 16 são mulheres com seus saberes, histórias e desafios. Uma dessas mulheres, Maria Joana, explica que na infância morava em um interior do Ceará onde a escola ficava muito distante e não teve acesso a escolarização em sua infância e adolescência. Ao vir para a capital, logo veio o casamento e em seguida os filhos. Somente após os filhos adultos, e já com 53 anos de idade, M.J. matriculou-se na EJA I. Ela conta com orgulho que já aprendeu a ler e vai para a EJA II.

Raimunda ingressou este ano na EJA, apesar de jovem, 29 anos, é mãe de quatro filhos que de algum modo, durante alguns anos, limitava seu acesso à EJA. Ela não sabe

ler, entretanto, agora deixa os filhos com o marido, que incentiva que ela estude, e está matriculada com o sonho de aprender a ler.

Julia é uma senhora de 52 anos, tem quatro filhos e dois netos. O interior onde morou até seus dezesseis anos, Buriti, próximo ao município de Barbalha, na Região Metropolitana do Cariri, Sul do Ceará, possuía escola que lhe permitiria estudar o Ensino Fundamental e Médio, não fosse sua situação familiar. Julia explicou durante a entrevista, que à época, seu pai era alcoólatra e violento com sua mãe, situação que acelerou sua decisão de casar-se aos 16 anos interrompendo seus estudos. Migrou para Barbalha e logo em seguida teve seu primeiro filho. Seu marido não lhe permitiu dar continuidade aos estudos e somente quando viúva, tomou coragem de retomar os estudos buscando a Educação de Jovens e Adultos. “Tinha tanto medo de retornar a uma sala de aula que me inscrevi na EJA, aqui na escola dona Creusa umas cinco vezes e não compareci. Me faltava coragem, medo de ser ridicularizada porque agora já estou velha”, afirma Julia. cursando a EJA II, ela explica que quando começou a maioria dos membros de sua turma eram homens e ela se sentia intimidade. Todos eram mais jovens e mais habilidosos, ela sentiu vontade de desistir. Sentimento que se manifestou várias vezes. “Uma noite eu fiquei em sala orando baixinho, pedindo coragem para não desistir”.

A experiência dessas mulheres nos possibilita resgatar Freire (1989) e seu aporte sobre a alfabetização. Para o educador pernambucano, aprender a ler e escrever é uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa dizer a palavra e escrevê-la, como o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar. É dar às pessoas o direito de ampliar a compreensão de mundo e contribuir para uma transformação. É neste sentido que Freire chama atenção para a possibilidade do caráter libertador da educação. É o que percebemos na entrevista com as mulheres da EJA da escola Dona Creusa, um sentimento de satisfação, libertação, confiança e vitória, ao avançar da EJA I para a EJA II, por exemplo.

Outra entrevistada, Rosa, nos conta que sua mãe não a deixava estudar porque desde muito cedo ela necessitava trabalhar em tarefas domésticas. Emocionada, recorda que no início das aulas não conseguia conter o choro. Ela descreve que o apoio de um outro colega de classe, que posteriormente se transformou em namoro, foi um suporte nos momentos iniciais. Rosa manifesta um breve sorriso ao declarar que vai para a EJA II pois já aprendeu a ler.

Importa destacar que as entrevistadas mencionaram que cada aluno da EJA da escola Dona Creusa, recebe 150 reais de incentivo para contribuir com seus estudos, o que certamente é um fator positivo na permanência das mulheres da EJA.

Considerações finais

A partir dos resultados apresentados, é possível inferir que as mulheres pesquisadas pertencem à classe popular e que, por meio da EJA, dentre outros objetivos, elas buscam a melhoria de suas condições de vida. Percebemos, assim, a importância de conhecer a vida dessas estudantes e suas experiências existenciais, revelando a necessidade de uma mudança por parte das práticas escolares com vistas a uma proposta mais humanizadora, de valorização e de reconhecimento de suas necessidades reais.

Freire (1992), em *Pedagogia da Esperança*, nos diz que a esperança é uma necessidade inerente do ser humano, ela é própria dos homens e mulheres e é tarefa dos educadores progressistas elucidarem as possibilidades de superação dos obstáculos em razão da luta para se construir uma sociedade mais justa, mais humana. Porém, não é esperança na pura espera, é esperar, é luta coletiva e ação articulada dos sujeitos históricos para alcançar ações transformadoras.

Essa esperança de que nos fala Freire, observamos em cada uma das mulheres da EJA que entrevistamos nessa pesquisa. A esperança existe em cada aluna, mas é algo que necessita ser construído coletivamente também. Quando uma das entrevistadas fala de que encontrou no colega da EJA o apoio para seguir em frente, identificamos essa esperança coletiva. Ao ver os sujeitos da EJA, expressando por exemplo, que ter aprendido a ler e escrever foi a maior alegria de sua vida, vemos que estes internalizaram, de fato, uma pedagogia crítica radical na perspectiva freireana de que se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Bibliografía

- Arroyo, M. (2007). Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? *Revej@-Revista de Educação de Jovens e Adultos*, 1(0), 1-10. <http://nedeja.u.br/wp-content/uploads/sites/223/2020/05/Balano-da-EJA-MiguelArroyo.pdf>
- Brasil, Presidência da república. Casa Civil. (1996). *Lei nº 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Freire, P. (1989). *Educação como prática da liberdade*. Editorial Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Editorial Paz e Terra.
- Gadotti, M., & Romão, J. (2011) *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. Editorial Cortez.
- Lukács, G. (2018). Para uma ontologia do ser social. *Coletivo Veredas*, 14.
- Minayo, M. C. de S. (2010). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Editorial Vozes.
- Nascimento, T. (2023, 28 de setembro). Na pandemia, manter alunos na escola é desafio maior para a EJA. *Diário do Nordeste*. <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/na-pandemia-manter-alunos-na-escola-e-desafio-maior-para-a-eja-1.2994087>
- Nascimento, T., Viana, T. & Falconery, L. (2023, 9 de Fevereiro). Do infantil ao EJA: 6 pontos de êxitos e desafios na educação do Ceará, segundo o Censo Escolar. *Diário do Nordeste*. <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/do-infantil-ao-eja-6-pontos-de-exitos-e-desafios-na-educacao-do-ceara-segundo-o-censo-escolar-1.3333642>
- Prefeitura de Fortaleza. (2023, 23 de janeiro). Prefeitura lança Programa nova eja fortaleza com pacote de investimentos de cerca de R \$30 milhões. *Governo de Fortaleza*. <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeitura-lanca-programa-nova-eja-fortaleza-com-pacote-de-investimentos-de-cerca-de-r-30-milhoes>

Formação no Curso de Pedagogia: pesquisando o ensino das Ciências Humanas

Lígia Cardoso Carlos. Universidade Federal de Pelotas

li.gi.c@hotmail.com

Maria Leonor Santos Pereira Feijó. Universidade Federal de Pelotas

mariafeijopkn@gmail.com

Resumo

O texto refere-se a uma pesquisa do tipo estado do conhecimento sobre o ensino das Ciências Humanas nos anos iniciais da escolarização no Brasil, mais especificamente o ensino de História e Geografia. A origem do estudo está na identificação de uma continuidade de práticas escolares desconectadas do cotidiano dos estudantes e processos pedagógicos marcados pela repetição de informações na área. Essas constatações levaram a um estudo para conhecer o que vem sendo produzido academicamente na perspectiva de contribuir na formação docente no Curso de Pedagogia. O banco de dados são seis periódicos brasileiros de representatividade científica no período de 2011-2021. Os artigos selecionados foram referentes aos anos iniciais, vinculados à área. Nessa perspectiva, a pesquisa tem contribuído para identificar a necessidade do fortalecimento da História e da Geografia nos anos iniciais e de que este prescinde de um desenvolvimento teórico, articulando o campo da Pedagogia com as áreas específicas.

Palavras-chave: Estado do conhecimento - Ensino das ciências humanas - Curso de pedagogia - Anos iniciais - Formação de professores.

Introdução

O texto refere-se a uma pesquisa, do tipo estado do conhecimento (Romanowski & Ens, 2006) que foi se constituindo através de percepções originadas na docência no curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas – localizada no extremo sul do Brasil – em disciplinas voltadas ao ensino de História e Geografia para as crianças, ou seja, o ensino das Ciências Humanas. O mencionado curso forma professoras e professores para atuarem como docentes nos anos iniciais do ensino fundamental e, em seu currículo, há uma carga horária voltada para as referidas disciplinas.

Os relatos e memórias dos estudantes do curso indicam que há uma continuidade de práticas escolares desconectadas do cotidiano das crianças e processos pedagógicos marcados pela repetição de informações e estudo de efemeridades. Essa sinalização tem

especial relevância para as disciplinas de História e Geografia, tendo em vista que é de sua abrangência possibilitar leituras sobre o local e constituir repertórios que estabeleçam relações com o global em diferentes temporalidades. Também, estudiosos das áreas vêm denunciando a persistência de práticas pedagógicas de memorização e o uso das datas comemorativas como conteúdo para os anos iniciais (Abud, 2012; Bergamaschi, 2002; Castrogiovanni, 2000; Hickmann, 2002; Kuhn, Toso & Callai, 2021). Propõem modos de estruturação dos currículos que oportunizem perspectivas mais integradoras de compreensão das dinâmicas das relações sociais, porém, há uma continuidade de modos de ensinar nas escolas dissociados do espaço, do tempo e da cultura na qual as crianças estão inseridas.

Nesse sentido, entendemos ser necessário compreender aspectos da formação docente, bem como a produção científica que dá suporte teórico para o desenvolvimento teórico-prático das ações formativas. Desse modo, justifica-se a investigação considerando a necessidade de ampliar as compreensões sobre a formação de professores no recorte disciplinar estabelecido, ou seja, olhar para os pares e buscar em suas produções, socializadas na dinâmica dos periódicos acadêmicos, caminhos de compreensão dos processos nos quais estamos imersos e nos investimentos que estão sendo feitos.

Assim, o objetivo da pesquisa foi identificar quais são e como se caracterizam os estudos e reflexões sobre a História e a Geografia no início da escolarização por meio de um inventário dos trabalhos publicados em periódicos científicos de referência no período de 2010-2021. Se constituíram como objetivos específicos: extrair dos periódicos os trabalhos que fizessem referência aos anos iniciais, com vinculação à História e à Geografia; reconhecer o enfoque da produção, se está no ensino, na formação ou em outra dimensão da docência; identificar os procedimentos de investigação utilizados e o engajamento teórico.

Dito isso, o texto tem sequência apresentando o marco teórico que deu suporte ao estudo, os caminhos metodológicos utilizados, os resultados da investigação, bem como algumas conclusões do processo.

Marco teórico

Buscando compreender o cenário estudado, é importante salientar a proposta curricular de ensino de Estudos Sociais presente em momentos distintos da história da educação no Brasil. Um texto de referência para compreender o seu contexto histórico e social é o de Nadai (1988) que aborda a história dos Estudos Sociais no Brasil desde a década de 1930 até a de 1980. Interpreta a recepção no Brasil do ideário da escola pragmática norte-americana nos anos 1930, que visa desenvolver aprendizagens vinculadas aos

valores necessários para viver em sociedade, capitaneados pela ideia de formação para a cidadania. Também, trata das reformas no sistema educacional após o golpe militar de 1964, nas quais os Estudos Sociais tornaram-se parte integrante do núcleo comum da escola de 1º e 2º graus e obrigatório em todo o país, contribuindo para um suposto projeto de harmonia social, sendo um mediador dos objetivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional instituída em 1971. Conforme a autora:

Pode-se detectar, assim, dois momentos peculiares [...]: um, aliado ao pensamento progressista educacional, foi incorporado em algumas práticas inovadoras de grande alcance e, outro, assumido como uma das expressões de uma política antidemocrática e autoritária. Esta ambiguidade tem marcado, indelevelmente, a trajetória dos Estudos Sociais na escola brasileira. (Nadai, 1988, p.5)

Neste contexto, tiveram relevância as associações de professores e pesquisadores que, contrapondo-se à lógica que aligeirava e fragilizava a formação de professores nas licenciaturas de Estudos Sociais, defendiam o reconhecimento e o fortalecimento dos cursos de História, Geografia e Ciências Sociais como referentes da formação e das identidades das áreas. Constituíram um importante movimento de resistência à permanência dos Estudos Sociais nos anos 1980. No período de redemocratização do país os Estudos Sociais saem dos documentos oficiais. Naquele contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais, apresentados no ano de 1997, veiculam a História e a Geografia como áreas distintas, apresentando princípios, conceitos e orientações de atividades em cada uma delas. Com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, as Ciências Humanas estão presentes como área de estudos e a História e a Geografia aparecem como componentes curriculares com suas competências específicas, unidades temáticas e objetos de conhecimento. Como tratado em Carlos (2023), não obstante as alterações na política curricular, a abordagem dos Estudos Sociais tende a conservar-se nas práticas de sala de aula, considerando o modo de organização dos anos iniciais a partir do trabalho polivalente, a formação dos profissionais para este nível de ensino no curso de Pedagogia e a forma aproximada ou integrada como a História e a Geografia são ensinadas às crianças, levando em conta a disposição curricular dos conteúdos para os anos iniciais que parte do mais próximo ao mais distante, do mais simples para o mais complexo, como bem trataram Khun, Callai & Toso (2019) ao discutirem os pressupostos epistêmicos dos círculos concêntricos.

O campo de estudos no qual se insere a investigação, a História e a Geografia nos anos iniciais da escolarização, tem como contexto e preocupação a formação e a atuação dos profissionais da área. Nos Cursos de Pedagogia no Brasil a formação é generalista (Pimenta et al, 2017) bem como sua atuação, tendo em vista que o docente tem como

função alfabetizar nas diversas áreas do conhecimento presentes no currículo escolar, na qual se encontram a História e a Geografia. As demandas de formação, considerando a amplitude da atuação que abarca diferentes áreas do currículo escolar, não possibilitam o aprofundamento necessário para cada uma delas. Nesse contexto, Lúbâneo (2010) ao analisar currículos de cursos de Pedagogia, indaga sobre seus efeitos na formação inicial de professores. Constata que possuem uma carga horária para os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento limitada, diante da complexidade do ensino e da aprendizagem das especificidades, porém, aquela possível dada a estrutura curricular prevista nas exigências legais. No que se refere aos demais cursos de licenciatura, voltam-se para a formação de docentes para os anos iniciais do ensino fundamental e ensino médio, com investimento no conhecimento das áreas específicas. Assim, a formação de professores para a primeira fase do processo de escolarização não possui a densidade de estudos necessária, considerando uma demanda escolar ampla.

Há trabalhos importantes por dentro de grupos de pesquisa e por iniciativa de estudiosos que aprofundam reflexões sobre os anos iniciais, porém, com uma sistematização e visibilidade ainda pequena, considerando a importância e os desafios presentes na formação inicial e na prática docente do início da escolarização. Nesse sentido, fazer um estudo do tipo estado do conhecimento visa apreender a produção e pontuar diferentes perspectivas, ênfases e/ou possíveis lacunas.

Metodologia

A pesquisa se organiza metodologicamente como estado do conhecimento (Romanowski & Ens, 2006), e, conforme as autoras referenciadas, se constitui como um estudo que aborda apenas um setor das publicações, no caso os periódicos, favorecendo a compreensão da produção em determinada área, possibilitando examinar ênfases, temas abordados e perspectivas. Tem caráter bibliográfico e visa mapear e discutir a produção acadêmica sobre os anos iniciais da escolarização no recorte ensino das Ciências Humanas, abrangendo a História e a Geografia. O banco de dados é circunscrito por seis periódicos de representatividade científica no período de 2011-2021. Como critério para a escolha dos periódicos foram considerados aqueles com foco nas áreas da Educação, da História e da Geografia. Foram eles: Revista Brasileira de Educação (RBE), Educação & Sociedade (Ed&Soc), Revista Brasileira de Educação em Geografia (EduGeo), Boletim Goiano de Geografia (BGG), Revista Brasileira de História (RBH) e História Hoje - Revista de História e Ensino (RHHj). Todos do estrato A do sistema brasileiro de avaliação de periódicos (Qualis Periódicos), mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), quadriênio 2017-2020. Os artigos selecionados foram aqueles referentes aos anos iniciais, vinculados à área. O processo foi realizado a partir dos descritores: séries

iniciais, anos iniciais, ensino de História, ensino de Geografia, ensino fundamental. Assim, foi realizada a leitura das produções com a elaboração de sínteses para identificação e compreensão do conhecimento produzido no recorte estabelecido. Os procedimentos de análise foram organizados tendo como unidades referentes ao material empírico: enfoques temáticos, procedimentos de pesquisa e engajamento teórico.

Resultados

Nesta seção serão apresentadas informações quantitativas em relação aos dados da investigação, bem como uma apresentação e discussão quanto aos enfoques temáticos, aos procedimentos de pesquisa utilizados e quanto ao engajamento teórico dos artigos selecionados.

Quanto aos dados quantitativos, 51 artigos foram selecionados no recorte estabelecido, conforme indicado na tabela apresentada na sequência.

Tabela 1. Quadro quantitativo dos artigos selecionados que contemplam o recorte e delimitações da pesquisa. Fonte: Carlos (2023).

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
RBE	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	2
Ed&Soc	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
EduGeo	-	-	1	2	2	11	5	-	1	2	2	27
BGG	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
RBH	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
RHHj	-	1	4	4	1	1	2	3	1	2	-	19
Total anual	2	2	5	7	3	12	7	6	2	4	2	
Total final	51											

Na Revista Brasileira de Educação (RBE) foram publicados 612 artigos no período investigado. No todo das publicações encontram-se aproximações com a temática investigada, seja por abordarem os anos iniciais e a infância, ou por tratarem de assuntos do âmbito da História e da Geografia como objetos do conhecimento. Exemplificando, tratam da profissionalidade docente nos anos iniciais, de políticas de alfabetização, da questão quilombola e indígena, dentre outros. Porém, o ensino, a aprendizagem e a formação docente da História e da Geografia para os anos iniciais são pouco representativas, com apenas dois artigos. Um aborda a dimensão de classe e étnico-racial em pesquisa de cunho etnográfico com uma estudante dos anos iniciais. O outro artigo, no âmbito da História da Educação, aborda o ensino de História, a partir de livros didáticos para o ensino primário no período da Primeira República brasileira. Na revista Educação e Sociedade (Ed&Soc), foram encontrados 594 artigos publicados, nenhum deles dentro dos critérios de seleção da pesquisa.

Na Revista Brasileira de Educação em Geografia (EduGeo) estão 345 artigos publicados no período investigado, com 27 selecionados para a pesquisa. Foram cinco artigos com reflexões teóricas a partir de trabalhos pedagógicos com escolares, 12 sobre formação de professores para os anos iniciais e 10 com ensaios e pesquisas no âmbito do ensino de Geografia para os anos iniciais. Por sua vez, no Boletim Goiano de Geografia (BGG), com 283 artigos publicados no período, um refere-se ao recorte da pesquisa. No âmbito da educação geográfica, aborda a cartografia e o sensoriamento remoto para o quarto ano do ensino fundamental.

Na Revista Brasileira de História (RBH), com 321 artigos publicados que serviram de base para a investigação, foram encontrados dois artigos, um do ano de 2011 e outro de 2012. Tratam de textos no âmbito da História da Educação, abordando manuais escolares e rituais e práticas da escola primária. Por sua vez, na Revista História Hoje (RHHj), com 281 trabalhos, 19 foram selecionados por abordarem os anos iniciais da escolarização. A maioria, 12 deles, discutem os objetos de conhecimento da História escolar e o currículo, incluindo os manuais escolares. Cinco tratam da escola primária no âmbito da História da Educação e dois abordam a escola na sua relação com a vida fora dela.

Conforme indicado na seção da metodologia, foram definidas a priori as unidades de análise referentes ao material empírico. Elas foram compostas por: (a) enfoques temáticos, (b) procedimentos de pesquisa e (c) engajamento teórico.

a) Tendo como referência a primeira unidade de análise – enfoques temáticos presentes nos artigos selecionados – foi construída a Tabela 2, apresentada na sequência, contendo 11 enfoques identificados no material selecionado.

Tabela 2. Enfoques dos artigos selecionados. Fonte: Carlos (2023).

Enfoques	RBE	Ed&Soc	EduGeo	BGG	RBH	RHHj	Total
Relações étnico-raciais	1		2			2	5
Livros/materiais escolares	1		1		1	9	12
Inclusão			2				2
Formação Curso de Pedagogia			7				7
Formação continuada			4				4
Alfabetização cartográfica			8	1			9
Documentos curriculares			1				1
Pressupostos teóricos			2			1	3
Civismo					1	1	2
Ensino de História						4	4
Patrimônio histórico/museus						2	2
Total final							51

Nos registros dos dados, encontramos uma ênfase quantitativa nos enfoques livros e materiais escolares, com 12 artigos; alfabetização cartográfica, com 9 artigos, e formação no curso de Pedagogia com 7 artigos.

Livros e materiais escolares teve prevalência na RHHj, com 75% dos selecionados, ou seja, 9 artigos neste enfoque. Destes, três estavam no âmbito da história da educação, apresentando e discutindo produções do final do século XIX, do início do século XX e da década de 1960 (França & Leite, 2013; Magalhães & Gontijo, 2013; Santos, 2017). Outros três com uma preocupação em analisar as narrativas históricas (Leopoldino, 2015; Lima, 2017; Moreira, 2018). Cabe ressaltar a importância desses estudos, os quais oferecem uma compreensão de aspectos da tradição das escolas primárias no Brasil, identificando permanências e mudanças em relação à escolarização na atualidade. Por fim, mais três (Cavalcanti, 2016; Ströer & Monteiro, 2018; Thomson, 2018) voltados para o processo de elaboração de livros didáticos e literatura escolar vinculados a políticas educacionais, como as expressas no Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional Biblioteca na Escola, ambas de âmbito federal e vinculados ao Ministério da Educação.

Em relação a alfabetização cartográfica, são nove artigos, oito estão na EduGeo e um no BGG. São dois periódicos voltados para a área da Geografia, na qual a Cartografia escolar assume papel relevante como área de estudo voltada para o ensino e a aprendizagem de representações do espaço geográfico. Dentre os oito artigos da EduGeo, cinco deles referem-se ao espaço de vivência dos estudantes dos anos iniciais e da importância das memórias e das representações dos lugares, como exemplo Lopes & Costa (2016). Em relação aos demais, um deles trata de mapas mentais na correlação com a literatura infantil (Silva, 2017), outro das abordagens sobre a cartografia presentes nos livros didáticos (Soares & Lobato, 2021) e o último discute a fragilidade da alfabetização cartográfica no cotidiano escolar (Lastória & Azevedo, 2017). O artigo constante no BGG trata do uso das geotecnologias para a cartografia (Cazetta, 2018), evidenciando os estudantes do quinto ano, mas, também, estudantes de licenciatura.

Quanto à formação no Curso de Pedagogia, compõem sete artigos, todos estão na EduGeo. Quatro deles referem-se a experiências formativas vinculadas às disciplinas que compõem o curso. Um trata da abrangência do ensino de Geografia durante a realização do estágio supervisionado (Bartz, Carlos & Klein, 2017) outro da área da Geografia na organização curricular da formação inicial (Silva & Silva, 2018) e, por último, um artigo que aborda pesquisa envolvendo docentes da licenciatura em Pedagogia em proposta de articulação com a escola básica, considerando a Geografia da Infância (Berbat & Guimarães, 2016).

As relações étnico-raciais também apresentaram uma representativa expressão, com

cinco artigos distribuídos entre os periódicos RBE, com um artigo, EduGeo, com dois artigos, e RHHj, também com dois artigos. Entende-se que a legislação federal que desde 2008 passou a incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Brasil. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008) instigou a realização dos estudos e instituiu o seu cumprimento.

De modo geral, os artigos selecionados referem-se a estudos localizados, no sentido de que tratam de experiência de sala de aula, de um curso de formação, de proposta pedagógica ou de uma expressão das políticas públicas para a área. São estudos que indicam uma familiaridade com o ambiente escolar, suas dinâmicas e os processos em torno da educação formal.

b) Tendo como referência a segunda unidade de análise – procedimentos de pesquisa presentes nos artigos selecionados – foi construída a Tabela 3, apresentada na sequência, contendo 7 procedimentos identificados no material selecionado que possibilitaram estratégias de coleta e organização de dados.

Tabela 3. *Procedimentos de pesquisa.* Fonte: Carlos (2023).

Procedimentos	RBE	Ed&Soc	EduGeo	BGG	RBHi	RHHj	Total
Entrevistas/narrativas/questionários/observações	1		3				4
Pesquisa bibliográfica/documental	1		4		2	9	16
Pesquisa documental e entrevistas			1			1	2
Observação participante				1			1
Prática pedagógica investigativa			16	1		7	24
Ensaio/revisão de literatura			2			2	4
Total final							51

Diante da Tabela 3, faz-se necessário explicitar o significado do procedimento prática pedagógica investigativa. Foram aqueles artigos que manifestaram ter sido originados de experiências pedagógicas com estudantes dos anos iniciais ou licenciandos ou ainda com docentes da educação básica em formação continuada e que serviram como fonte de investigação e análise. Este procedimento representa 47% dentre os artigos selecionados, ou seja, 24 inferências.

Destes, 16 estão na EduGeo. Seis referem-se a experiências em disciplinas do Curso

de Pedagogia que produziram reflexões sobre processos formativos. Como exemplos, Vilar; Almeida (2016) e Martinez; Bohrer; Rockenbach (2019). Os demais estabelecem uma relação entre universidade e escola básica, através de pesquisas de professores que estão em formação na pós-graduação e de projetos vinculados a grupos de pesquisa de docentes do ensino superior.

Sete integram a RHHj. Três explicitam serem o resultado de experiências desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) (Oliveira, 2013; Oliveira, 2014; Nascimento, 2019). Outros três referem-se à participação universidade/escola e um deles (Erven & Miranda, 2014) aborda pesquisa com crianças no âmbito da pós-graduação. O último dentro do procedimento prática pedagógica investigativa está no BGG, que investiu em experiência com licenciandos em Geografia e com estudantes de uma escola pública da rede municipal de ensino (Cazetta, 2018).

Outro procedimento de pesquisa representativo foi pesquisa bibliográfica/documental e pesquisa documental com entrevistas. Somando, foram totalizados 18 artigos. Cinco deles enfocam aspectos da política educacional. Como exemplo, Straforini (2016) e Lastória; Azevedo (2017) que tratam de documentos curriculares e da organização de matrizes curriculares. Nove artigos abordam livros destinados ao público escolar, sejam eles didáticos ou de literatura infantil. Tomo como exemplo Silva (2014) na RBE que trata de dois livros escolares da 1ª República no Brasil e as noções de nação, região e unidade nacional. Ainda no âmbito da pesquisa bibliográfica/documental, há um estudo sobre a organização de um Curso de Pedagogia e entrevistas com professores (Silva & Silva, 2018), revisão bibliográfica sobre abordagens da Geografia nos anos iniciais presentes em livros e materiais didáticos (Soares & Lobato, 2021). Também, formação e ação docente considerando as tecnologias de informação na RHHj (Ferreira & Marques, 2012), estudo de atas e ofícios na dinâmica escolar (Azevedo, 2011) na RBH.

Considerando a vinculação demonstrada pelos textos com o contexto escolar, é possível inferir que eles apresentaram modos de produção do conhecimento que articularam o ambiente da academia e da escola, com suas distintas dinâmicas e exigências. As estratégias e as circunstâncias de realização foram diversas, mas a proximidade com o cotidiano escolar tende a favorecer a escuta de grupos subordinados, ou seja, aqueles que pouco são considerados tanto na definição do conhecimento válido, quanto na estruturação da legislação e da política educacional.

c) No que se refere à unidade de análise considerada engajamento teórico, os artigos mantiveram uma tendência evidenciada em pesquisa anterior (Carlos, 2023).

De modo geral, ao tratarem do ensino e da formação de docentes em História e

Geografia para os anos iniciais da escolarização, os textos oportunizam a aquisição e ampliação de compreensões teóricas e práticas e não aderem a uma lógica de educação bancária (FREIRE, 2013) pautada no depositar, transmitir e transferir conhecimentos. Neste sentido, podemos dizer que os textos são críticos do status quo, reconhecem as contradições presentes em relações desiguais de poder, não explicitam conservadorismos, autoritarismos, concepção positivistas da pedagogia, defesas de lógicas neoliberais privatistas e meritocráticas. Não foram encontradas formulações que enfatizaram a vocação profissional ou a formação moral e religiosa para a área. Os trabalhos não demonstraram se filiar a uma busca da eficiência do ensino em um sentido instrumental e pautado em uma prática educativa de memorização e repetição. Também não explicitaram uma intencionalidade social elitista.

Pode-se dizer que os textos estão vinculados ao que Franco (2020) considerou, ao analisar os movimentos de produção do pensamento educacional, reações antipositivistas que resultaram em duas vertentes na epistemologia da pedagogia: a pedagogia pragmatista-utilitarista a partir de Dewey e a pedagogia dialética, base de uma filosofia da práxis. Em relação ao legado de Dewey presente nas produções podemos considerar os estudos e propostas que lidam com a ideia de professor reflexivo, o tratamento dos conteúdos vinculado às vivências dos alunos e o desenvolvimento do pensamento a partir da resolução de problemas. No que se refere à pedagogia dialética estão aqueles vinculados a uma perspectiva crítica da realidade, tendo no horizonte a possibilidade da transformação social. Foi possível identificar em muitos textos a vinculação mais aproximada a uma ou outra base teórica, mesmo sem uma expressão mais explícita dos processos históricos e das implicações teóricas com as quais as escolhas estão associadas.

Conclusão

No processo de investigação sobre a incidência de trabalhos voltados para as Ciências Humanas nos anos iniciais em periódicos acadêmicos de referência, no período de uma década, pudemos identificar a hierarquia constituidora do que deve ser ensinado nas escolas e a tradição de enfatizar a leitura, a escrita e os cálculos como articuladores do currículo. Nesse processo, as disciplinas de História e de Geografia não estão em uma posição privilegiada, muito menos para a infância. Também reconhecemos a estrutura da formação docente no país em que licenciaturas de áreas específicas se voltam para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, distanciadas do curso de Pedagogia, responsável pelo início da escolarização, com uma formação polivalente.

Nessa perspectiva, a pesquisa contribui para identificar a necessidade do fortalecimento da História e da Geografia nos anos iniciais e de que este prescinda de um

desenvolvimento teórico, articulando o campo da Pedagogia com as áreas específicas. Mesmo assim, podemos inferir que as produções influenciam processos da educação básica na medida em que demonstram um vínculo com as práticas escolares, expressam necessidades advindas dos cotidianos de estudantes e professores nas dinâmicas e tensões entre currículos, políticas educacionais, demandas locais e profissionais. Nesse processo, reafirmamos que as crianças têm direitos vinculados à escolaridade que incluem oportunidades educacionais e experiências de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento.

Referências

- Abud, K. M. (2012). O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz. *Antíteses*, 5 (10), 555-565.
- Azevedo, C. B. (2011). Celebração do civismo e promoção da educação: o cotidiano ritualizado dos Grupos Escolares de Sergipe no início do século XX. *Revista Brasileira de História*, 31(62), 93-115.
- Bartz, A. B. R., Carlos, L. C. & Klein, M. (2017). Alfabetização cartográfica nos anos iniciais como desafio de uma pedagoga. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 7(14), 242-253.
- Berbat, M. C.; Guimarães, H. G. & Torres, D. M. M. (2016). Atravessando saberes: a geograficidade da infância nos anos iniciais da Educação Básica. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 6(11), 222-236.
- Bergamaschi, M. A. (2002). O tempo histórico no ensino fundamental. In R. I. Hickmann (Org.), *Estudos Sociais: outros saberes, outros sabores* (pp. 21-34). Mediação.
- Carlos, L. C. (2023). Estado do conhecimento sobre o ensino de Geografia e de História nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise a partir de eventos acadêmicos (2009-2019). *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 13(23), 05-30.
- Castrogiovanni, A. C. (2000). Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In A. C. Castrogiovanni (Org.), *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano* (pp. 11-82). Mediação.
- Cavalcanti, E. (2016). Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História. *Revista História Hoje*, 5(9), 262-284.
- Cazetta, V. (2018). As geotecnologias na geografia acadêmica e na geografia escolar e seus desdobramentos educativos. *Boletim Goiano de Geografia*, 38(2), 317-341.
- Erven, M. F. V. & Miranda, S. R. (2014). Crianças nos templos das Musas: mediadores culturais, processos de significação e aprendizagens em museus. *Revista História Hoje*, 3(6), 91-119.
- Ferreira, C. A. L. & Marques, E. S. (2012). Espaço e tempo como dimensões do conhecimento e objeto de ensino-aprendizagem em História. *Revista História Hoje*, 1(2), 227-246.
- Franco, M. A. S. (2020). Pedagogia crítica: a radicalidade da dialética dominação-resistência. In G. B. Cruz, et al. (Orgs.), *Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas* (pp. 425-439). Faperj; CNPQ, Capes; ENDIPE. <https://www.andipe.com.br/files/ugd/fd8b07_352446e9eb1645a5bdc0ad245993795e.pdf>.

- França, A. S. & Leite, J. L. (2013). Habilidades de Estudos Sociais para a professora primária: circulação e apropriação de representações em um projeto de aperfeiçoamento de professores. *Revista História Hoje*, 2(3), 235-249.
- Freire, P. (2013). *A importância do ato de ler*. Ed. Cortez.
- Hickmann, R. I. (2002). Ciências sociais no contexto escolar: para além do espaço e do tempo. In R. I. Hickmann (Org.), *Estudos Sociais: outros saberes, outros sabores* (pp. 9-20). Mediação.
- Kuhn, M.; Callai, H. C. & Toso, C. E. I. (2019). Pressupostos epistemológicos dos círculos concêntricos. *Revista e-Curriculum*, 17 (2), 472-491. <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>
- Kuhn, M., Toso, C. E. I., & Callai, H. C. (2021). O ensino da História e da Geografia: pressupostos psicológicos e pedagógicos dos círculos concêntricos. *Revista Brasileira De Educação Em Geografia*, 11(21), 05-26. <https://doi.org/10.46789/edugeo.v11i21.1129>
- Lastória, A. C. & Azevedo, T. A. C. (2017). O “não lugar” da cartografia escolar nos anos iniciais das escolas públicas paulistas. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 7(13), 173-186.
- Leopoldino, M. A. (2015). A leitura de textos literários no ensino de história escolar: entrelaçando percursos metodológicos para o trato com os conceitos de tempo e espaço. *Revista História Hoje*, 4(8), 130-151.
- Libâneo, J. C. (2010). O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 91(229), 562-583.
- Lima, D. M. X. (2017). Histórias em quadrinhos e ensino de História. *Revista História Hoje*, 6(11), 147-171.
- Lopes, J. J. M. & Costa, B. M. F. (2016). Mapas vivenciais: possibilidades para a Cartografia Escolar com as crianças dos anos iniciais. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 6(11), 237-256.
- Magalhães, M. S. & Gontijo, R. (2013). O presente como problema historiográfico na Primeira República em dois manuais escolares. *Revista História Hoje*, 2(4), 81-101.
- Martinez, C. A. F.; Bohrer, M. & Rockenbach, I. A. (2019). Desvendando a paisagem através da música e da poesia: uma prática de ensino de Geografia com estudantes de Pedagogia. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 9(18), 280-289.
- Moreira, D. S. O. (2018). As narrativas históricas comparadas sobre a questão do Amapá. *Revista História Hoje*, 7(14), 308-330.
- Nadai, E. (1988) Estudos Sociais no primeiro grau. *Em Aberto*, 7(37). <https://doi.org/10.1590/0013-758X1988000370001>

- Pimenta, S. G., et al. (2017). Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 15-30. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815>
- Nascimento, C. E. G. (2019). Pensar o passado, narrar a história dos afrodescendentes na Bahia: recontando a vida de Maria Felipa de Oliveira no ensino fundamental. *Revista História Hoje*, 8(15), 263-277.
- Oliveira, S. R. F. (2013). Saberes indisciplinados: os conteúdos da história na escola e as aprendizagens para a vida. *Revista História Hoje*, 2(3), 201-216.
- Oliveira, S. R. F. (2014). Da sala de aula para a rua ou da rua para a sala de aula? Os movimentos inesperados da vida na cidade e a relação com o saber escolar. *Revista História Hoje*, 3(6), 121-137.
- Pereira, D. C. & Gonçalves, A. R. (2014). Os manuais escolares de Hermantina Riccioppo: resgates da produção de conhecimento geográfico escolar no Triângulo Mineiro, em meados do século XX. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 4(8).
- Romanowski, J. P. & Ens, R. T. (2006). As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. *Diálogo Educacional*, 6(19), 37-50.
- Santos, M. F. J. (2017). “Scenas da História do Brasil”: Esmeralda Masson de Azevedo e a escrita de livros escolares de História para crianças. *Revista História Hoje*, 6(12), 204-230.
- Silva, C. B. (2014). Nação, região e a unidade nacional uma leitura baseada em dois livros didáticos de história publicados na Primeira República. *Revista Brasileira de Educação*, 19(57).
- Silva, L. M. X. (2017). A construção de mapas mentais a partir de histórias infantis: uma proposta de aprendizagem para a Geografia dos anos iniciais. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 7(14), 267-286.
- Silva, T. P. & Silva, L. R. (2018). O ensino da geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: reflexões sobre formação e práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 8(15), 242-265.
- Straforini, R. (2016). Permanências e mudanças no currículo de geografia dos anos iniciais ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 6(11), 160-184.
- Ströer, C. E. & Monteiro, F. S. (2018). As políticas do PNLD e as escolhas dos livros didáticos pelos professores de história. *Revista História Hoje*, 7(14), 218-238.
- Soares, L. R. S. & Lobato, K. L. R. (2021). Concepções e abordagens do ensino da geografia: a importância do saber cartográfico nos anos iniciais da Educação Básica. *Revista*

Brasileira de Educação em Geografia, 11(21), 05-27.

Thomson, A. B. A. (2018). O ensino de história e as práticas de leitura na escola: reflexões sobre o contexto brasileiro atual. *Revista História Hoje*, 7(14), 285-307.

Vieira, C. (2012). Civismo, República e manuais escolares. *Revista Brasileira de História*, 32(63), 325-340.

Vilar, E. T. F. S. & Almeida, M. G. M. (2016). Ensino de Geografia com apoio de acervos bibliográficos de escolas públicas: uma experiência com estudantes de Pedagogia. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 6(11), 76-91.

***HIBRIDACIÓN DE MODALIDADES DE ENSEÑANZA:
PROCESOS EDUCATIVOS MEDIADOS POR TICs,
ESTRATEGIAS, APRECIACIONES***

Enfoques didácticos del oficio de enseñar en el nivel secundario de jóvenes y adultos, Córdoba

Aciar Jorgelina. Universidad Nacional de Villa María

jaciar348@isep-cba.edu.ar

Resumen

El objetivo de la investigación es analizar los enfoques didácticos que sostienen el oficio de enseñar de los profesores del nivel secundario de la modalidad de jóvenes y adultos de tres establecimientos educativos para comprender el acontecer pedagógico ocasionado por el escenario de enseñanza en línea durante el periodo de 2020-2022, en la ciudad de Villa Dolores, San Pedro y Villa Sarmiento, provincia de Córdoba, Argentina. Se optó por una investigación cualitativa-cuantitativa con un diseño estilo descriptivo-explicativo. Se aplicó encuestas a los docentes, entrevistas estructuradas a coordinadores y directora, análisis y revisión de planificaciones anuales, secuencias didácticas e instancias evaluativas. Los resultados parciales muestran que el escaso acceso a dispositivos tecnológicos por los estudiantes impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, los docentes diseñaron estrategias didácticas desde un enfoque pedagógico constructivista- interactivo para revertir el contexto de emergencia y garantizar el derecho a la educación.

Palabras clave: Didáctica - Enfoques didácticos - Enseñanza - Aprendizaje en línea - Modalidad de jóvenes y adultos - Educación secundaria.

Introducción

La realidad actual se caracteriza por un dinamismo de las innovaciones tecnológicas, los avances científicos, los cambios sociales, políticos y económicos acelerados que nos obligan a buscar nuevas formas de pensamientos y a introducirnos en la creciente complejidad de esta sociedad global.

En los tiempos posmodernos, reflexionar sobre educación es preguntarse acerca del acto educativo. Es pensar sobre lo que acontece en la acción educadora, en los fines antropológicos, pedagógicos y sociológicos que la orientan, en las relaciones de los individuos sociales involucrados, atendiendo al espacio geográfico y al tiempo histórico que circunscribe al acto educativo. En un contexto de cambios vertiginosos a nivel mundial y con una realidad social dicotómica, aparece en escena el COVID- 19 que ocasiona una pandemia y con ella medidas de confinamiento de la humanidad por un extenso periodo.

La realidad social pandémica y post pandémica en argentina interpela a los escenarios socio-educativos.

La presente investigación pretende comprender el acontecer pedagógico en el oficio de enseñar en una realidad de emergencia extraordinaria

Objetivos

Por un lado, el objetivo general es analizar los enfoques didácticos que sostienen el oficio de enseñar de los docentes del nivel secundario de la modalidad de jóvenes y adultos de tres establecimientos educativos, para comprender el acontecer pedagógico ocasionado por el escenario de enseñanza en línea durante el periodo de 2020-2022, en la ciudad de Villa Dolores, San Pedro y Villa Sarmiento, provincia de Córdoba, Argentina.

Por otro, los objetivos específicos son los siguientes:

- Identificar las características del escenario de enseñanza en línea de los tres establecimientos educativos en relación al oficio de enseñar de los docentes.
- Clasificar y describir el/los enfoque/s didáctico/s presente en el oficio de enseñar de los profesores de la modalidad de jóvenes y adultos en contexto de pandemia.
- Identificar las relaciones entre los enfoques didácticos que sostienen los profesores en sus tareas del oficio de enseñar con el enfoque didáctico prescripto en el contexto de enseñanza en línea.
- Comparar las características de los enfoques didácticos que sostienen las tareas del oficio de enseñar los docentes de los establecimientos educativos.
- Releva las decisiones pedagógicas que asumen los docentes en relación al oficio de enseñar a partir de la enseñanza en línea.
- Estimar el impacto pedagógico de la enseñanza en línea en los enfoques didácticos asumidos por los docentes en el presente escenario educativo.

Justificación

Los cimientos fundantes de la escuela del siglo XX, la matriz del régimen escolar organizacional y el espacio del aula presencial fueron atravesados por la virtualidad académica. Sin embargo, permanecieron los vínculos pedagógicos, la trama interna de

la escuela, que ubicó a los procesos de enseñanza y aprendizaje como la posibilidad legítima de acceder a la formación educativa. El entorno social pandémico y la realidad escolar virtual problematizaron los posicionamientos didácticos de la enseñanza de los sujetos pedagógicos. El oficio de enseñar y el oficio del estudiante presentaron diversas características en el contexto de aislamiento obligatorio y en el escenario educativo pos pandemia (Dussel, 2020).

La realidad pandémica en el territorio argentino y las medidas de aislamiento obligatorio, condujeron a la suspensión de las clases presenciales en las escuelas, dando lugar a la virtualización de la educación (Decreto 263 de 2020). Este acontecer educativo virtual propició, en muchos casos, la reflexión: ¿Desde qué enfoque/s didáctico/s los docentes planifican las enseñanzas en un escenario de enseñanza en línea? ¿Cuáles son las lecturas acerca de los enfoques didácticos en las prácticas de enseñanza en un contexto de pandemia? ¿Cómo se planifican las secuencias didácticas desde la perspectiva de educación popular en un escenario de enseñanza en línea? ¿De qué manera influye el escenario de enseñanza virtual, en tiempo de pandemia, en los enfoques didácticos del oficio de enseñar de los profesores de la modalidad de jóvenes y adultos? ¿Cómo se configura el oficio de enseñar del docente frente a la co- presencia de aulas polialfabetizadas, aulas híbridas y aulas-cápsulas en el sistema educativo?

Estos y otros interrogantes interpelaban el quehacer de los sujetos pedagógicos, tal como lo expresa Dussel (2020), resulta relevante preguntarse “qué cambia en la clase cuando estamos en casa y los chicos en la suya, qué tipo de clase es esa, qué pasa con nuestras pedagogías, con nuestro trabajo docente” (p. 1).

En este marco se sitúa el presente trabajo de investigación, cuyo propósito central es analizar y comprender los enfoques didácticos presentes en el oficio de enseñar (Litwin, 2014), de los profesores del nivel secundario de la modalidad de jóvenes y adultos, en el contexto de aprendizaje escolar en tiempos de pandemia y pos pandemia. Se concretará a través de un estudio de caso: el centro educativo presencial base que se ubica en Villa Dolores, departamento San Javier, y sus dos sedes presenciales ubicadas en Villa Sarmiento y San Pedro, que pertenecen al departamento San Alberto. Ambos departamentos se ubican dentro de la provincia de Córdoba.

En el desarrollo de la investigación se tiene presente el enfoque didáctico enunciado en Ley de Educación Nacional (Ley 26.206, 2006) y en la Resolución 118 de 2010 del Consejo Federal de Educación. Estos documentos definen los marcos, en la escala de las políticas públicas, a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos como la modalidad que garantiza el derecho a la educación dentro de la obligatoriedad educativa. El enfoque pedagógico- didáctico se fundamenta en los ejes de la educación popular – personalista y

con ello procura superar la visión remedial y compensatoria interpelando a los docentes en sus propios enfoques didácticos -pedagógicos al momento de planificar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esta intersección entre lo prescripto y la práctica se le adjuntó las características del contexto de la realidad pandémica y de la virtualización de la educación. Es menester mencionar que las líneas teóricas conceptuales de la educación de jóvenes y adultos está inspirada en las ideas pedagógicas del pedagogo Paulo Freire.

En esta investigación se indagará desde qué modelo didáctico los docentes enmarcaban sus tareas pedagógicas en el contexto de enseñanza escolar virtual, en tiempos de pandemia y pos pandemia. Se sostiene que los modelos didácticos- pedagógicos expresan la manera de concebir los procesos de enseñanzas y aprendizajes, el lugar que ubican a los estudiantes en el acontecer educativo, la reflexión pedagógica sobre la práctica docente, entre otras cuestiones que hacen al oficio del docente.

Entonces los profesores de Matemática y los de Ciencias Sociales difieren en los contenidos a enseñar, pero existen coincidencias en el enfoque didáctico-pedagógico sobre los procesos de enseñanzas y aprendizajes.

El estudio se sitúa en el campo de la Pedagogía, porque el aporte central se focaliza en promover un espacio de reflexión sobre los enfoques didácticos y su relación con el oficio de enseñar (Litwin, 2014) de los profesores del nivel secundario de la modalidad de jóvenes y adultos en un contexto de enseñanza en línea condicionado por la pandemia y pos pandemia. Además, conocer qué prácticas y decisiones pedagógicas emergentes se sostenían durante el periodo mencionado y de esta forma, contribuir al análisis de diseñar políticas educativas paralelas que respondan a futuros contextos de emergencia.

El desarrollo del estudio permitirá comprender la influencia del contexto del aislamiento social obligatorio por la COVI-19 y con posterioridad a ella, en los enfoques didácticos de las tareas del oficio de enseñar de los profesores.

Marco teórico

Este capítulo está organizado en dos secciones. En la primera, se presentan las perspectivas teóricas y los conceptos básicos que orientan el proceso de investigación y el marco referencial que proporciona una idea central de la investigación. En la segunda, los antecedentes teóricos actuales en relación con los enfoques didácticos de las tareas del oficio de enseñar en los docentes de la modalidad de jóvenes y adultos en el escenario de enseñanza en línea.

Marco referencial

En este apartado se presentan los conceptos claves que estructuran a la investigación y se definen cuáles son los enfoques didácticos y las tareas del oficio de enseñar a investigar.

Enfoques didácticos y el modelo didáctico del Diseño Curricular de la Modalidad de jóvenes y adultos

Los enfoques son construcciones teóricas que adoptan una determinada concepción de la educación, de la enseñanza y del aprendizaje. Orienta a la investigación didáctica y a los procesos de la práctica educativa, detectando no sólo las dificultades y problemas existentes sino las posibles vías de resolución y de trabajo (Camilloni, et al., 2007).

Los enfoques didácticos se sustentan en disciplinas que proveen herramientas descriptivas y analíticas del medio social del sujeto de aprendizaje. El modelo es un marco referencial dentro del universo de los modelos de aprehensión de la realidad educativa que proporcionan los cuadros cognitivos que permiten asignar significado y valorar a una determinada realidad, ya sea una situación educativa o una forma de actuar (Ortiz, 2013; Rivière, 1982).

Entre los modelos didácticos del campo de las ciencias de la educación, escogemos tres de los cuales se deriva la configuración de tres enfoques didácticos tradicionales: positivismo- conductismo, constructivismo y contextual- socio histórico. Las acciones de los educadores impactan en el mundo de referencias tanto en el campo educativo como así en los marcos de comprensión de los educandos.

La Ley de Educación Nacional (Ley 26206 de 2006) define a la modalidad de jóvenes y adultos como aquella destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de los niveles de escolaridad obligatorios, así como brindar educación a lo largo de toda la vida. La propuesta curricular de la Provincia de Córdoba y los documentos bases oficiales de la modalidad de jóvenes y adultos están diseñados desde la perspectiva de educación popular. Este modelo pedagógico se basa en una educación problematizadora, superadora del individuo en relación con el contexto (Freire, 1975). Un enfoque que aboga por el desarrollo de las habilidades y competencias socio-comunicativas y de participación crítica en la sociedad. Este modelo pedagógico sitúa al docente como el agente generador de espacios para problematizar los contenidos a enseñar. Al igual que en el diseño curricular, en las diversas tareas del oficio de enseñar se alienta al docente a diseñar propuestas que apunten al surgimiento de las “conciencias críticas de los estudiantes”

(Freire, 1970, p. 88). Por último, se menciona a la Resolución 118 de 2010 del Consejo Federal de Educación, que expresa que los educandos de la modalidad de jóvenes y adultos sitúan a la educación permanente como “la posibilidad de aprender a aprender, de continuar aprendiendo con su propio estilo y de asumirse como sujeto social a partir de la revalorización de sus capacidades” (p.7).

Oficio de enseñar

Enseñar implica una mirada reflexiva pedagógica sobre la educación y especialmente atendiendo a lo específico de la modalidad de jóvenes y adultos. Esto se percibe en las tareas del oficio de enseñar de los docentes. Freire (1975), menciona que “el papel del educador es proponer problemas sobre las situaciones existenciales codificadas, a fin de ayudar a los alumnos a lograr un punto de vista cada vez más crítico de su realidad” (p.39). Esta conceptualización enmarca la enseñanza como oficio, que

involucra un saber (cultural, disciplinar, pedagógico, didáctico,), un hacer (capacidades específicas), un sentir (vínculos, confianza, compromiso) y un saber estar (experiencia, posicionamientos, modos de actuar); actúa sobre los sujetos, interacciona con sus mundos, los forma y los transforma; es una tarea de producción, creación e invención. (Ministerio de Educación, Documento de Acompañamiento N°20, 2018, p.4)

En el mismo sentido, se retoma de Sennet (2009) la conceptualización que realiza sobre el oficio del artesano. El autor destaca “la estrecha conexión entre la mano y la cabeza. Todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento” (p. 21). Esta mirada de oficio recupera la relación entre formación y producción dotando de una profesionalización al oficio. En clave educativa, se le adjunta el vínculo entre el saber pedagógico reflexivo, con el qué hacer docente, la práctica.

Los saberes involucrados en el oficio de enseñar se dotan de sentido por el contexto, no a priori. En tal sentido, Litwin (2014) expresa “Enseñar es seleccionar contenidos, darles una secuencia, usar tecnologías, evaluar e investigar. Entender el sentido del oficio en relación con la sociedad y la vida de los que integran las prácticas educativas es contextualizarlo en las actuales demandas” (p. 218).

Las tareas del oficio de enseñar, son las acciones concretas relacionadas a la planificación de los procesos de enseñanzas y aprendizajes. (Ministerio de Educación, Documento de Acompañamiento N° 20, 2018). Estas acciones están diseñadas y pensadas desde el o los enfoques didácticos y las posturas epistemológicas que el docente asuma. Litwin (2014), hace mención que el educador es quien a partir de la propuesta curricular selecciona los temas a enseñar estableciendo relacionen con los temas actuales y

relevantes. Las denomina como tareas que definen a la práctica profesional del docente (p.100) Asimismo, centra al educando en el proceso de enseñanza y a la vez es el punto de partida para planificar el desarrollo de las clases, las actividades y las prácticas evaluativas de los aprendizajes.

Frente a los nuevos desafíos de la educación pos pandémica se cuestiona la realidad escolar del siglo XIX, en pos de pensar lo trascendental e imprescindible del oficio de enseñar desde una educación basada en la flexibilización, innovación y el acceso a la inclusión, que promuevan un modelo de educación formal inmersos en un entorno de aprendizaje complejo (Lion, 2020; Baricco, 2019).

Estas son las tareas del oficio del docente que el trabajo de investigación va a describir y caracterizarlas en función a los enfoques didácticos que los docentes asuman en el contexto de pandemia.

Enseñanza en línea

La Educación en línea se define, según Morales y Casarin (2014), como una “modalidad de aprendizaje donde se unen variables como los contenidos y las actividades; el nivel educativo; los conocimientos previos de los estudiantes; la interacción y comunicación; y la plataforma tecnológica que se utiliza, mediante dispositivos tecnológicos conectados a Internet” (p.31).

La suspensión de las clases presenciales por la COVID - 19 en el territorio argentino provoco que la construcción de aprendizajes sea en línea. Por tal motivo, los procesos de enseñanza y aprendizaje se sitúan en un entorno educativo correspondiente a la educación virtual. Benitez (2000), expone que la educación en línea requiere de un proyecto pedagógico consensuado por los actores involucrados en el acto educativo. Resalta la importancia de la interacción pedagógica y la percepción de los sujetos sobre conocimiento como espacio de construcción. Se retoma del autor, la importancia del diseño pedagógico virtual que engloba tres propósitos: conceptuales, contenidos temáticos, actitudinales valores y comportamiento del individuo en relación a la Tics y prácticos, habilidades tecnológicas y específicas del espacio curricular.

Las TICS y los medios digitales facilitan la conversión de los insumos escolares en productos de aprendizajes mediado por las prácticas pedagógicas, desde una perspectiva pluriparadigmática con el afán del desarrollo de competencias digitales. (Igarza, 201; Martin Barbero, 2006; Quevedo, 2001)

Enseñanza en línea, en tiempos actuales, es hablar del proceso de formación de

redes, que ocurre al interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes, que requiere de los educadores capacidades pedagógicas, disciplinares y tecnológicas. (Siemens, 2004; Taboada & Alvarez, 2021)

Estado de Arte

Se presentan los resultados más relevantes de la revisión de antecedentes en relación con la temática planteada en este proyecto de investigación. En primer lugar, se procede a la búsqueda de antecedentes en el campo de la educación de jóvenes y adultos. En segundo lugar, se escogen trabajos relacionados a los enfoques didácticos y su incidencia en las tareas del oficio y sobre la enseñanza en línea. La lógica de organización se basa en el motivo de la escasez de investigaciones que reúnan todas las variables del tema de estudio

En las últimas décadas, se avanzó en materia de políticas educativas a nivel nacional y latinoamericano en torno a la modalidad de jóvenes y adultos. Este avance se centra en hacer efectivo el derecho de la educación. En este contexto Ferreyra, et.al., (2015) exponen el escenario de educación secundaria de jóvenes y adultos para analizar los planos de organización institucional y curricular. Este análisis es complementado con la indagación realizada en torno a las percepciones y representaciones de los actores acerca de las prácticas institucionales y de enseñanza.

La población de estudio fue el subsistema de educación secundaria de jóvenes y adultos de la provincia de Córdoba entre 2006-2011. Es interesante retomar uno de los resultados arribados porque proporciona la relevancia al presente tema del proyecto de investigación. En relación al personal docente, concluye en la existencia de debilidades en su oficio de enseñar. Los educadores estudiados manifiestan poseer “baja expectativa sobre las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, además de la falta o escasez de formación pedagógica (...) y específica para abordar la enseñanza a jóvenes y adultos” (p. 6). Por lo tal, la investigación señala como prioridad promover espacios de formación específica para los educadores de jóvenes y adultos.

En la misma perspectiva, se presenta el trabajo de Facciola (2017) cuyo objeto de estudio se centra en las representaciones sociales acerca del aprendizaje escolar en estudiantes, docentes y no docentes de la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en zona sur de la ciudad de Buenos Aires. El estudio arriba a diversos resultados, uno de ellos es que los docentes manifiestan poseer una concepción tradicional sobre los alumnos, en el cual asocian al aprendizaje con la adquisición de certificación de estudios. Esta mirada pedagógica del docente sitúa al alumno, como un sujeto pasivo, víctima de la sociedad y de las situaciones del contexto ante el cual la escuela debe responder. La línea de acción que propone, es que los educadores adquieran mediante

espacios de formación, herramientas pedagógicas y didácticas para orientar los procesos de aprendizaje y comprender al sujeto joven- adulto en su realidad inmediata.

La investigación de Ferreyra et.al. (2015), al igual que de Facciola (2017), se aproxima al presente objeto de investigación. En la misma línea de análisis se presenta el trabajo de Reyes (2019) que el objetivo de la investigación ha sido describir los cambios y los significados que provoca el modelo pedagógico sociocognitivo humanista en el proceso de enseñanza aprendizaje que implementan los docentes con los alumnos del bachillerato general del Liceo Salvadoreño. El estudio visualiza cómo la aplicación de un enfoque pedagógico interpela el quehacer tradicional de los actores con la finalidad de potenciar nuevos escenarios pedagógicos-didácticos. Particularmente deja en evidencia que el modelo pedagógico permite modificar, transformar las prácticas obteniendo impactos positivos en el acto educativo.

En lo referido a la educación y enseñanza en línea se presenta un trabajo reciente de Lagada (2019) que se centró en identificar y comprender los procesos relacionales, las prácticas de uso y las lógicas de interacción para la construcción de conocimiento en entornos virtuales de aprendizaje en las universidades públicas argentinas. Atendiendo a las diferencias del nivel educativo, uno de los resultados que arriba es que el docente, siendo profesional de sus prácticas docente y con las actualizaciones necesarias del campo disciplinar del que proviene, ha de sumar conocimientos “como experto en procesos de TIC que se vinculen con los objetivos pedagógicos y didácticos específicos para la docencia en línea”. Esto conlleva a la ampliación de competencias relacionadas a la enseñanza en línea.

Al respecto Calanchez Urribarri y Chavez Vera (2022), expresan en la investigación documental los beneficios y las consecuencias de la apropiación del conocimiento en los diversos aspectos de la vida actual y en las futuras de las sociedades. Sin embargo, desde la perspectiva estudiantil según la investigación cuantitativo de Castro-Campos y Forero-Hermández, (2022), revela que la gran mayoría de estudiantes están satisfechos por la apropiación del uso de las TIC como medio para el aprendizaje y herramienta de la comunicación.

Por su parte, Pardo-Baldoví, Marín-Suelves y Vidal-Esteve (2022), en el trabajo de investigación arriba a una progresiva digitalización de las prácticas docentes en dos escuelas de la provincia de Valencia (España), pero sin una perspectiva pedagógica clara que sustente el uso innovador de la tecnología en el contexto áulico.

Diversas investigaciones se han realizado en el campo educativo - social, con el propósito de reflexionar el impacto de la pandemia. Uno de ellos es de Anderete

Schwal, (2021), que afirma que la virtualización de la educación reveló y profundizó la desigualdad social existente en la sociedad. El acceso a las tecnologías presentó desafíos y los docentes actuaron acorde a ellas. La gran parte de la comunidad de docentes, frente a la realidad de la pandemia, optó por continuar con las clases virtualmente, esta actitud favoreció al desarrollo de habilidades y competencias digitales por parte de los docentes. Así lo demuestra la investigación que se realizó a 320 docentes, de los cuales 160 pertenecen al nivel secundario en la Zona 3 de Educación, en Ecuador por López Altamirano, et. al., (2021), que la virtualización de la educación a causa del COVID 19 contribuyó al mejoramiento de los procesos de enseñanza de los docentes desde un modelo constructivista.

Metodología

En este capítulo se aborda la perspectiva metodológica, la descripción de la población y de la muestra seleccionada para el desarrollo del trabajo de investigación. Asimismo, se incluyen las técnicas y los instrumentos de recolección de datos.

Para Muñoz Razo (2011) "toda investigación se apoya en un enfoque específico, determinado por el objetivo y la forma como se pretende analizar la realidad que constituye el objeto de la investigación" (p. 21). El diseño seleccionado para la presente investigación es el diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante. En términos de Hernández Sampieri et al. (2014) los diseños con metodologías mixtas permiten una mejor evidencia y comprensión del fenómeno a estudiar dado que aporta una visión más integral y profunda. Por la naturaleza del objeto de estudio el método que va poseer mayor prioridad es el cualitativo y el método cuantitativo es el método incrustado que pretende enriquecer y proporcionar validez y confiabilidad a los datos descriptivos de la muestra. El universo de análisis son los Centros Educativos de Nivel Medio de Adultos (C.E.N.M.A), se seleccionaron tres establecimientos presenciales de un total de siete centros y cinco sedes semipresenciales ubicados en la región sur-este de la provincia de Córdoba. Estas unidades de análisis seleccionadas responden a los motivos de cercanía espacial y a la posibilidad del acceso al equipo de docentes y a directivos. El primero es el C.E.N.M.A Villa Dolores y se escogen dos centros, C.E.N.M.A Villa Sarmiento y C.E.N.M.A San Pedro. La muestra no probabilística está compuesta por los docentes que trabajan en la modalidad durante los años 2020-2023.

Resultados

Los resultados parciales arribados en la investigación dan cuenta que la enseñanza de los docentes del nivel secundario en la modalidad de jóvenes y adultos ha estado delimitada

por el acceso a las tecnologías por parte de los estudiantes. La escasa participación de los alumnos fue un factor relevante en el proceso educativo, sin embargo, frente al contexto de emergencia los docentes desarrollaron estrategias didácticas pedagógicas para contribuir a la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo contrarrestando el abandono escolar.

Las estrategias didácticas y pedagógicas se centraron en diseñar planes de clases desde un enfoque constructivista interactivo apelando a los tiempos disponibles de los estudiantes. Es así, que se utilizó el grupo de WhatsApp como la plataforma en donde se desarrolló el diálogo educativo entre docentes y estudiantes, así mismo las grabaciones, los documentos escritos formato Word y Pdf fueron los instrumentos para enseñar. Docentes agrupados por áreas establecieron trabajos prácticos areales con el fin de generar aprendizajes significativos en los estudiantes.

Se destaca la figura central del docente, como el sujeto que monitorea el aprendizaje, que motiva a los estudiantes desde diversas estrategias didácticas. Se observó que los docentes diseñaron actividades con enfoques pedagógicos constructivistas, con una mirada personalista del proceso de enseñanza. El ritual escolar se mantuvo en el grupo de WhatsApp, es decir el saludo inicial, la introducción al tema a estudiar, el desarrollo con las actividades y el cierre y/o retroalimentación.

El formato escolar del siglo XX presencial es interpelado por la virtualización de la educación, sin embargo, en los dispositivos tecnológicos empleados para continuar con el proceso educativo se perciben rasgos de la educación tradicional. El eje central del acontecer educativo y la reflexión pedagógica en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el estudiante permanece intacto, más allá del contexto de emergencia y de aislamiento ocasionado por el COVID 19.

El trabajo de investigación se encuentra en la etapa final de análisis e interpretación de los datos recolectados.

Referencias bibliográficas

- Anderete Schwal, M. (2021). Las desigualdades en la educación secundaria argentina durante la pandemia. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 42-56.
- Argentina. Ministerio de Educación. (2020, 14 de Marzo). Resolución N°104/2020. *Coronavirus (COVID-19)- Recomendación*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-104-2020-335488>
- Argentina. Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. (2010, 30 de Septiembre). Resolución N°118/10. *Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*. <https://www.mec.gob.ar/descargas/Normativas/Resoluciones/Educacion%20para%20Jovenes%20y%20Adultos/Resolucion%20CFE%20N%20118-10%20-%20Anexo%2002.pdf>
- Argentina. Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. (2010, 30 de Septiembre). Resolución N°118/10. *Educación Permanente de Jóvenes y Adultos- Documento Base*. <https://www.mec.gob.ar/descargas/Normativas/Resoluciones/Educacion%20para%20Jovenes%20y%20Adultos/Resolucion%20CFE%20N%20118-10%20-%20Anexo%2001.pdf>
- Argentina. Poder Ejecutivo Nacional. (2020, 12 de Marzo). Decreto 260. *Emergencia Sanitaria. Coronavirus (COVID-19) Disposiciones*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-260-2020-335423>
- Bambozzi, E. (2005). *Escritos pedagógicos*. Ediciones Del Copista.
- Baricco, A. (2019). *The game*. Anagrama
- Benítez García, R. (2000). La educación virtual. Desafío para la construcción de culturas e identidades [Ponencia]. *Congreso Proyección de la Integración Latinoamericana en el siglo XXI*. ILCE.
- Benítez García, R. (2000). La educación virtual. Desafío para la construcción de culturas e identidades [Ponencia]. *Congreso Proyección de la Integración Latinoamericana en el siglo XXI*. ILCE.
- Calanchez Urribarri, Á. & Chávez Vera, K. J. (2022). Apropiación social de la tecnología: una necesidad como consecuencia de la COVID-19. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 21, 183-198. <https://doi.org/10.51302/tce.2022.720>
- Camilloni, A. R. W.; Cols, E.; Basabe, L. & Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Castro-Campos, P. & Forero-Hernández, D. (2022). Tecnologías de la información y la comunicación: Percepción estudiantil del aprendizaje en tiempos de Covid 19. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(1), 161-176. <http://dx.doi.org/10.17981/>

- Congreso de la República de Argentina. (2006, 13 de Diciembre). Ley 26.206. *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Boletín Nacional N° 31062. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley_n_26206_06.pdf
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2018). *El Oficio de enseñar...al andar se hace camino*. Documento de Acompañamiento N°20.
- Dussel, I. (2020, 23 de abril). *La clase en Pantuflas* [conversatorio virtual]. Diálogos sobre pedagogía. Córdoba, Argentina. https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC-3Vs&feature=emb_title
- Facciola, M. C. (2017). *Representaciones sociales acerca del aprendizaje escolar en estudiantes, docentes y no docentes de la modalidad educación permanente en contextos vulnerables de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis doctoral, Universidad Católica Argentina, Facultad de Psicología y Psicopedagogía. <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/representaciones-sociales-aprendizaje-escolar.pdf>
- Fernández-Morales, K. & Vallejo-Casarín, A. (2014). La educación en línea: una perspectiva basada en la experiencia de los países Online Education: A Perspective Based on the Experiences of Each Country. *Revista de Educación y Desarrollo*, 29, 28-39. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/29/029_Fernandez.pdf
- Ferreira, H. A., Cocorda, E., Rosales, M. A., & Acosta, M. Óscar. (2015). Educación secundaria de jóvenes y adultos en la provincia de Córdoba, Argentina. Historia, políticas públicas y desarrollo educativo. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 28-47. <https://doi.org/10.18359/reds.944>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1975). *Acción cultural para la Libertad*. Tierra Nueva.
- Guevara, J. (2018). Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial. *Pedagogía y Saberes*, 48. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n48/0121-2494-pys-48-00127.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Interamericana editores.
- Igarza, R. (2012). El Libro-pantalla: los contenidos digitales y el futuro de la lectura. En G. Baum, A. Burn, M. Calamari, C. Castro, R. de Paula, I. Dussel, H. Galperín, R. Igarza, A. López, W. Muñoz, F. Quetglas, D. Ramos, A. Rivoir, N. H. Sabelli y M. Urresti (Eds.), *La Sociedad de las cuatro Pantallas. Una mirada Latinoamericana* (pp.88 -102). Fundación Telefónica.
- Igarza, R. (2014). *Polialfabetización: Hacia la alfabetización transmediática en la formación docente*. Academia Nacional de Educación.

- Ladaga, S. A. C. (2019). *La interacción en entornos virtuales y accesibilidad web. Plataformas de aprendizaje. Estudio de casos*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/82251>
- Lion, C. (Ed.). (2020). Los desafíos de aprender en un mundo algorítmico. *Aprendizaje y tecnologías. Habilidades del presente, proyecciones de futuro*. Novedades educativas.
- Litwin, E. (2014). *El Oficio de Enseñar: condiciones y contextos*. Paidós.
- López Altamirano, D.A., Paredes Zhirzhan, M.Z., Reinoso Ramírez, J.S., Analuiza Lara, C.A., Chipantiza Urquiza, J. R., Tacoamán Acurio, B. J., Campos Morale, J. R. (2021). Desarrollo de las competencias tecnológicas en los docentes de educación secundaria y superior en tiempos de pandemia. *Dominio de las Ciencias*, 7(4), 694-706.
- McAnally Salas, L. & Organista Sandoval, J. (2007). La educación en línea y la capacidad de innovación y cambio de las instituciones de educación. *Apertura*, 7. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68800707>
- Morales- Fernández, K. & Casarin-Vallejo, A. (2014). La educación en línea: una perspectiva basada en la experiencia de los países. *Revista de Educación y Desarrollo*, 29. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/29/RED29_CompletaVF.pdf
- Muñoz Razo. C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. Pearson Educación.
- Ortiz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Ediciones de la U.
- Pardo-Baldoví, M. I., Marín-Suelves, D. & Vidal-Esteve, M. I. (2022). Prácticas docentes en la escuela digital: la inclusión como reto Teaching practices in digital school: inclusion as a challenge. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 21(1). <https://doi.org/10.17398/1695-288X.21.1>.
- Pichón Riviére, E. (1982). *El Proceso Grupal*. Editorial Nueva Visión.
- Quevedo, L. A. (2001). La Escuela frente a los jóvenes, los medios de comunicación y los consumos culturales en el siglo XXI. En E. T. Fanfani (2003), *Educación media para todos*. Unesco.
- Reyes, E. R. (2019) *Efectos del modelo pedagógico sociocognitivo humanista aplicado en el liceo salvadoreño por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de bachillerato general durante el período escolar 2019*. Tesis de posgrado, Universidad de El Salvador. <http://ri.ues.edu.sv/id/eprint/20770>
- Sennet, R. (2009). *El Artesano*. Editorial Anagrama.

Siemens, G (2006). *Conociendo el conocimiento*. <file:///C:/Users/maria/Downloads/Siemens.Conociendoelconocimiento.pdf>.

Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. <http://www.humanasvirtual.edu.ar/wp-content/uploads/2013/12/Siemens2004-Conectivismo.pdf>

Imaginarios, tecnologías y procesos pedagógicos en la Educación Superior

Claudia Isabel Ortiz. Universidad Nacional de Córdoba

claudia.isabel.ortiz@unc.edu.ar

César Rogelio Zuccarino. Universidad Nacional de Córdoba

zuccarino@unc.edu.ar

Resumen

El objetivo de este ensayo es explorar algunas coordenadas teóricas para analizar las significaciones imaginarias emergentes en relación al vínculo con las nuevas tecnologías en el ámbito de la Educación Superior en el contexto post pandemia Covid 19. Especialmente, nuestra reflexión toma como materialidad las prácticas pedagógicas y la mediación tecnológica en escenarios educativos multimodales: presenciales, a distancia e híbridos, como desafíos de la planeación didáctica. Nos situamos desde la perspectiva de los sujetos de la enseñanza y enfocamos la experiencia transcurrida desde el momento de la irrupción intempestiva de las nuevas tecnologías hasta la vuelta a la *nueva normalidad*. Tomamos como caso lo acontecido en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba.

Palabras clave: Imaginarios tecnológicos - Procesos pedagógicos - Escenarios críticos - Emergentes - Educación Superior.

Introducción

Entre 2020 a 2021, si la urgencia nos enfrentó al sistema tecnológico de una manera abrupta en nuestros haceres, dichas prácticas emergentes nos devolvieron una mirada crítica sobre nuestros procesos de enseñanza y aprendizaje. En especial, sobre nuestras imágenes y creencias que han forjado el vínculo con las nuevas tecnologías en contextos educativos. Construcciones simbólicas que se tramaron entre, por un lado, la promoción de ciertas promesas al respecto de la eficacia las mediaciones tecnológicas en los procesos pedagógicos y por el otro, las desiguales condiciones materiales de accesibilidad a las tecnologías, entre otros aspectos.

¿Qué significaciones imaginarias se pondrían en juego en las situaciones de excepcionalidad donde las nuevas tecnologías parecieran dar respuestas a la totalidad de la vida cotidiana? En esos casos, ¿habría posibilidades de tensionar las promesas de la eficacia de los sistemas tecnocomunicacionales? En contraposición a lo que es concebido como una

opción pedagógica y didáctica a distancia³, la situación de crisis transformó las dinámicas de los procesos pedagógicos y la preeminencia de las mediaciones tecnológicas dio paso a formas de una sociabilidad posible aunque no dejó de exhibir su desigual triunfo.

Como un eje de nuestra reflexión asumimos que las nuevas tecnologías atraviesan la vida académica, sus prácticas y sus modos de organización. También, desde las políticas estatales y diversos agentes políticos a nivel global o regional, se ha promovido su acceso y empleo en los diversos niveles de la enseñanza. En este sentido, vale la pena expresar que el proceso de digitalización de la educación estaba sucediendo antes del contexto de la pandemia. Lo acontecido aceleró ciertos procesos de la transformación digital del Siglo XIX y visibilizó las desiguales condiciones de las universidades y sus comunidades ante la infraestructura tecnológica.

Memoria de una emergencia: imaginarios tecnológicos y educación en contextos de crisis

El análisis de las nuevas tecnologías en el campo de la educación implica considerar cómo ha sido abordado su vínculo con los procesos pedagógicos. En general, se podría afirmar que las nuevas tecnologías atraviesan la vida académica, las prácticas y sus modos de organización. También, desde las políticas estatales y diversos agentes políticos a nivel global o regional, se ha promovido su acceso y empleo en los diversos niveles de la enseñanza.

En general, Inés Dussel y Trujillo Reyes (2018) expresan que se parte de un balance de una necesaria superación de los modelos tradicionales de educación donde las nuevas tecnologías "(...) son presentadas como garantía del cambio educativo porque permiten crear entornos de aprendizaje personalizados, movilizar alumnos y docentes, y generar métodos más relevantes y actualizados." (p.143). Sin embargo, estas garantías sobre la transformación educativa impulsada por las nuevas tecnologías sólo son posibles de considerar si la institución educativa no fuera ambivalente.

³ Se entiende por Educación a Distancia a la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente- alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos, tecnologías de la información y la comunicación, diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa. Asimismo, se entiende que quedan comprendidos en la denominación Educación a Distancia los estudios conocidos como educación semipresencial, educación asistida, educación abierta, educación virtual y cualquiera que reúna las características indicadas precedentemente. Para que una carrera sea considerada desarrollada en el marco de la modalidad de educación a distancia se requiere que la cantidad de horas no presenciales supere el cincuenta por ciento (50%) de la carga horaria total prevista en el respectivo plan de estudios. El porcentual se aplicará sobre la carga horaria total de la carrera sin incluir las horas correspondientes al desarrollo del trabajo final o tesis. Las carreras en las que la cantidad de horas no presenciales se encontrara entre el treinta por ciento (30%) y el cincuenta por ciento (50%) del total, deberán someter a evaluación el Sistema Institucional de Educación a Distancia. Título I, Caracterización general de criterios. Resolución del Ministerio de Educación y Deportes 2641-E/2017.

En este contexto, es importante desnaturalizar la mirada sobre las nuevas tecnologías y preguntarnos: ¿qué son las nuevas tecnologías? A partir de los trabajos de Castoriadis (1975) y su doble acepción de imaginarios sociales como institución simbólica de lo social a la vez que facultad instituyente, el estudio de Daniel Cabrera (2006) propone abordar:

Las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información, en su actual y específico modo de existencia, son significación instituida de lo imaginario social. Por lo tanto, para una adecuada comprensión de su 'realidad' deben interpretarse *desde* lo imaginario y *como* imaginario. *Desde* lo imaginario, las nuevas tecnologías constituyen el corazón creativo del imaginario tecno-comunicacional de la sociedad contemporánea. *Como* imaginario, las nuevas tecnologías son un *conjunto heterogéneo de aparatos, instituciones y discursos* que tienen origen en lo imaginario social. (p. 17-18. Cursiva en el original)

Según el autor, las nuevas tecnologías deben ser comprendidas en el imaginario de lo moderno y contemporáneo, donde la idea de progreso continúa vigente en clave de *imaginario tecnocomunicacional* (Cabrera, 2006). A su vez, al considerarlas como imaginario la condición de heterogeneidad es clave para analizar su dimensión externa (aparatos, instituciones y discursos) y especialmente, su dimensión radical. En este sentido, deben tenerse en cuenta dos niveles para su análisis: 1) las significaciones imaginarias y 2) las matrices imaginarias. "Las primeras son el modo de manifestación de la 'realidad' de las neotecnologías y las segundas, las condiciones de posibilidad de esas significaciones." (Cabrera, 2006, p.18)

A partir de estas coordenadas esbozadas es posible analizar el escenario de la Educación Superior en un contexto específico, en el cual, las nuevas tecnologías parecieron inundar todas las dimensiones de la vida académica. Y a la vez, reconocer las promesas del imaginario tecnocomunicacional en el ámbito educativo.

Como expresamos en párrafos previos, este trabajo relata una experiencia. Como tal, desde una perspectiva cualitativa, es un registro (aún) contingente, que da cuenta de vivencias *localizadas* en procesos de enseñanza, en la Facultad de Ciencias de la Comunicación (FCC) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) durante el período 2020-2021. La memoria, en tanto que relato modalizante del pasado⁴, aparece aquí sobredeterminado por una *estructura de sentimiento* (o "experiencias sociales en solución" tal como las define Raymond Williams) que documenta el des-orden propio de los emergentes en urgencias.

4 En este sentido, memoria y pasado no son lo mismo. Retomamos la noción de Hector Schmucler (1997), para quien: "La historia y la memoria no siempre coinciden. Particularmente, porque la idea, el concepto de memoria, es plural. Hay múltiples memorias".

Por esto último, tal vez con el paso del tiempo, el archivo de memorias constituya un corpus tamizado metodológicamente, que pueda nutrir reflexiones sobre alternativas pedagógicas en Educación Superior. Y a la vez, nos permitan desmontar críticamente los imaginarios tecnológicos que alientan ciertos modelos pedagógicos que sostienen una visión optimista en clave de acceso universal a la educación, el desempeño del aprendizaje y enseñanza de calidad, la formación competente de docentes, así como la eficacia de los procesos de administración del sistema educativo. Por el momento, se exponen aquí algunas notas que expresan modos de *ser en* procesos de enseñanza, y por lo tanto, en vínculos e instituciones, con el afán de iniciar un camino de discusiones e investigación del cual se desprendan objetos de estudio novedosos. Cabe señalar que este trabajo versará desde la perspectiva de los sujetos de la enseñanza, dejando para otros estudios lo concerniente a los sujetos del aprendizaje.

El des-orden

El escenario de encierro que delinearon las políticas sanitarias nacionales y provinciales se tradujeron en un nuevo ordenamiento institucional para la Educación Superior. Este contexto sacudió las prácticas pedagógicas tradicionales, mudando sujetos, tecnologías y lenguajes. Hasta esta experiencia inédita las nuevas tecnologías avanzaban en la construcción del discurso pedagógico en clave de ser consideradas recursos valiosos para favorecer la eficiencia administrativa y didáctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De alguna manera, emergen como un orden naturalizado que modela y, a la vez, parece afirmar la dirección hacia la cual se deben orientar los procesos pedagógicos como vectores de la transformación social o del desarrollo.

En esta dimensión la figura del docente aparece como un *facilitador* de nuevos aprendizajes, de herramientas y como contraparte, se concibe a un estudiante autónomo y activo, con capacidades para seleccionar, clasificar la inmensa carga de informaciones que ofrecen las fuentes digitales. Sin embargo, el desanclaje de las prácticas cotidianas que produjo una situación extraordinaria como fueron las condiciones de encierro, nos permitió problematizar estas visiones. Porque las nuevas tecnologías son algo más que la mera funcionalidad de un aparato sino que funcionan por su componente discurso-simbólico. (Cabrera, 2022).

Frenar el ritmo, analizar nuestros procesos y nuestros límites en condiciones de excepcionalidad nos permitió reponer los siguientes interrogantes desde la densidad de los imaginarios tecnológicos: ¿las nuevas tecnologías cómo están impactando en nuestras formas de enseñanza?, ¿cuáles eran nuestras esperanzas y creencias para sostener cierto optimismo en la eficiencia de sus mediaciones?, considerando no sólo los procesos de

incorporación tecnológica a las estrategias didácticas sino las mediaciones tecnológicas que desde otros ámbitos y/o espacios (hogares, trabajo, esparcimiento, entre otros) compartimos docentes, estudiantes en contextos específicos.

Las emergencias

La mudanza hacia entornos virtuales desató una primera crisis: el desdibujamiento de los límites entre las dimensiones administrativas y pedagógicas. La maquinaria administrativa (“medianamente”) consolidada en el uso que hacían los docentes a través de correos electrónicos, Guaraní⁵, SIGEVA (Sistema Integral de Gestión y Evaluación), entre otros, debía “correrse” para potenciar - ahora - las herramientas pedagógicas, fundamentalmente en un tipo de Aula Virtual: la Moodle.

Personal, equipos, capacidades instaladas debían redirigirse para garantizar la “sostenibilidad” de las ofertas educativas, produciendo sobrecargas de todo tipo. El aula, como tecnología espacial (dominante) de “la clase”, canonizada desde el medioevo tardío, pasaba del mundo de los átomos al digital (Negroponte, 1995) en un escenario de crisis.

Las apreciaciones respecto de la presencialidad se alteraban a la par del ¿“encuentro”? asíncrono. Los sujetos de la enseñanza, ahora, también en diferido, se vieron obligados a alterar sus performances con la descorporeización en tanto que fenómeno inicial. La maquinaria digital para uso administrativo vino a re-disciplinar entonces el orden del currículo.

Un gap separaba ambas dimensiones: acceso a dispositivos y usos desiguales⁶ de estas herramientas por parte de los docentes, arquitectura de internet deficitaria o insuficiente (cuando no inexistente), dificultades para “trasladar” lo asiduo en otros ámbitos (ocio, entretenimiento, gestión de la vida cotidiana) a lo educativo, entre algunas de las primeras cuestiones críticas.

El texto impreso, la tiza y el pizarrón y el uso del espacio áulico, eran abandonados por las redistribuciones de la ubicuidad, la convivencia síncrona / asíncrona, el hipertexto y la oralidad secundaria (Ong, 2016). En términos de impactos pedagógicos, la situación que impusieron las políticas de aislamiento social provocó la necesaria distinción con las formas de educación a distancia. De alguna manera, se trataba de reconocer en las estrategias de dicha modalidad parámetros para anclar las significaciones emergentes en la crisis.

5 Sistema de gestión de alumnos que registra y administra todas las actividades académicas de la universidad, desde que los alumnos ingresan como aspirantes hasta que obtienen el diploma.

6 Preferimos no hablar aquí de “alfabetizaciones digitales”, ya que supone una categoría discutible y que correspondería a otro trabajo.

En este escenario, el imaginario tecnocomunicacional fortalece las posibilidades de la continuidad pedagógica en la excepcionalidad y este aspecto expresa la garantía de promover procesos de inclusión educativa⁷. La promesa que subyace es que las nuevas tecnologías facilitarían la construcción de lazos entre docentes, estudiantes, instituciones, familias, con diferentes niveles de adaptación y ajuste. De alguna manera, este horizonte de significaciones se engarza en los textos de las normativas transitorias de las universidades.

También, este marco normativo se encuentra en consonancia con lo que expresa el Informe elaborado por el equipo técnico del IESALC (2020) sobre las respuestas políticas de los países ante esta situación de pandemia se refirieron a: "a) medidas administrativas para la salvaguarda del funcionamiento del sistema; b) recursos financieros; y c) la puesta a disposición de recursos para dar continuidad a las actividades formativas." (p.10)

Sin embargo, este proceso no estuvo ausente de resistencias y dificultades. En primer lugar, porque cada realidad institucional es un mundo heterogéneo en cuanto a sus condiciones administrativas, tecnológicas, recursos presupuestarios, entre otros aspectos, en cada región. Las unidades académicas que conforman la UNC a través de sus órganos de gestión fueron generando las acciones y medidas para acompañar transformaciones administrativas significativas de una institución que dicta la mayoría de su oferta de formación de manera presencial. Algunas instituciones ya poseían procesos de virtualización administrativos previos al contexto de pandemia y en otros casos, se aceleraron. Según el informe que elaboró la UNC (2021) "La pandemia y las medidas adoptadas en consecuencia aceleraron entre tres y cinco años la implementación de ciertas herramientas informáticas. La transformación tuvo un impacto enorme y dejó instalado un gran potencial." (p.7).

El cuerpo docente se enfrentó a una realidad desigualitaria, en términos de la capacitación pedagógica para el uso de las aulas virtuales y de los recursos tecnológicos disponibles para llevar adelante las adecuaciones del dictado de las clases. Había escasos datos previos al respecto de esta situación. Por ende, una parte de la docencia requirió una capacitación con las herramientas necesarias para sostener los procesos de enseñanza virtual, que ya tenían existencia antes de la pandemia, pero que no eran utilizadas por todos los académicos. En otro orden, en el aspecto laboral se mantuvo el debate al respecto de considerar estas tareas virtuales como una sobrecarga a las funciones

7 La noción de inclusión en educación supone el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus características individuales, con el fin de proporcionar atención al conjunto de demandantes según sus propias necesidades. Esta noción aplicada a la educación superior implica el desafío de superar la contradicción que por sí mismo este ámbito encierra, en la medida en que la búsqueda de altos patrones de calidad, ha sido tradicionalmente considerada refractaria a tendencias igualitaristas, sosteniendo en el mejor de los casos, el principio de igualdad de oportunidades para el acceso. (Chiroleu, 2008, p.20)

del cuerpo docente y se solicitó apoyo económico para solventar la conectividad que presenta serias dificultades para docentes y estudiantes, dadas la estructura de redes de conectividad con que cuenta Argentina, en su amplio territorio⁸.

Por ende, las nuevas tecnologías se transformaron en el centro de los debates de las políticas universitarias, en las mediaciones necesarias de las nuevas estrategias pedagógicas o las competencias a promover para la formación docente. Había que alcanzar los estándares de eficiencia que el imaginario tecnocomunicacional venía impulsando con fuerza desde hacía varias décadas en el ámbito de la educación. La urgencia no frena al desarrollo, al contrario, confirma que es posible encontrar las soluciones adecuadas.

El sostenimiento del sistema educativo descansaba en la promesa de un sistema tecnológico con capacidad para cumplir todas las expectativas de la gestión administrativa y pedagógica necesaria. De alguna manera, la tecnología se convierte en una solución deseable para los problemas sociales y en particular, para la educación o como Matterlart (1997) lo denominó se trata de una *tecno-utopía*. Las nuevas tecnologías son consideradas desde un imaginario social que augura posibilidades ilimitadas de acceso y producción al conocimiento. Como lo señala Cabrera (2022) este sistema tecnológico moderno “se dirige de lo atrasado hacia lo avanzado” (p.21) como vector del progreso.

Entre los años 2020-2021 el cuerpo de las normativas de la UNC se multiplica como marco necesario para dar coherencia a una realidad fragmentada o ¿estallada?

Ante un contexto de emergencias, estas promesas desde la experiencia individual de las y los docentes fluctuó, configurándose entre sensaciones, tensiones, creencias de diversa intensidad al respecto de las posibilidades del cumplimiento de efectivo de dichas promesas.

La docencia universitaria como performance en crisis

Frente a las emergencias, muchos docentes se autodeclararon “en colapso” (sic)⁹. Abandonar las performances canonizadas implicaba además otras crisis que las deconstruían: programas de estudio, legitimados por concursos, se revelaban inviables (por ejemplo, en la relación entre unidades y temas propuestos y cantidades efectivas de clases). Planificaciones con objetivos mal formulados, materiales didácticos anacrónicos o inapropiados a los “nuevos medios”, estrategias de enseñanza y aprendizaje sin relación

8 Según un informe del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) del cuarto trimestre de 2018, basado en la Encuesta Permanente de Hogares, el acceso a computadora e internet muestra que el 63 de cada 100 hogares urbanos tiene acceso a computadora y 80 de cada 100, a internet. También, 78 de cada 100 personas utilizan internet y 84 de cada 100 emplean teléfono celular.

9 Registro de expresiones recurrentes en los espacios de reuniones docentes (por cambio de plan de estudios, convocatorias por Secretaría Académica, etc).

con formatos pedagógicos congruentes (o ajenos a las posibilidades que las herramientas digitales posibilitan), diseños de actividades y exámenes con consignas confusas, poco claras y sin relación con criterios de evaluación, poca o nula relación entre opciones de formatos pedagógicos y la intención no declarada de favorecer cuáles capacidades, habilidades y/o competencias, etc.

La exposición en video conferencia y su registro, documentaba además la performance docente en un nuevo sistema de control como así también respecto a un corpus de estudio y el carácter del ejercicio intelectual.

Estas y otras “alteraciones” al orden académico canonizado, se tradujeron en expresiones románticas en relación a la presencialidad. Si bien es indiscutible la ontología del acto educativo como vínculo comunicativo *normativo* (Wolton, 1997), también es cierto que a la presencialidad se le atribuyeron (de manera melancólico - romántica) “propiedades” poco fundadas: como garantía de aprendizaje, de control frente al fraude, de participación activa de los sujetos pedagógicos, en fin ... de “calidad”.

Espectáculo, orquestación y ritmo, dimensiones propias - si se quiere - de los medios de comunicación y otros dispositivos, atravesaban ahora toda la práctica docente, arrancándola del orden del texto impreso al del avasallamiento del audiovisual y la oralidad secundaria. ¿Beneficios de las nuevas tecnologías? Había pocos espacios compartidos para poner en palabras lo que acontecía. En todo caso, nuevamente, las nuevas tecnologías se encargaron de resolver esos problemas: grupos de llamadas en wasap, utilización de videollamadas...ocuparon los espacios de diálogo cara a cara.

Se podría analizar estos aspectos como parte de procesos de apropiación tecnológica: los aparatos estaban disponibles para ser usados y sus usos fueron de lo más diversos. Ahora bien, en procesos pedagógicos inéditos, las y los docentes se enfrentaron a la construcción de nuevas significaciones. Definir una planificación de una actividad incluyó colocar a las nuevas tecnologías como uno de los objetivos de las clases, ensayar la utilización de una batería de aplicaciones para la presentación de contenidos audiovisuales dinámicos, entre otros recursos.

Lo curricular como discurso de innovación

Si discurso es toda práctica social significativa, el currículo como formación, puede ser pensado como continuo articulador de lenguajes y objetos. Así las cosas, las emergencias dieron lugar a un des - orden que discutía con el sistema educativo / formal / tradicional / canonizado / dominante, por tanto, podemos pensar en *emergentes*.

Estos últimos operaron como innovaciones que despertaron a su vez nuevas prácticas, por ejemplo: aulas espejo con universidades de otros países, webinars con docentes y/o expertos invitados, facilidad para participar en diversos eventos científicos (al no tener que viajar para hacerlo), aumento de los canales de intercambios (mails, videoconferencias grabadas, chats, foros, etc.).

La enunciación privilegiada y sostenida del docente, dio lugar a estrategias de ritmo: uso de herramientas interactivas (pizarras, padlets, presentaciones, documentos compartidos), cold calls, gamificaciones, "collages" de formatos y lenguajes, flipping clases, entre otros.

Para algunos docentes, la virtualidad permitió incluso repensar y discutir sobre el rol mismo de la enunciación privilegiada. En este sentido, no se trata de un debate "nuevo", sino de una cuestión que la virtualidad terminó por dejar en evidencia: ¿Es realmente la enunciación privilegiada el rol del docente en un contexto marcado por la accesibilidad a fuentes libres de conocimiento? ¿En qué medida el aula puede seguir pensándose en una situación de jerarquía vertical cuando el acceso al conocimiento está equitativamente distribuido? Más aún, ¿cuáles son las claves de futuro que el docente, responsable de ofrecer las bases formativas? ¿Está hoy considerando si es que la educación misma se plantea en prospectiva?

La dificultad que planteaban las clases virtuales de carecer de un feedback de los estudiantes o de una lectura rápida de sus actitudes, sus gestualidades, su participación, generaba la impresión de estar en una cueva, como la Alegoría de la Caverna de Platón, frente a las luces y sombras de lo que esperábamos sucediese detrás de la cámara. De allí, la necesidad de abrir el dictado de la clase a una conversación estructurada por la aplicación de meet. A mayor apertura de las preguntas, mayores posibilidades de construir un aprendizaje mutuo, de estudiantes y docentes, sobre una temática que se escapaba a los límites del programa de la asignatura y su bibliografía.

Más aún, al desaparecer los procesos analógicos, se podía también pensar desde lo digital, sobre una estructura diferente. ¿No es acaso el replanteo del rol del docente, también como sujeto de aprendizaje, lo que la virtualidad forzaba a considerar? Pensar lo curricular como un proceso sistemático de intercambio en el que los contenidos son tan solo un punto de partida para repensar las temáticas en términos prospectivos, aceptando el cambio constante no solo del aprendizaje del estudiante sino también del docente. Se trata de dar al estudiante un rol más activo en la co-creación y la co interpretación de los contenidos propuestos por la academia. De esta forma, no solo se trata de repensar las estrategias, herramientas e instrumentos a utilizar en el aula sino también cuestiones estructurales como los roles de estudiantes, docente y otros

actores de la academia, la co-creación de nuevos conocimientos y el diseño futuro de la curricula profesional.

Sin embargo, frente a estas descripciones lo que se impone es volver sobre lo que las nuevas tecnologías no pudieron concretar de sus promesas. El vínculo pedagógico continuaba engarzado en una herramienta principal: la pregunta. La estrategia es la puesta a prueba de las aplicaciones existentes, ya sean digitales o analógicas, con vistas a que cada individuo pueda participar activamente en la puesta en común, en el espacio público de lo académico, de lo que conforman su propio set de habilidades, capacidades y destrezas personales. De esta forma lo individual se hace público y lo público trasciende los universos individuales.

Las dimensiones pedagógicas, comunicacionales y tecnológicas de las prácticas docentes en este contexto confluyeron en la elaboración de propuestas de enseñanza y aprendizaje que, en muchos de los casos, han sido novedosas en términos de estrategias didácticas en la educación superior. Esas experiencias que emergieron producto de tensiones no pueden perderse en el anecdotario de la pandemia. En este sentido, los modelos pedagógicos emergentes y en pos de una discusión profunda acerca de los procesos de inclusión que ofrece la virtualidad, es importante recuperar el aporte de Mariana Maggio (2012) que plantea,

Una Tecnología Educativa con sentido didáctico no es el ambiente en sí o el artefacto de turno, sino el conocimiento acerca de la enseñanza que en cada caso podemos construir, a partir del análisis crítico de las prácticas que en cada ambiente tiene lugar. (p.138)

En este marco, los aprendizajes institucionales en términos de coordinación de proyectos, recursos, procesos de evaluación de las situaciones emergentes, entre otros aspectos deberían ser revisados críticamente y retomar los interrogantes de Dussel (2020) "¿Cómo imaginar el mundo que sigue?, ¿Qué herencias, marcas y daños quedarán de este tiempo inclemente? ¿Cuáles son los escenarios que se avecinan y se abren frente a nosotros?" (p.12). La educación superior que viene, la que se instaló en pandemia, la que convive entre presencialidad y virtualidad o como se denomina "sistemas híbridos". Ante las desigualdades observar el papel de las tecnologías ¿resignificando su uso para achicar brechas? ¿Cuáles serán nuestras creencias al respecto de esta promesa?

A modo de cierre

El retorno a la presencialidad fue igual de abrupto que el inicio de la virtualidad. La integración de las experiencias producidas en la virtualidad al aula dependió estrictamente

de la voluntad de hacer de los docentes en forma privada sin mediar un proceso que permitiese transformar lo sucedido en un debate y posterior replanteo de la academia. De esta forma, algunos docentes desarrollaron los apuntes de clase y las estrategias áulicas que tenían pre pandemia tratando de restablecerlos tal cual habían sido configurados inicialmente. No obstante, los estudiantes que regresaron a las aulas no eran los mismos y volvió a emerger un fenómeno que terminó forzando el proceso de aprendizaje.

Muchas de las lecciones de la virtualidad quedaron reducidas a lo instrumental pero no a la discusión fundamental que hoy la academia necesita hacer. Sobre todo teniendo en cuenta que lo virtual también abrió las posibilidades de registrarse en cualquier universidad del mundo, con prestigios capaces de abrir fuentes de trabajo y oportunidades académicas. La competencia global de la oferta educativa que quedó en pie de la pandemia es un fenómeno cuyas consecuencias todavía no hemos visto.

Las promesas del imaginario tecnocomunicacional en el ámbito de la educación se expresaron en las significaciones imaginarias de la eficacia de la continuidad pedagógica trascendiendo cualquier limitación material o simbólica (brechas o desigualdades de todo tipo) en un contexto de excepcionalidad como fueron las condiciones de aislamiento en el marco de la pandemia de COVID 19. Es decir, el lazo o vínculo entre los agentes del sistema educativo sin fracturas, asegurado por la mediación tecnológica. La garantía de su cumplimiento se sostenía en que el sistema tecnológico estaba en condiciones de dar las respuestas necesarias.

Frente a ello, queda recobrar ese recuerdo del malestar que fundó la primera reacción hacia las condiciones emergentes. Esa vuelta a la dimensión subjetiva de la experiencia nos permitirá potenciar e interrogar nuestras creencias en torno a la eficacia tecnológica y los imaginarios que la provocan, contienen o expanden. Tal vez, para dar lugar a los pensamientos sea necesario darle otro sentido al tiempo y bajarnos por un momento, de su velocidad que nos empuja hacia adelante.

Bibliografía

- Cabrera Altieri, D. H. (2006). *Lo tecnológico y lo imaginario: las nuevas tecnologías como creencias y esperanzas colectivas*, Buenos Aires, Biblos.
- Cabrera Altieri, D.H. (2011). *Comunicación y cultura como ensoñación social: ensayos sobre el imaginario tecnológico*. Fragua.
- Cabrera Altieri, D. H. (2022). *Tecnología como ensoñación. Ensayos sobre el imaginario tecnocomunicacional*. Ediciones Universidad de la Frontera. <http://bibliotecadigital.ufro.cl/?a=view&item=1962>
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Chiroleu, A. (2009). La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión. *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*, (pp. 99-116). <https://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/881.pdf>
- Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Unipe.
- Dussel, I., & Trujillo Reyes, B. F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender?. Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles educativos*, 40(SPE), 142-178. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.Especial.59182>
- IELSAC. (2020). *COVID 19 y educación superior: De los inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. UNESCO/IELSAC. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-070420-ES-2-1>.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Mattelart, A. (1997). Utopía y realidades del vínculo global. Para una crítica del tecnoglobalismo. *Diálogos de la Comunicación*, (50).
- Negroponte, N. (1995). *Mundo digital*. Ediciones B.
- Ong, W., (2016). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- Schmucler, H., (1997). *Memoria de la comunicación*. Biblos.
- Román, J. A. M. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 50, 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>

Universidad Nacional de Córdoba. (2021). *La UNC ante la pandemia de COVID-19*. Informe solicitado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

Wolton, D. (1997). *Pensar la comunicación*. Prometeo Libros.

Williams, R., (2009). *Marxismo y literatura*. Las Cuarenta.

Aprendizagem criativa e tecnologias digitais na criação de recursos educativos na perspectiva da inclusão

Antônio Soares Júnior da Silva. Universidade Feevale

antonio.silvajunior@ifpr.edu.br

Paulo Ricardo dos Santos. Universidade Feevale

paulo.s@feevale.br

Débora Nice Ferrari Barbosa. Universidade Feevale

deboranice@feevale.br

Rosemari Lorens Martins. Universidade Feevale

rosel@feevale.br

Michele Barth. Universidade Feevale

mibarth@feevale.br

Tatiana de Souza Mello. Universidade Feevale

tatiana_smello@hotmail.com

Resumo

O trabalho visa a construção de recursos educativos e artefatos digitais e não digitais para facilitar a compreensão dos conceitos que envolvem a composição do átomo de carbono por estudantes do Ensino Fundamental, em uma perspectiva de educação inclusiva, atendendo as demandas de um estudante com deficiência visual. A pesquisa tem caráter qualitativo e descritivo. Os recursos e artefatos foram elaborados por professores e estudantes do Programa de Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, da Universidade Feevale/RS/Brasil. Foram coletados dados em registros das produções dos estudantes, apontamentos durante a utilização dos produtos em sala de aula e entrevista com a professora. Mediante a análise de conteúdo, os resultados indicaram que a utilização dos artefatos produzidos e o desenvolvimento das práticas propostas no âmbito do projeto trouxeram contribuições positivas para a escola, uma vez que permitiram a compreensão da estrutura atômica do átomo, por parte dos estudantes.

Palavras-chave: Aprendizagem Criativa - Átomo de Carbono - Literacia Digital - Educação inclusiva - Tecnologia digitais

Introdução

O processo de ensino-aprendizagem é indispensável para a emancipação dos sujeitos

e para a formação humana que valoriza e reconhece todas suas dimensões. Aprender é uma das mais elevadas “capacidades” do ser humano. Esse processo ancora-se na esfera das características fundamentais da constituição do homem e de sua diferença entre os outros animais. Sobre isso, Menezes (2008) afirma que a educação objetiva fortalecer uma ideia do sujeito, criar o homem por ele mesmo, formando e transformando sua natureza.

Por conseguinte, a percepção de ensino que adotamos não se resume a instruir, doutrinar e amestrar com regras ou preceitos, como afirmam os dicionários. Mas caminhamos na direção de conjecturar que o ensino é um processo que considera os sujeitos em sua plenitude: processo vivo, dinâmico, harmônico, integrado, transformador e, acima de tudo, emancipatório.

Nesse sentido, o papel da tecnologia pode ser analisado como uma possibilidade desencadeadora de processos educativos que consideram a interação entre ensino e aprendizagem em uma perspectiva de emancipação. Sabemos que a tecnologia tem um papel de grande importância na vida e na prática social no tempo presente. No contexto educativo, principalmente no período pandêmico, essa percepção ficou mais latente e evidente. A pandemia de COVID-19 evidenciou o quanto a tecnologia ainda é ausente nos projetos pedagógicos das escolas (Arruda & Siqueira, 2021). A pressão social para a continuidade do ano letivo, mesmo durante o isolamento social, fez com que os modelos de ensino online se tornassem alternativa para a continuidade das aulas. Entretanto, a falta de preparo e de compreensão das dimensões da tecnologia no ensino fez com que muitos docentes enfrentassem problemas diversos durante as aulas online, seja na preparação das atividades, no uso dos recursos, nas formas de avaliação e nas formas de acompanhamento aos estudantes. Dessa forma, urge a necessidade de considerar a tecnologia como um instrumento comum da educação, da mesma forma que os recursos digitais se tornaram parte indissociável da vida em sociedade.

Durante a pandemia, 3,7 milhões da população em idade escolar não teve acesso ao ensino proposto e não conseguiram estudar em suas residências. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) evidenciam que as crianças mais pobres do país tiveram um prejuízo significativo no processo de alfabetização e letramento entre 2019 e 2021. Os números das que não sabiam ler e escrever passou de 33,6% para 51% nesses dois anos (Todos pela Educação, 2021).

A pandemia também problematizou o acesso de estudantes público-alvo da Educação Especial, acarretando ainda mais prejuízos para aqueles que, historicamente, estiveram invisíveis. Neta, Nascimento e Falcão (2020) alertam que, além da precariedade do acesso, muitas atividades oferecidas pelos professores para esses estudantes foram flexibilizadas, tendo seu teor preponderantemente lúdico. Essas adaptações, com comprometimento na

qualidade, descaracterizaram a seriedade das propostas, tornando os conteúdos simplistas e negando o acesso às mesmas atividades que o restante da turma.

Pensar e fazer educação neste momento histórico tornou-se mais complexo e mais difícil, todavia é uma tarefa possível se considerarmos as dimensões da realidade. Assim, Morin (2000) considera que a educação do amanhã será aquela em que as disciplinas e os saberes da ciência farão com que o indivíduo, cuja vida é marcada por propósitos e emoções pessoais, se torne cada vez mais consciente da vida em sua dimensão social e dos objetivos da humanidade como uma espécie consciente e senciente, pois “a vida é viver poeticamente na paixão, no entusiasmo, para que isso aconteça devemos fazer convergir todas as disciplinas conhecidas para identidade e para a condição humana, ressaltando a noção de homo sapiens.” (Morin, 2000, s/p).

Na perspectiva da educação inclusiva, todos os saberes são considerados, respeitando a diversidade e construindo caminhos com a participação ativa de todos os envolvidos no processo. Para além de propostas com o envolvimento de todos os sujeitos, propor práticas inclusivas é causar transformações no espaço da escola, pois ela exige um desacomodar, além de reações constantes que são necessárias para qualificar a prática pedagógica e contribuir na formação dos sujeitos e de uma sociedade cada vez mais inclusiva.

Entendemos que as transformações advindas da globalização e da proliferação do digital nos situam em uma sociedade dinâmica, complexa, hiperconectada, volátil, ambígua e extremamente incerta. Em função disso, do ponto de vista educacional, é preciso que os sujeitos aprendentes desenvolvam habilidades socioemocionais e conhecimentos específicos, envolvendo um mundo complexo em que os problemas precisarão de um olhar mais amplo e interdisciplinar para serem resolvidos. É preciso que os processos educacionais criem condições para que crianças e jovens aprendam a pensar e resolver problemas de forma criativa e inventiva, conectada com as demandas atuais e futuras, de forma socialmente responsável e sustentável. Para isso, é preciso compreender as mudanças que envolvem esses processos, os quais requerem, além de outras coisas, o desenvolvimento de uma literacia digital (Elicker & Barbosa, 2021).

A literacia digital “(...) abarca a apropriação (...) do uso das tecnologias digitais de forma autônoma, responsável e criativa” (Elicker & Barbosa, 2021, p. 45). Uma prática que tem como princípio a literacia digital coloca o estudante como sujeito autônomo na organização dos recursos tecnológicos e posiciona-o um passo à frente na sociedade digital. Considerando isso, em uma prática pedagógica que envolve a literacia digital incentiva-se o estudante a selecionar seus artefatos digitais bem como decidir como se dará o processo de produção/compartilhamento de conhecimento. Um estudante com literacia digital tem uma percepção e um posicionamento crítico no que se refere às mídias digitais, ou

seja, possui uma educação midiática digital (Elicker & Barbosa, 2021). Se aliarmos a essa perspectiva a aprendizagem criativa, teremos como resultado uma prática pedagógica em que a aprendizagem ocorre de forma cooperativa e participativa, construindo sentidos e conhecimento com significado.

Em vista disso, o sujeito aprendente não é mais percebido como passivo no processo educacional, ou seja, não se configura apenas como um mero recebedor de informação. Pelo contrário, ganha a possibilidade de ser ativo, interagindo com a informação e com outros indivíduos, de forma a construir seu próprio conhecimento e artefatos tecnológicos culturais.

É nesse contexto que este trabalho visa a construção de recursos educativos e artefatos digitais e não digitais para facilitar a compreensão dos conceitos que envolvem a composição do átomo de carbono por estudantes do nono ano do Ensino Fundamental, incluindo os alunos da Educação Especial. Para este estudo serão consideradas as bases conceituais da teoria da aprendizagem criativa (Resnick, 2020) e da literacia digital (Elicker & Barbosa, 2021), além de saberes necessários à educação do futuro (Morin, 2000).

Literacia digital e aprendizagem criativa

A sociedade atual pode ser considerada uma sociedade tecnológica, em que humanos fazem uso dos instrumentos em diferentes esferas da vida. Os espaços digitais tornaram-se ambientes em que as pessoas interagem e convivem com seus pares, caracterizando uma cultura digital, na qual o acesso à informação, a criação de conteúdo e as interações mediadas por dispositivos móveis constituem-se como elementos naturais das relações sociais (Barbosa & Barbosa, 2019).

Desde cedo, jovens estão expostos à tecnologia e aos ambientes digitais, desenvolvendo sua compreensão do mundo pelas telas e pelo mundo físico. Enquanto há 40 ou 50 anos bastava desligar a televisão e o rádio ou afastar-se do telefone para viver no “mundo real”, hoje, com dispositivos móveis que cabem no bolso e uma rede global de comunicação pela internet, essa distinção entre virtual e físico já não existe mais: ambos se entrelaçam, se relacionam, se influenciam, dependem um do outro (Elicker, Barbosa, Martins, 2022). Para isso, é necessária uma teoria que considere as implicações da tecnologia no desenvolvimento dos estudantes, o que nos conduz a pensar a aprendizagem a partir de uma Literacia Digital (Elicker & Barbosa, 2021).

Conforme Elicker e Barbosa (2021), a Literacia Digital trabalha o desenvolvimento da alfabetização, do letramento e das diferentes ciências no contexto das tecnologias digitais, colocando o estudante em situações nas quais deve resolver problemas e pensar

em soluções criativas e inovadoras, em conexão com, segundo Elicker e Barbosa (2021, p. 20), “demandas atuais e futuras, de forma socialmente responsável e sustentável”, tendo em vista a “formação de um cidadão global e digital, apto a conviver em um mundo permeado de códigos digitais, máquinas e humanos interagindo mutuamente”. A Literacia Digital é, portanto, o uso de saberes tecnológicos em contextos de aprendizagem, ou seja, a mobilização de recursos digitais como instrumentos metodológicos, de modo que a tecnologia possibilite desenvolver habilidades, promover debates, produzir conteúdo, conectar-se com outros usuários e acessar a informação presente nos espaços virtuais. Não se trata apenas de ensinar o aluno a usar a tecnologia, mas de ensiná-lo a potencializar sua aprendizagem com os recursos digitais (Prensky, 2012).

Tradicionalmente, a sala de aula comum ainda não é 100% informatizada, embora professores e estudantes possuam celulares pessoais e, eventualmente, utilizem notebooks, computadores, lousas digitais e tablets de propriedade da escola. Falar de tecnologia digital em sala de aula é falar de tópicos recentes, pois os dispositivos e aplicativos móveis possuem pouco mais de uma década de existência e ainda são comercializados com preços elevados no que tange ao cenário econômico brasileiro. Ao passo que esses recursos passaram rapidamente a fazer parte da sociedade, essa transformação ainda não se refletiu plenamente na sala de aula e no fazer pedagógico dos professores, uma vez que a presença da tecnologia nos cursos de licenciatura e formação que docentes também é recente.

Para tal, a Literacia Digital é uma forma de pensar a tecnologia no processo educativo que orienta o professor a navegar no universo de possibilidades abertas pelos jogos digitais, softwares, ambientes virtuais, sites e dispositivos, ao passo que traz para a sala de aula a Cultura Digital da qual os estudantes fazem parte. Assim, a educação pode ser favorecida por estratégias de ensino que explorem os recursos presentes na internet e nos dispositivos tecnológicos, pois, ao contrário do que se pensa, a tecnologia não isola o jovem do mundo real, mas é uma ferramenta que pode auxiliá-lo durante seu desenvolvimento. De fato, é possível afirmar que os estudantes com acesso aos dispositivos tecnológicos já possuem um determinado nível de compreensão das ferramentas e de suas possibilidades. Nos ambientes virtuais, crianças e adolescentes estão aprendendo, se desenvolvendo e sendo vozes ativas na construção de uma nova sociedade.

Quando falamos em aprendentes, nos referimos a todos, considerando a educação como um processo inclusivo. Neste sentido, a educação inclusiva deve ser pensada a partir da ótica da coletividade, de um trabalho envolvendo muitas mãos e estas, agarradas nesta trajetória de uma maneira implicada, possibilitando ações que valorizem os saberes das crianças com desenvolvimento atípico, em um processo que enxerga este aprendente de forma integrada. A escola, como um ambiente social, possui o papel de

fomentar práticas que estimulem estas ações através de meios que possam envolver as crianças de maneiras significativas e qualificadas. E nesta perspectiva, as tecnologias surgem como facilitadoras levando para dentro da sala de aula uma gama de opções que podem metodologias que considerem as potencialidades de cada um a partir do olhar de protagonismo do aprendente. Resnick (2020) sugere que a educação de crianças e adolescentes deve promover e valorizar o papel da imaginação e da brincadeira para que haja uma aprendizagem, criativa, capaz de preparar os jovens para lidarem com os desafios de uma sociedade cada vez mais complexa e tecnológica. A imaginação, como forma de encontrar caminhos e soluções, e a brincadeira, como recurso para testar hipóteses e avaliar resultados, podem ser a peça-chave na aprendizagem dos diferentes conhecimentos e promover um ensino integrador e conectado com as demandas sociais.

A escola deve tornar-se um local onde há espaço para que o estudante desenvolva sua criatividade e encontre instrumentos e orientações adequadas para aprender e fazer coisas relevantes, tendo a tecnologia como fator potencial para o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos e para a solução de problemas reais, tais como a aprendizagem criativa.

A Aprendizagem Criativa (Resnick, 2020) tem por princípios a aprendizagem que se desenvolve a partir da imaginação e da brincadeira, em uma perspectiva de protagonismo do aluno. A base da aprendizagem criativa está relacionada com os 4 princípios da que, são: Projetos, que envolvem trabalhar a partir de propostas; Paixão, que envolve a disposição, motivação e interesse em fazer aquilo que é aprazível; Pares, que é a socialização e construção colaborativa; e Pensar brincando, pois imaginar é uma atividade lúdica, que envolve inventar e brincar de “faz de conta”. A aprendizagem criativa, considerando seus pressupostos, é um excelente meio para o desenvolvimento de uma literacia digital no contexto das práticas educativas.

Resnick (2020) sugere a chamada espiral da aprendizagem criativa, que é composta de 5 etapas: Imaginar, Criar, Brincar, Compartilhar, Refletir e, novamente, imaginar, seguindo em frente, conforme a Figura 1.



Figura 1. Espiral da aprendizagem criativa. Font (2020, p. 41)

O professor deve trazer propostas educacionais que partam de problemas e demandas diversas, mas deve-se dar espaço para que os estudantes trilhem seus próprios caminhos em busca das soluções, tendo liberdade e orientação adequada para vivenciar esse processo (Resnick, 2020). Para a constituição de uma Literacia Digital nos ambientes educativos, é necessário que o docente também vivencie e aprenda a utilizar os recursos tecnológicos nas práticas educativas, o que exige criatividade ao trazer a tecnologia para a sala de aula (Elicker & Barbosa, 2021).

Em resumo, práticas pedagógicas que envolvem a literacia digital incentiva-se o estudante a selecionar seus artefatos digitais bem como decidir como se dará o processo de produção/compartilhamento de conhecimento. Um estudante com literacia digital tem uma percepção e um posicionamento crítico no que se refere às mídias digitais, ou seja, possui uma educação midiática digital (Elicker & Barbosa, 2021). Se aliarmos a essa perspectiva a aprendizagem criativa, teremos como resultado uma prática pedagógica em que a aprendizagem ocorre de forma cooperativa e participativa, construindo sentidos e conhecimento com significado.

Procedimentos metodológicos

O trabalho é resultado da disciplina de “Literacia Digital em Contextos de Aprendizagem” (neste artigo denominada de Literacia) oferecida como tópicos especiais no Programa de Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale/RS/Brasil. A disciplina problematiza a temática da cultura digital no âmbito educacional, a partir da perspectiva das tecnologias digitais e da literacia digital, com vistas à diversidade e à inclusão. Como método, a disciplina discute e desenvolve práticas pedagógicas envolvendo a literacia digital a partir de demandas da comunidade escolar, na perspectiva da aprendizagem criativa.

No contexto da disciplina são propostas aulas mediadas pelos 4Ps (projeto, paixão, pares e pensar brincando) e pela espiral da aprendizagem criativa (Resnik, 2020), o que possibilitou aos estudantes o desenvolvimento de um projeto em que o protagonismo de cada membro esteve presente a partir de suas potencialidades, selecionando informações, refletindo sobre o material, produzindo conhecimento e fazendo conexões com sua realidade. O trabalho desenvolveu-se em um contexto no qual o grupo foi desafiado a encontrar recursos, tecnológicos ou não, para o ensino sobre a composição do átomo de carbono para uma classe de educação básica que possuía um estudante com deficiência visual. Adotamos como pressupostos epistemológicos a teoria da aprendizagem criativa em Resnick (2020), passando pela interlocução com a literacia digital em Elicker e Barbosa (2021), até os saberes necessários à educação do futuro em Morin (2000).

Os recursos e artefatos foram elaborados por professores e estudantes do Programa de Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, da Universidade Feevale, os quais produziram coletivamente o projeto a partir de demandas levantadas considerando as características do conteúdo, da pedagogia de projetos e na perspectiva da Educação Inclusiva. Para o desenvolvimento, consideraram-se as etapas da espiral da aprendizagem criativa, articulando artefatos digitais, como murais online e texto colaborativo, juntamente com artefatos não digitais, como maquetes e modelos em 3D do átomo, para facilitar a compreensão dos conceitos que envolvem a composição de um átomo para alunos cegos. Durante o processo criativo foram tiradas fotos das etapas.

A validação dos instrumentos de aprendizagem desenvolvidos estava prevista para ocorrer por meio da aplicação da proposta pedagógica em duas turmas do nono ano do Ensino Fundamental de duas Escolas da rede pública dos municípios de São Leopoldo e Gramado no Rio Grande do Sul/Brasil. Contudo, por questões de organização administrativas da escola, não foi possível realizar a intervenção pedagógica na turma de nono da qual o aluno com deficiência visual estava matriculado. Assim, a validação ocorreu somente na escola situada em Gramado, junto à 15 estudantes e a professora da turma.

A pesquisa tem caráter qualitativo e descritivo. Os dados coletados consistem em registros das produções dos alunos, sugestões e aprimoramentos feitos durante a utilização dos artefatos em sala de aula com base nas tecnologias digitais e na espiral da aprendizagem criativa, anotações da percepção dos estudantes do nono ano durante a validação e em entrevista com a professora. A análise dos dados se deu por meio da análise de conteúdo, a partir de duas categorias definidas a priori: desenvolvimento de artefato sob perspectiva da inclusão; e aplicação do projeto junto à escola.

Resultados e discussão

A turma da disciplina de Literacia Digital era composta por docentes/pesquisadores que atuam na educação básica e superior. A disciplina tinha como atividade prática o desenvolvimento de projetos educativos a partir dos tópicos discutidos, na qual cada estudante deveria elaborar seu próprio projeto.

No contexto das discussões sobre educação na atualidade e formação de professores, a turma debateu sobre demandas diversas relacionadas à aprendizagem na área de formação de cada docente da turma, dentre os quais havia professores de biologia, história, educação especial, pedagogia e letras. Nas conversas, uma professora de química comentou sobre a dificuldade de ensinar o conceito de átomo para os estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Outros dois docentes, com experiência em turmas de Atendimento Educacional Especializado, também relataram a dificuldade de ensinar

esse mesmo conceito para estudantes com deficiência intelectual e para estudantes com deficiência visual.

O átomo é a menor unidade da matéria e é invisível ao olho humano, sendo conhecido apenas através de representações visuais abstratas e modelos atômicos. Assim, surgiram perguntas norteadoras para o desenvolvimento do projeto: Como fazer conhecido ao estudante com deficiência visual a representação do átomo e suas ligações carbônicas? Como ensinar representações abstratas para estudantes com deficiência intelectual, os quais, em diversos casos, precisam de uma referência concreta para compreensão?

No conjunto das discussões foi definido como objetivo geral desenvolver um projeto educacional contemplando as bases conceituais da aprendizagem significativa, literacia digital e as aprendizagens necessárias à educação numa interseccionalidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, cada docente colaborou na construção do projeto intitulado “Átomo Inclusivo”, a partir da Espiral da Aprendizagem Criativa (Imaginar, Criar, Brincar, Compartilhar, Refletir e Imaginar).

Desenvolvimento de artefato sob perspectiva da inclusão

A educação inclusiva deve ser pensada a partir da ótica da coletividade, de um trabalho envolvendo muitas mãos e estas, agarradas nesta trajetória de uma maneira implicada, possibilitando ações que valorizem os saberes de todos os estudantes. Em uma perspectiva de educação inclusiva, os saberes de todos os sujeitos envolvidos no processo devem ser considerados, além das diversas formas de estimular os processos de aprendizagem.

O processo de “imaginar” partiu da análise da demanda da escola, ou seja, o projeto para a construção de um artefato átomo para compreensão de sua composição para um estudante com deficiência visual. Para o desenvolvimento da proposta foram elencados os principais requisitos: Trabalhar o conteúdo átomo de forma criativa usando uma linguagem de fácil compreensão; Criar uma narrativa e um personagem com linguagem acessível para esse público-alvo; Usar um gênero literário para expressar essa narrativa (histórias em quadrinhos); Criar modelos sensoriais que contribuam para compreensão da representação atômica para alunos e alunas com deficiência intelectual e deficiência visual; Aplicar o projeto junto ao público-alvo.

Foram planejados os próximos passos do projeto e pesquisado sobre o tema (átomo). Neste ponto, a contribuição de uma mestrandia, que é Bióloga, foi essencial e conferiu maior interdisciplinaridade ao projeto. Conforme Japiassu (1976), a interdisciplinaridade é caracterizada como uma colaboração entre diversas disciplinas ou setores de uma

ciência, onde há uma certa reciprocidade nas trocas, levando a um processo interativo de onde cada disciplina sai mais enriquecida em termos de abordagem. Assim, entendemos que a composição interdisciplinar da turma, ou seja, alunos com diferentes expertises profissionais, foi essencial no desenvolvimento do projeto.

Neste momento se utilizou muito dos recursos digitais para a obtenção de conhecimento. É importante ressaltar que os recursos tecnológicos só serão eficazes através da intencionalidade pedagógica que também passa pelo processo de diagnóstico, tendo claros os caminhos e abordagens que devem ser utilizadas para potencializar o processo de aprendizado e da percepção de uso da tecnologia como meio. Segundo Elicker e Barbosa (2020) é nesta perspectiva que os recursos digitais precisam ser utilizados, de forma a se desenvolver de fato uma literacia digital.

Assim, a partir do estudo se definiu que o átomo a ser trabalhado seria o representativo do carbono. Logo, começou-se a imaginar diferentes formas para a representação deste artefato, de forma que pudesse atender tanto a criança com deficiência visual como os demais estudantes, em uma perspectiva de inclusão de fato, onde o trabalho seria pensado para todos.

Com os projetos planejados pelo grupo, o segundo passo da espiral, o “criar”, foi vivenciado através de explorações de materiais analógicos e digitais para a construção do átomo. Foram selecionados materiais como círculos de MDF, pompons, tampinhas de garrafas e etc. Cada estudante dentro de suas habilidades foi forjando modelos de átomos utilizando os diferentes materiais (Figura 2).



Figura 2. Foto da aula de Literacia Digital, criação do Átomo Inclusivo.

Além do enfoque nos materiais táteis, um docente de letras sugeriu a criação de um personagem que pudesse interagir com os estudantes e ensiná-los por meio do teatro e de histórias em quadrinhos. Assim, foi criado o personagem “Carbonex”, inspirado pelos super-heróis do cinema e histórias em quadrinhos. O personagem é feito de carbono e tem poderes de combinar-se com outros elementos para criar vida/matéria de todos os tipos. A história em quadrinhos foi criada contando a história do personagem, ou seja, de onde ele vem, quais são seus poderes, qual é seu propósito e o que são átomos.

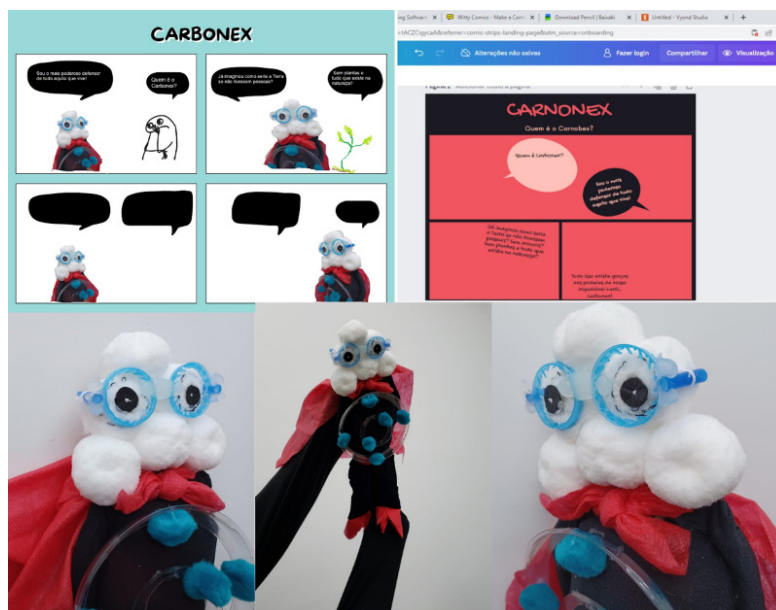
O objetivo é que a aplicação do projeto inicie com o personagem Carbonex se apresentando, contando sua história e preparando os estudantes para o conteúdo, servindo para introduzir e ao mesmo tempo instigar a atenção dos alunos. Foi criado um fantoche para o personagem, utilizando TNT, pedaço de meia calça, linha e agulha de costura, e materiais recicláveis.

Nesta etapa, entendemos que além da necessidade de um grupo interdisciplinar no desenvolvimento de projetos inclusivos de ensino-aprendizagem, fazem-se necessários a disponibilidade de diferentes recursos materiais. No entanto, conforme Minuzzi *et al.* (2022, p. 184) “os professores que atuam em escolas públicas podem enfrentar maior barreira para promover a inclusão, em especial, devido à carência de recursos materiais apropriados e da ausência de apoio multidisciplinar”. Portanto, a escassez de recursos pode se tornar um desafio para a educação inclusiva, requerendo ainda mais criatividade dos professores para transpor este obstáculo no processo de ensino-aprendizagem.

Seguindo a espiral da aprendizagem criativa, a criação do personagem envolveu “brincar” e “imaginar”, pois foi necessário definir o visual, tom de voz, história de origem, poderes, entre diversos outros aspectos do Carbonex. A perspectiva da aprendizagem criativa fez com que esse processo ficasse marcado pela ludicidade e transformação do olhar dos docentes, que puderam vivenciar um novo método para o planejamento de projetos educativos. Resnick (2020) destaca que o brincar se constitui em estar envolvido ludicamente com o processo de criação, na experimentação à medida que o processo ocorre.

Criou-se uma narrativa com linguagem adequada ao público-alvo, além de ser lúdico e dispor de modelos representacionais táteis, conforme Figura 3.

Figura 3. Criação do Carbonex e da história em quadrinhos. Fonte: os autores.



O quarto passo da espiral, o “compartilhar”, ocorreu principalmente a partir do uso do Padlet, um recurso digital onde é possível compartilhar produções, os usuários podem complementar, sinalizar seus emojis etc. O espaço colaborativo, chamado Portfólio de Percurso, no Padlet, foi alimentado a cada semana com as decisões tomadas pelo grupo, criações e reflexões. Através desse espaço colaborativo foram inseridos novos elementos no projeto e elaborada uma linha de tempo registrando as etapas do projeto Átomo Inclusivo (Figura 4).

Figura 4. Linha de tempo, registros e percepções. Fonte: os autores.



O Portfólio de Percurso serviu também como um espaço para as professoras da disciplina acompanharem o processo de forma mais estruturante. Todos esses elementos envolvem o uso de tecnologia de forma a potencializar processos de aprendizagem (Elicker & Barbosa, 2020), mas o elemento principal desta experiência de compartilhamento é criar um espaço virtual onde o processo de aprendizagem, e seus produtos, pudessem ser registrados e compartilhados, tornando a aprendizagem visível, elemento em destaque no que se refere a aprendizagem criativa (Resnick, 2020).

O “refletir”, quinto passo da aprendizagem criativa, aconteceu durante todo o processo e também através dos diários de cada aluno. Durante todo o processo, ao final de cada encontro, os alunos juntamente com as professoras refletiram sobre as produções do dia e planejavam os próximos passos. Este era um momento rico, onde era possível reforçar as decisões tomadas e ajustar caminhos.

Ao fim da disciplina, a turma apresentou três produtos: uma maquete em 3D da representação de um átomo; um personagem que promovesse interação com os estudantes; e uma história em quadrinhos como elemento motivador e introdutor do conceito de átomo. Após todos esses passos, passamos novamente ao “imaginar”, mas agora já em uma perspectiva de potencialidades do projeto, ou seja, os alunos começaram a refletir sobre o seu uso para além da demanda recebida. Assim, os alunos, em grande parte professores da educação básica, pensaram em formas de trabalhar o átomo, o Carbonex e a narrativa dentro do contexto de suas práticas, ampliando assim o alcance dos resultados até ali e visionando a continuidade do projeto.

Aplicação do projeto junto a escola

A aplicação dos instrumentos de aprendizagem desenvolvidos ocorreu em duas turmas do nono ano do Ensino Fundamental de duas Escolas da rede pública dos municípios gaúchos de São Leopoldo e Gramado. Nesse ínterim, o papel docente constituiu um elemento central na construção de uma proposta pedagógica emancipatória. O relato da professora revela como se deu o processo, inicialmente respeitando a criatividade e a participação dos estudantes:

Primeiramente eu trabalhei com os alunos do nono ano a construção do modelo átomo em duas dimensões e em três dimensões proposto. Na proposta eu apresentei os materiais disponíveis para que eles pudessem CRIAR. [...] Eles fizeram o desenho da distribuição eletrônica desses elementos no caderno primeiro e em seguida começaram a pintura, a colagem, modelaram o núcleo com prótons e neutrons em biscuit. Alguns utilizaram tampinhas de garrafa para eletrosfera, outros utilizaram os pompons. (Professora).

Com relação à perspectiva do processo de aprendizagem e consolidação dos objetivos propostos, a professora relata:

Na perspectiva dos alunos foi um trabalho divertido, manual que eles puderam apalpar o átomo já que é uma estrutura muito pequena e não tem como eles visualizarem. [...] "Ficou um trabalho muito bonito, desenvolvido por eles. Nós levamos três períodos (aulas) para desenvolver esse trabalho e hoje está lá exposto na nossa escola para a população, para os pais, para quem circula por lá para poder observar! (Professora).

Para promover a educação aos alunos com deficiência, segundo Beltrame e Sampaio (2015), fazem-se necessários conhecimentos que vão muito além dos específicos da disciplina, sendo imprescindível o domínio e o conhecimento das questões que estão implicadas no desenvolvimento desse sujeito para que possa adaptar e adequar as aulas às necessidades e às condições dos alunos. Ochaíta e Espinosa (2004) explicam que crianças com deficiência visual utilizam os demais sentidos dos sistemas sensoriais para conhecer o mundo à sua volta. O tato, segundo as autoras, é um dos principais sistemas sensoriais utilizados, permitindo uma coleta da informação bastante precisa, porém é muito mais lento que a visão.

Assim, para poder demonstrar aos alunos com deficiência visual o que é um átomo e sua estrutura, desenvolveu-se um protótipo na impressora 3D para que pudesse ser reconhecido pelo tato (Figura 5). Aproveitou-se o momento junto aos estudantes para discutir sobre as implicações e as percepções do protótipo do átomo projetado para alunos com deficiência visual.

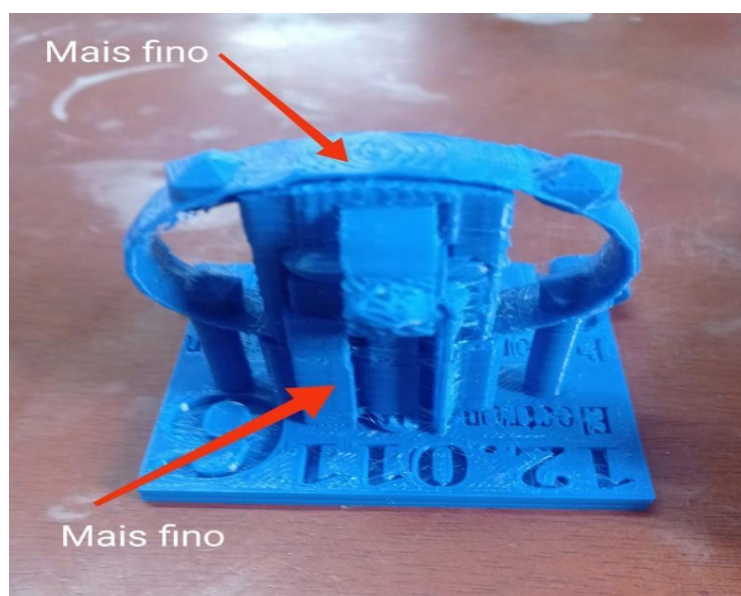


Figura 5. Protótipo do átomo projetado na impressora 3D. Fonte: os autores.

Os estudantes indicaram percepções no sentido de produzir um artefato que atende prerrogativas que ajudem a superar barreiras de compreensão para o aluno com deficiência visual. Dentre as opiniões dos alunos registradas pelos pesquisadores, é possível destacar sugestões como: “O modelo está bom, mas tem muita informação desnecessária para uma pessoa cega. (...) podia ser peças separadas para facilitar” (aluno A); “Na minha opinião se eu fosse deficiente visual talvez eu teria dificuldade de identificar que é um átomo. Talvez se fosse separado seria mais fácil de identificar. Colocar o nome em braile do elemento é uma boa também.” (aluno B); “Eu acho que poderia separar mais as bolinhas para a pessoa entender melhor e também fazer algo para que ela saiba o que é o próton e o que é o elétron”. (aluno C); “Parece um tipo de roda gigante. Poderia mudar o formato para parecer mais com um átomo.” (aluno D); “Eu acho que deveria melhorar o tato em questão de separar mais as partes e acho que deveria tirar a paetê debaixo.” (aluno E).

O projeto do átomo inclusivo, bem como o desenvolvimento do protótipo em 3D, vai de encontro do design universal para aprendizagem (DUA). Nesse sentido, Costa-Renders, Gonçalves e Santos (2021, p. 709) destacam que o DUA é essencial para o ensino inclusivo, pois auxilia no acesso de todos aos mesmos conteúdos, “evitando produtos e ambientes diferenciados e exclusivos para as pessoas com deficiência e permitindo que todos façam uso dos objetos de aprendizagem ofertados, se expressem e participem do percurso de ensino-aprendizagem sem nenhuma distinção”. As autoras ainda observam que o planejamento de aulas acessíveis requer flexibilidade dos docentes, estando atentos à forma como envolvem/motivam os alunos, em como transmitem o conteúdo e como avaliam os alunos, de maneira que seja permitido que os conhecimentos adquiridos possam ser manifestados de diversas maneiras.

Considerações finais

O presente trabalho objetivou a construção de recursos educativos e artefatos digitais e não digitais para facilitar a compreensão dos conceitos que envolvem a composição do átomo de carbono por estudantes do nono ano do Ensino Fundamental e alunos da Educação Especial. O projeto Átomo Inclusivo foi concebido considerando as premissas de ensinar a condição humana e ensinar a compreensão e impulsionado pelos desafios de maior complexidade que os estudantes enfrentam durante o processo de ensino-aprendizagem e tentam também retomar e ressignificar as aprendizagens.

O método de aprendizagem criativa desenvolvida por Resnick (2020), que envolve as etapas Imaginar, Criar, Brincar, Compartilhar, Refletir e, novamente, Imaginar, foi essencial para o processo criativo para elaboração da didática lúdica para ensino-aprendizagem sobre o átomo de carbono no Ensino Fundamental e Educação Especial. Assim como, a

utilização de diferentes recursos, analógicos e digitais, oportunizaram o desenvolvimento de diferentes artefatos em grupo.

Acreditamos que os objetivos do projeto foram alcançados, tendo em vista que os alunos demonstraram na prática a vivência da espiral da aprendizagem criativa para explicar a estrutura atômica, promovendo uma aprendizagem significativa para todos os alunos da disciplina de Literacia. Ademais, evidenciamos que as tecnologias digitais potencializaram o desenvolvimento do projeto e a construção dos artefatos.

Por fim, destacamos a importância da interdisciplinaridade na concepção de recursos educativos, onde os saberes de profissionais de diferentes áreas do conhecimento contribuem para a riqueza do conteúdo e dinâmica do projeto. Nesse contexto, visando a assertividade dos projetos de aprendizagem criativa e educação inclusiva, ainda ressaltamos a necessidade de validação junto ao público-alvo, ou seja, junto aos alunos e professores da educação especial.

O estudo apresentou como limitação a impossibilidade de validação do projeto junto à alunos com deficiência visual. A validação deverá ocorrer nas etapas seguintes desta pesquisa, após o aprimoramento dos artefatos mediante as considerações dos participantes desta primeira aplicação.

Referências

- Arruda, J. S., & Siqueira, L. M. R. de C. (2021). Metodologias Ativas, Ensino Híbrido e os Artefatos Digitais: sala de aula em tempos de pandemia. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo*, 3(1), 1-14. <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i1.4292>
- Barbosa, D. N. F., & Barbosa, J. L. V. (2019). Aprendizagem com Mobilidade e Aprendizagem Ubíqua. In M. Pimentel, F. F. Sampaio, & E. O. Santos (Orgs.). *Informática na Educação: técnicas e tecnologias computacionais*. Sociedade Brasileira de Computação. <https://ieducacao.ceie-br.org//aprendizagemmobilidadeubiqua>
- Beltrame, A. L. N., & Sampaio, T. M. V. (2015). Atendimento especializado em esporte adaptado: discutindo a iniciação esportiva sob a ótica da inclusão. *Revista da Educação Física/UEM*, 26(3), 377-388. https://doi.org/10.4025/reveduc_s.v26i3.24990
- Costa-Renders, E. C., Gonçalves, M. A. N., & Santos, M. H. dos. (2021). O design universal para aprendizagem: uma abordagem curricular na escola inclusiva. *Revista e-Curriculum*, 19(2), 705-728. <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i2p10-33>
- Elicker, A. T., & Barbosa, D. N. F. (2021). *Literacia Digital: diversidade e inclusão em sala de aula*. Cirkula.
- Elicker, A. T., Barbosa, D. N. F., & Martins, R. L. (2022). A Creative Approach as a Teaching Proposal to Develop the Digital Literacy. *International Journal for Innovation Education and Research*, 10(6), 147-159. <https://doi.org/10.31686/ijer.vol10.iss6.3779>
- Japiassu, H. (1976). *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Imago.
- Menezes, E. (2008). Kant e a idéia de educação das luzes. *Educação E Filosofia*, 14(27/28), 113-126. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v14n27/28a2000-737>
- Minuzzi, R. B., Renner, J. S., Oliveira, M. A. de, & Madaloz, R. J. (2022). A contribuição da educação física adaptada para pessoas com deficiência intelectual e/ou múltipla: a percepção dos gestores de APAES. *Perspectivas Em Diálogo: Revista De Educação E Sociedade*, 10(22), 182-202. <https://doi.org/10.55028/pdres.v10i23.15454>
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez.
- Neta, A. de S. O., Nascimento, R. de M. do, & Falcão, G. M. B. (2020). A Educação dos Estudantes com Deficiência em Tempos de Pandemia de Covid-19: A Invisibilidade dos Invisíveis. *Revista Interações*, 16(54), 25-48. <https://doi.org/10.25755/int.21070>
- Ochaíta, E., & Espinosa, M. Á. (2004). Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. In C. Coll, Á. Marchesi, J. Palácios & colaboradores. *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e ne-*

cessidades educativas especiais. Artmed.

Prensky, M. (2012). Trivia Vs Power: Let's be clear on exactly how we are using technology in education. *Educational Technology*. https://marcprensky.com/writing/Prensky-Trivia_vs_Power-EdTech-July-Aug2012.pdf

Resnick, M. (2020). *Jardim de Infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos*. Penso Editora.

Todos Pela Educação. (2021). *Nota técnica: impactos da pandemia na alfabetização de crianças*. Todos pela Educação. <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>

Huellas digitales en los procesos de aprendizaje y enseñanza

Marta Jorgelina Aciar. Universidad Nacional de Villa María

martaaciar08@gmail.com

Melisa Elizabeth Daudier. Universidad Nacional de Villa María

melidaudiervd@gmail.com

Resumen

Hacia el inicio del siglo XXI, la Revolución Digital, el acceso a la información y al conocimiento, la virtualización y la conexión de espacios geográficos, los nuevos dispositivos tecnológicos y el avance de los nuevos medios de comunicación social como las redes sociales, gestadas -Skype, Instagram, Facebook, Telegram, WhatsApp etc-, impactó en las escuelas, específicamente modificando los procesos pedagógicos convencionales (Sagol, 2010). La realidad pandémica, obligó a la comunidad educativa a cambiar la pregunta sobre cómo incluir las tecnologías digitales con sentido pedagógico en las aulas, tal como el uso de plataformas (Moodle, Glassroom, Apple, Microsoft u otra) o acerca de las vías de comunicación (Zoom, Meet, WhatsApp, Jitsi, Teams Skype, entre otras) por una pregunta de cómo apoyarse en las tecnologías para que la escuela llegue a las casas, para que la educación no se interrumpa. La pregunta se formula en un sentido diferente al que se venía planteando; en definitiva, surge la necesidad de su uso para que se garantice el derecho a la educación, el derecho a que el hombre se realice como persona en su totalidad.

Desde este punto de vista global, se plantea entonces la necesidad de acompañar desde el lugar que nos compete, el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes de Nivel Primario, de una escuela de Villa Dolores, provincia de Córdoba.

Claro está que las primeras aproximaciones hacia las teorías fueron cargadas de información nueva, pero sin desalentar la posibilidad de crear nuevos escenarios de aprendizajes.

En base a esta realidad socio-educativa, la experiencia pedagógica llevada a cabo cuyo producto final fue un programa de radio, pretende reflexionar sobre cómo impactó la utilización de los medios digitales en los procesos de aprendizaje. Es menester mencionar la importancia de recuperar la voz de las docentes y estudiantes con el fin de exponer las acciones de los mismos y acentuar el impacto positivo en los procesos llevados a cabo en el espacio curricular de Lengua y Literatura, a través de la expresión oral y las prácticas

de escritura mediado por los medios digitales.

Es decir que se plantea como principal objetivo, “conocer la incidencia de los medios digitales en los procesos de aprendizaje y de enseñanza por medio de estrategias situadas desde la lectura, escritura y oralidad en el Espacio Curricular de Lengua y Literatura en los estudiantes de Cuarto grado del Nivel Primario”.

Esta experiencia que llevó varios días de gestación, producción y puesta en práctica durante el año 2020. Los estudiantes realizaron una autoevaluación acerca del proceso y del producto final. La misma a través de preguntas disparadoras, análisis y reflexión sobre los procesos por los que fueron atravesando.

A lo largo de esta experiencia pedagógica, compartida con “otros”, se espera pueda aportar conocimientos en torno al desarrollo de las capacidades en los estudiantes, y en aquellas circunstancias en las que el “encuentro” sea asincrónico. Mirarlos y mirarse, requiere una reconstrucción de nuestras prácticas pedagógicas orientadas a la posibilidad de ser actores y protagonistas de su propio proceso, en compañía de la labor mediadora del docente, por medio de los aprendizajes basados en proyectos configurados en módulos de aprendizajes, en palabras del autor que guía nuestro relato: Josette Jolibert.

Palabras clave: Aprendizaje - Enseñanza - Medios digitales - Relato pedagógico.

Planteamiento del problema

En la Escuela Nivel Primario de la ciudad de Villa Dolores, provincia de Córdoba los estudiantes experimentaron una transición significativa hacia el aprendizaje digital durante los ciclos 2020/2022, debido a la pandemia del COVID-19. Las clases presenciales fueron reemplazadas por plataformas virtuales, y ahora, aunque la presencialidad ha sido retomada, la tecnología sigue desempeñando un papel fundamental en la enseñanza.

Nos preguntaremos entonces desde nuestro papel de educadores: ¿Cómo puede la escuela balancear el uso de los medios digitales para potenciar el aprendizaje, a la vez que se minimizan los efectos negativos relacionados con la distracción, desigualdad en el acceso, y desconexión emocional? Y, específicamente, ¿cómo la utilización de los medios digitales impactó los procesos de aprendizaje en la etapa de ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio)?

Esta situación planteó varios retos relacionados con la implementación de la tecnología en el ámbito educativo y el manejo , sus ventajas y desventajas para asegurar que el aprendizaje sea efectivo e inclusivo.

Introducción

La realidad actual se caracteriza por un dinamismo de las innovaciones tecnológicas, los avances científicos, los cambios sociales, políticos y económicos acelerados que nos obligan a buscar nuevas formas de diseñar estrategias para potenciar pensamientos creativos, colaborativos y convergentes que favorezca a los actores pedagógicos a introducirse en la creciente complejidad de esta sociedad global.

Reflexionar sobre educación es preguntarse acerca del acto educativo. Es pensar sobre lo que acontece en la acción educadora, interpelar el rol educativo por los fines antropológicos y pedagógicos que la orientan, en las relaciones de los individuos sociales involucrados; atendiendo a su cultura, su lengua, espacio y tiempo histórico que circunscribe al mismo.

En un contexto de cambios vertiginosos a nivel mundial y con una realidad social dicotómica, aparece en escena el COVID-19 que ocasiona una pandemia y con ella medidas de confinamiento de la humanidad por un extenso periodo, en la cual la realidad social argentina se encuentra inmersa. El escenario educativo, el acontecer de la educación, fue interpelado por el aislamiento de la sociedad.

En base a esta realidad socio-educativa, el presente escrito pretende reflexionar sobre cómo impactó la utilización de los medios digitales en los procesos de aprendizaje. El escrito en formato de relato pedagógico, recupera la voz de las docentes y estudiantes con el fin de exponer las acciones de los mismos y acentuar el impacto positivo en los procesos llevados a cabo en el espacio curricular de Lengua y Literatura, a través de la expresión oral y las prácticas de escritura mediado por los medios digitales.

El objetivo es, entonces, conocer la incidencia de los medios digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje por medio de estrategias didácticas situadas desde la lectura, escritura y oralidad en el Espacio Curricular de Lengua y Literatura en los estudiantes de cuarto grado del Nivel Primario, en situación de pandemia.

Relato de la experiencia didáctico-pedagógica

Olivia, alumna de 4to grado de la institución educativa “El Manantial” dirigiéndose a la docente en el transcurso de una clase, expresa: “hagamos un diario con todas sus partes y lo transformemos en radio. Señ, podes buscar ejemplo de radios de niños, ¿existen?”. La docente, asintió con entusiasmo y casi finalizando la hora de clase expresó: “Mañana chicos les tengo los ejemplos de radio que me piden. Ustedes busquen ejemplos de diarios digitales y lo compartimos. No falten”.

Pensar en la educación como acto “praxis” educativa, es realizar una reflexión pedagógica acerca de los fines educativos, de la idea antropológica de hombre que subyace en el accionar de los actores educativos. Se hace referencia a la esencia más nítida y real de la educación, que es garantizar que la persona del hombre se realice como tal, dicho en otras palabras, que el educando se realice como persona mediante la práctica educativa (Böhm, 2010).

Reflexionar pedagógicamente en tiempos de pandemia y en una realidad educativa interpelada por la bimodalidad o presencialidad alternada, es preguntarse si acaso las políticas, los lineamientos y las prácticas educativas están garantizando la esencia de la educación. Lo cierto es que se reflexiona en lo que acontece al estudiante y a los procesos de aprendizaje.

Los cimientos fundantes de la escuela del siglo XX, la matriz del régimen escolar organizacional y el espacio del aula presencial son atravesados por la virtualidad académica. Sin embargo, subsisten los vínculos pedagógicos, la trama interna de la escuela, que ubica a los procesos pedagógicos como la posibilidad legítima de acceder a la formación educativa. El entorno social pandémico y la realidad escolar virtual problematizan los posicionamientos didácticos de los sujetos pedagógicos. Las tareas del oficio de enseñar y las del oficio del estudiante, presentan nuevas características y dejan en evidencia los diversos usos de las tecnologías, como así también las desigualdades a su acceso en diversos escenarios. (Dussel, 2020).

Hacia el inicio del siglo XXI, la revolución digital, el acceso a la información y al conocimiento, la virtualización y la conexión de espacios geográficos, los nuevos dispositivos tecnológicos y el avance de los nuevos medios de comunicación social como las redes sociales, gestadas -Skype, Instagram, Facebook, Telegram, WhatsApp etc-, impactó en las escuelas, específicamente modificando los procesos pedagógicos convencionales (Sagol, 2010). La realidad pandémica, obligó a la comunidad educativa a cambiar la pregunta sobre cómo incluir las tecnologías digitales con sentido pedagógico en las aulas, tal como el uso de plataformas (Moodle, Glassroom, Apple, Microsoft u otra) o acerca de las vías de comunicación (Zoom, Meet, WhatsApp, Jitsi, Teams Skype, entre otras) por una pregunta de cómo apoyarse en las tecnologías para que la escuela llegue a las casas, para que la educación no se interrumpa. La pregunta se formula en un sentido diferente al que se venía planteando; en definitiva, surge la necesidad de su uso para que se garantice el derecho a la educación, el derecho a que el hombre se realice como persona en su totalidad.

Asimismo, otro cuestionamiento fue, ¿cómo generar una huella pedagógica positiva en los estudiantes y su conocimiento mediado por dispositivos móviles? ¿Cómo resguardar

el derecho a la singularidad desde la homogeneidad de las plataformas digitales? Una de las tantas maneras de lograr ese encuentro presencial en la virtualidad, fue mediante la palabra escrita o verbal, el uso de las imágenes y de aplicaciones de uso frecuente por los estudiantes, desde módulos de aprendizaje. Esta estrategia didáctica facilita al profesor y a los estudiantes a desarrollar capacidades en torno a las diversas tipologías textuales. (Jolibert,1995). La enseñanza de las prácticas de lenguaje, facilita y promueve el diálogo entre los sujetos encontrados en un tiempo determinado, reúne a los estudiantes y al docente a indagar el sentido de la escritura situado en un entorno cotidiano.

El camino pedagógico hacia la radio

Desde el primer día de Aislamiento Social y Preventivo Obligatorio (ASPO) los estudiantes de 4to grado del Colegio El Manantial tuvieron las herramientas digitales necesarias para continuar la educación sin interrupciones. Dentro de la unidad de indagación, (modelo de planificación institucional) se planteó el aprendizaje por módulos en base a los aprendizajes y contenidos prioritarios establecidos por el Diseño Curricular Jurisdiccional de la Provincia de Córdoba (2012-2020).

El aprendizaje y contenido prescripto seleccionado fue: Producción (asistida por el docente) de exposiciones breves sobre temas de interés y del ámbito de estudio, a partir de la búsqueda de información y teniendo en cuenta una estructura básica: presentación del tema, desarrollo, cierre, como así también el reconocimiento de las funciones sociales, los usos y contextos de la lengua escrita en ámbitos cada vez más diversos (en situaciones variadas y asiduas de lectura y escritura).

El primer momento de la secuencia didáctica por módulos de aprendizaje, comenzó con diferentes situaciones problemáticas que motivaron a los estudiantes a buscar diversas soluciones a través de los medios digitales que poseían en sus casas. Es preciso remarcar que la confección de las situaciones problemáticas corresponde al conocimiento previo de la docente sobre los ámbitos cotidianos de sus estudiantes. Este criterio está sustentado en la cultura institucional del Colegio, en el cual todos los docentes conocen el contexto, gustos, preferencias e intereses de todos los estudiantes. Una de las características de las unidades de indagación que se solicitan en el Colegio, es justamente que los estudiantes construyan proyectos en torno a sus intereses y por lo cual se irá construyendo de manera colaborativa, situaciones problemáticas a resolver a partir del desarrollo del mismo.

La docente inicia la clase e indaga sobre posibles soluciones a las siguientes situaciones problemáticas. Expresa oralmente: "En una reunión de zoom de los chicos de basquetbol uno de ellos nos cuenta una novedad sobre un famoso deportista ¿dónde creen que pudo obtener esa información? ¿Qué tipo de texto sería?" Nuevamente la docente indica que: "Si

tuviera que preparar un postre para merendar con mi familia y no supiera, ¿qué información debo buscar, en qué portadores y qué tipo de texto preciso para llevarlo a cabo?”

Los estudiantes en pantalla compartida expresaron posibles respuestas: “busco en tik tok una receta de chocotorta y pido delivery de los ingredientes”; “busco en internet recetas de postres”; “le escribo un WhatsApp a mi abu y que me pase”; son algunas voces. La docente interviene: “¿y si tuvieran que escribir una receta con toda su estructura basada en algún postre que ustedes conocen como el postre del microondas que nos contó Justino?”; “¿En qué lugar busco esa fuente de información? Un estudiante interviene mediante un sticker y responde: “buscamos en internet la estructura de una receta y cómo se escribe”.

La docente se apoya en esta intervención para ofrecerle a los estudiantes que se agrupen de acuerdo con sus intereses textuales. En un primer momento se agrupan en cuatro grupos en función de sus preferencias: grupo uno, texto informativo; grupo dos, textos expositivos; grupo tres, textos instructivos y grupo cuatro, textos publicitarios (un tipo de texto que se enfoca en convencer a las personas de realizar una acción determinada), cada grupo con seis integrantes. La docente al visualizar lo numeroso de los agrupamientos, decide subdividirlos quedando un total de ocho grupos con tres integrantes. El criterio de la subdivisión radica en la dificultad para dialogar entre los integrantes mediante los medios digitales en época del ASPO.

Una vez agrupados los estudiantes emplean estrategias de investigación en torno a temáticas por ellos seleccionadas. La actividad se centra en que indaguen en páginas web (Kiddle por ejemplo), en libros formato digital y papel, las características y estructura de la tipología textual que corresponde a su grupo. Además, seleccionar ejemplos y registrar la fuente de información. Esta decisión didáctica se enmarca en fomentar habilidades que permitan la organización autónoma de los estudiantes en un trabajo colaborativo. Asimismo, los desafía a centrarse como actores de sus propios procesos de aprendizaje, transformando la producción escrita en una necesidad y solución a una situación problemática de la vida real (Jolibert, 1995).

Cada uno de los agrupamientos, compartió al resto de la clase la investigación realizada. En una de esas clases de zoom, plataforma utilizada para el desarrollo de las clases diarias, uno de los estudiantes que estaba explicando la estructura del texto informativo, se detuvo y esbozó la siguiente pregunta: “¿Cómo hacemos seño para mostrarles a los de 6to lo que estamos haciendo?”

Esta pregunta está impregnada de la cultura escolar: hacer visible las producciones a los demás sujetos escolares de grados superiores. Esto nos permite establecer una red

entre los estudiantes y docentes y conocer los hechos; siendo una característica de lo que conforma la matriz escolar del siglo XIX. La docente pensativa y dubitativa dibuja una sonrisa en su cara y responde a través de una indagación: "Chicos escriban en el chat ¿de qué forma podríamos mostrar a los compañeros de los otros cursos?"

Algunas respuestas escritas en pizarra compartida por la docente en zoom fueron: "revista"; "diario digital"; "blog" "página"; "tick tock"; "historia en instagram" Huella

Mientras escribían sus compañeros en la pizarra, Olivia expresa: "una revista es muy aburrida, no tiene movimiento, tiene que ser algo copado para que nos vean en acción". La docente se detiene atentamente en los comentarios; casi en un susurro, Juan Ignacio manifiesta que: "el tick tock ya lo usamos en la experiencia de ciencias, cuando hicimos las mezclas".

Olivia vuelve a intervenir expresando: "hagamos un diario con todas sus partes y lo transformemos en radio; ¿señor podés buscar ejemplo de radios de niños, ¿existen?" La docente, asintió con entusiasmo y casi finalizando la hora de clase expresó: "Mañana chicos les tengo los ejemplos radio que me piden, ustedes busquen ejemplos de diarios digitales y lo compartimos. No falten"

Las prácticas educativas se han modificado y ese cambio ha venido a quedarse; ese vínculo con las tecnologías, con los dispositivos, ese entorno socio técnico ha de quedarse en nuestra educación. Estos entornos sociotécnicos escolares no son ajenos a estas condiciones de circulación de la información y las imágenes, errático y repetitivo, sino que están atravesados por estos modos de uso y consumo. Es el escenario en el que estamos y la escuela puede hacer visibles las redes de conexiones entre cuerpos y artefactos, generar entornos sociotécnicos genuinos, de aprendizaje, donde el componente humano lidere los artefactos conectando los cuerpos. La clase por zoom como entorno sociotécnico se organiza distinto a partir de la presencia de celulares y de otros artefactos, que traen otras conversaciones e intereses al trabajo escolar. El celular, notebooks y tablet se convierten en los dispositivos clave para construir los entornos de aprendizaje, y esto surge como novedad en la escena escolar.

Continuando con el relato, a la siguiente clase, la docente comienza invitando a los estudiantes a compartir lo investigado sobre los diarios digitales. Paloma ingresa en la pantalla compartida con el enlace de un diario digital que le llamó la atención por la variedad de textos y noticias. La misma expresa: "señor en este diario hay algunas pestañas en las que se encuentran muchas cosas". La docente pregunta: "¿cómo qué cosas?"; la estudiante responde: "guía de turismo para viajar en época de pandemia, que le puede gustar a Fran, él es un genio con el tema de viajes". En este contexto de diálogo,

se observa que los estudiantes relacionan tanto las vivencias de la vida cotidiana propias como las de sus compañeros con el aprendizaje y contenido que se está enseñando. Francisco, y su familia se caracterizan por realizar viajes al exterior todos los años. Cada vez que comienza el año lectivo comenta a los compañeros y a las docentes el viaje realizado.

La dinámica de la clase se tornó intensa en la medida que observaban los diarios digitales y las secciones que en ellos aparecían. Además, se realizaban comparaciones con el diario en formato de papel aduciendo que la imagen y el diseño era más atractivo y que de forma veloz lo recorrían. Estos rasgos responden a una cultura líquida zapping (Bauman, 2000).

Luego de compartir lo investigado por los estudiantes la docente presenta videos de radio hechos por chicos. Renata interviene expresando: “seño hagamos el diario y luego nos grabamos como un noticiero”. Los compañeros asintieron con la cabeza, y con el pulgar en sus pantallas. “Buenísimo”, “De una”, fueron respuestas escritas por el chat. Frente al clima de clase la docente le propuso un guion de acciones a realizar a partir del conocimiento que la misma posee sobre los estudiantes. La docente expresa: “¿se acuerdan de las secciones del diario? ¿Cuáles les resultaron más interesantes? ¿Fran, a vos te gustaría convertirte en el escritor de la sección de turismo? ”

El estudiante, asistiendo con una sonrisa manifiesta: “Más vale seño, soy experto en viaje”. Por su parte Alma, consulta: “¿Seño en qué sección podemos poner el experimento de la erupción de los volcanes que hicimos en Ciencias?”. Esta actividad fue significativa para la estudiante en el plano emocional porque solicitó ayuda y acompañamiento de su papá para el día del experimento que era en directo por zoom. Generalmente, su padre no la acompaña debido a su profesión de ser médico. Tener en cuenta estas situaciones es permitido gracias a la cultura escolar que emerge.

La docente propone al grupo que cada uno comience en el proceso de escritura de la noticia. Para lo mismo, se remite a recordarles lo visualizado en los grupos de los distintos tipos de textos, en los diarios digitales y radios de niños. Con todo este bagaje los estudiantes debieron comenzar el proceso de escritura en Word o en formato papel y enviarlo a la docente por la plataforma de Classroom. El propósito era guiarlos en el proceso de escritura, pero centrando a cada estudiante en el acto de su propia escritura. Para este acompañamiento individual, se crearon reuniones individuales por zoom, estructurados en un cronograma. Cada estudiante contaba con veinte minutos en su reunión para exponer a la docente su avance.

Previo a esta organización de acompañamiento, fue preciso determinar si los

estudiantes, teniendo en cuenta su propio proceso e investigaciones, habían logrado establecer los parámetros de la comunicación escrita (Jolibert, 1995), que luego sería compartida a la sociedad en forma oral.

Huellas escritas

La propuesta ya había sido organizada por los estudiantes con guía y acompañamiento de la docente. El momento de poner por escrito todo lo que había aprendido había llegado. Se propuso entonces una lista de las secciones posibles extraídas de los modelos de diarios digitales que habían observado:

- Presentación
- Ubicación geográfica
- Datos del tiempo de la ciudad y de alrededores
- Turismo en época de pandemia
- Experiencias realizadas en clases que tuvieron impacto a nivel comunidad en periodo de ASPO
- Deportes
- Recetas
- Conocer el juego on line de moda.
- Problemas ambientales

Pautas publicitarias

Los estudiantes en torno a sus intereses, delimitaron el tipo de texto que escribirían. Cada uno de ellos, elaboró su escrito basándose en sus conocimientos y competencias aprendidas durante el proceso previo.

Tres estudiantes del grupo tomaron el mando basándose en las experiencias visualizadas y en páginas webs consultadas de manera compartida con su familia, sobre lo que sería una estructura radial, para elaborar el guión de lo que posteriormente convertirían en radio, destacándose entonces: textos expositivos (turismo, deportes, juego online de moda); textos instructivos (recetas, experimentos); texto informativo (problemas ambientales en nuestra provincia, negocios familiares).

Huellas de los procesos

Referiremos al guion trabajado entre las tres estudiantes y la docente, quien acompaña a través de los comentarios.

En torno al proceso de escritura, además de la estructura de cada una de las tipologías textuales desarrolladas, fue preciso acompañar a través del proceso de “textualización” (Jolibert, 1995). En tanto y cuanto a determinar objetivos de la escritura y sus destinatarios, los estudiantes orientaban su proyecto hacia los estudiantes de 6to grado, en este caso la coherencia y cohesión de cada escrito; por último, una vez que la docente llevaba a cabo la corrección por Classroom a través de comentarios, o intervenía a manera de guía en las reuniones individuales, se establecieron minutos de relectura en voz alta de los trabajos y una autocorrección en lo que significa la oralidad que a posteriori desarrollarían.

En torno a esto, la docente mediante la palabra planteó las preguntas a los estudiantes y así lograr el objetivo de motivar; por ejemplo para que realicen la lectura, tal como explicita Dussel (2021): “el entendimiento de una imagen entonces no va por fuera de la palabra”.

Fue así que una vez delimitados los escritos, formulado el guion para convertir las secciones de un diario en un programa radial, corregidos mediante diversas estrategias, y realizada la revisión de los mismos, nos propusimos comenzar a trabajar para exponer oralmente y a través de la lectura, con un objetivo planteado: dar a conocer que en pandemia se pudiera visualizar los trabajos realizados en 4to grado, para no solo conocer de la voz de las docentes sino a través de un encuentro virtual mediado por la aplicación usada día tras día.

El comienzo de una nueva jornada se gestaba, y los comentarios a través de las plataformas comenzaban desde temprano.

Zoom dial: radio de chicos para chicos

Previamente a la grabación y difusión del producto final, los estudiantes se reunieron nuevamente en zoom para socializar los escritos y estructuras armadas. Las tres guionistas presentaron en primera instancia el orden en el cual cada estudiante intervendría en el programa:

Paloma: -Como saben, preparamos el guion del programa de radio que grabaremos en dos días. El orden lo hicimos más o menos por el orden que fuimos conociendo los distintos textos”.

Olivia: -Obviamente van a tener que seguir ese orden y Facu va a tener que

subir la música como una pausa para darle lugar al siguiente que le toque.

Victoria: -Bueno yo las sigo según lo que armamos. Ahora hay que ver que ustedes entiendan nuestro guion.

Docente: - Bueno chicas, comenten a sus compañeros cómo hicieron la estructura y, si es posible, en pantalla compartida iremos colocando el orden de las intervenciones.

Luego de esta introducción, Justino plantea la necesidad de poder leer en esta instancia su texto instructivo, pero el día del programa lo prepararía en vivo. A lo que sus compañeros asienten.

Victoria: -Seño mejor compartimos el guion para que todos lo puedan ver y que cada uno anote el lugar donde va.

Renata: -Chicas yo armé mis datos del tiempo, pero en dos días va a cambiar, voy a tener que levantarme temprano y buscar la información del día.

Una vez puesto en común algunas acciones y criterios, se comenzó a desarrollar el ensayo del programa de radio, estructurado según la propuesta de las estudiantes y evaluándose en torno a criterios de escritura que fueron mutando: en primera instancia un buen correlato con la situación comunicativa a llevar a cabo en torno al desarrollo de las capacidades de escritura y lectura, en este caso la oralidad puesta en práctica.

Una jornada de clases no fue suficiente para decidir grabar el programa, ya que algunos aún sentían nervios y no les permitía desenvolverse con facilidad.

Uh “seño, no me animo”, resurgió entre las voces, un “¿y si me equivoco y mis compañeros se enojan? Fueron situaciones que se fueron gestando en esta primera jornada. La docente haciendo uso de su palabra expuso: “su trabajo les ha llevado muchas horas de clases y extraescolares, el pensar, buscar, escribir, leer y practicar es el mejor proceso que han logrado. El producto final será el resultado de un largo camino que hemos estado transitando, y surgió de sus propios intereses, es lo más valioso que he rescatado”.

Luego de las palabras de la docente, lograron relajarse, el valor de la palabra y las emociones se pusieron en la mesa para acompañar el proyecto. Así culminó la jornada, con una despedida más cálida de lo normal. Sus sonrisas hacían comprender, que confiar que ellos podían lograrlo era su mejor aprendizaje.

Durante la jornada siguiente, el ensayo fue más fluido, ya que Facundo inspeccionaba las cortinas musicales y recordaba los momentos de subir el volumen de la misma con sus compañeros. La disposición de los cuerpos, sus expresiones y hasta su presentación, hacían pensar que estaban preparados para poner en marcha el producto final.

Fue así que, al día siguiente, previo anuncio por Classroom, se llevó a cabo el programa Zoom Dial, lleno de expectativas por las respuestas de los televidentes y oyentes.

Se desarrolló el programa y la docente grabó el mismo. El modo de difusión fue a través de las plataformas utilizadas, Classroom y por vía WhatsApp institucional, para que también los docentes de la casa pudieran visualizar el proyecto llevado a cabo por cuarto grado.

Reflexiones metacognitivas

Esta experiencia que llevó varios días de gestación, producción y puesta en práctica durante el año 2020, nos permitió reencontrarnos y vivenciarla nuevamente en la presencialidad en el período de marzo de 2022, para comenzar a desarrollar las propuestas anuales que surgieran de su propio interés.

Los estudiantes realizaron una autoevaluación acerca del proceso y del producto final. La pregunta disparadora de esta jornada fue ¿cuáles estrategias utilizaría hoy para un nuevo escrito? ¿Cuáles formatos de los mismos cambiaría? ¿Cambiaría la estructura del programa? ¿Cuáles textos de interés hoy propondría desarrollar?

Ante la lluvia de respuestas expresadas oralmente por los estudiantes sobre sus reflexiones metacognitivas, se planteó un nuevo desafío para llevar a cabo en el corriente ciclo de encuentro con todos. El proceso pedagógico interpelado por medios digitales, requirió reacomodar roles, perfiles, funciones, oficios.

A lo largo de esta experiencia pedagógica, compartida con "otros", se espera pueda aportar conocimientos en torno al desarrollo de las capacidades en los estudiantes en tiempos de pandemia, y en aquellas circunstancias en las que el "encuentro" sea asincrónico. Mirarlos y mirarse, requiere una reconstrucción de nuestras prácticas pedagógicas orientadas a la posibilidad de ser actores y protagonistas de su propio proceso, en compañía de la labor mediadora del docente, por medio de los aprendizajes basados en proyectos configurados en módulos de aprendizajes, en palabras del autor que guía nuestro relato: Josette Jolibert.

Los ojos buscarán ojos en los cuales puedan reflejarse, desearán la mirada de otro. El tacto humano buscará el rostro y la melodía de la voz de ese "otro sujeto". La pandemia ha revalorizado la importancia de conectarse con los "otros" y de encontrarse con los demás en un encuentro presencial. En este caso, el encuentro educativo.

Bibliografía

- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la Modernidad Líquida*. Editorial Gedisa.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad Líquida*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Böhm, W. (2010). *La historia de la pedagogía: desde Platón hasta la actualidad*. Eduvim.
- Dussel, I. (2020, 23 de abril). *La clase en Pantuflas*. Diálogos sobre pedagogía. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs&feature=emb_title
- Dussel, I., Ferrantes, P. & Pulfer, D. (Comps.). (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNiPE. <http://biblioteca.clacso.org/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Dussel, I. & Equipo de Producción de Materiales Educativos en Línea. (2021). *Clase 2: Los medios digitales como medios visuales: impactos pedagógicos del uso de imágenes. Módulo: La clase como conjunción de tiempos, espacios, cuerpos y artefactos. Actualización Académica Enseñar con Herramientas Digitales*. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Jossette, J. (1995). *Formar niños productores de textos*. Ed. Universitaria.
- Valialho, P. (2017). Solitary Screens: On the Recurrence and Consumption of Images. En P. Hesselberth & M. Poulaki (Eds.), *Compact Cinematics. The Moving Image in the Age of Bit-Sized Media* (pp. 122-129). Bloomsbury.

Reformulando el espacio áulico: nuevas prácticas para abordar química en Ingeniería Mecánica

Martin Federico Broglia. Universidad Nacional de Río Cuarto

mbrogli@ing.unrc.edu.ar

Marcelo Patricio Alcoba. Universidad Nacional de Río Cuarto

malcoba@ing.unrc.edu.ar

Resumen

La Química suele ser un problema en la mayoría de las carreras universitarias, donde no son consideradas “materias troncales” y su presentación se vuelve un desafío. Esta situación presente en la asignatura Química del Primer Año, 1er. cuatrimestre de la carrera Ingeniería Mecánica de la Facultad de Ingeniería (FI) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), se aborda desde el formato experiencia e innovación. El desarrollo, sin perder de vista la formación disciplinar, profundiza el sentido contextual profesional de los contenidos temáticos e incorpora espacios alternos *al aula tradicional* como escenarios posibles para el aprendizaje. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y la implementación del concepto “laboratorio extendido” a partir de prácticas significativas suman alternativas para optimizar el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje, atendiendo además a la complejidad del primer año como etapa crucial de los ingresantes en la integración a la cultura universitaria.

Palabras clave: Química - Ingeniería Mecánica - Alfabetización - Espacio áulico - Aprendizaje activo.

Introducción

El presente trabajo, enmarcado en el formato *proyecto de innovación pedagógica*, corresponde a un Trabajo Final Integrador aprobado en febrero del 2023 para cumplimentar la acreditación de la formación de la Diplomatura Superior en Enseñanza de Prácticas Experimentales en Ciencias, de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicoquímicas y Naturales de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC).

La propuesta ofrece alternativas al uso conservador del *aula universitaria* como espacio físico tradicional de encuentro e intercambio de “teoría y práctica” entre docentes y estudiantes incorporando instancias complementarias o “híbridas” en el marco de la

Asignatura Química, Primer Año, 1er. cuatrimestre del Plan de Estudios de la carrera Ingeniería Mecánica de la Facultad de Ingeniería de la UNRC, cuyo programa está diseñado con el propósito de que el estudiante interprete el comportamiento de la materia desde la perspectiva de los materiales de uso habitual en Ingeniería y le brinde herramientas básica para facilitar su diseño, posibilidades de procesamiento y/o selección.

La revisión y reformulación también contempla la posibilidad de atender las nuevas perspectivas de los Planes de estudio en Ingeniería, en los que se incorpora un sesgo formativo orientado al desarrollo de un *curriculum por competencias*, entendidas como "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" Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI), 2014.

Desarrollo

Contextualización

Las condiciones de gratuidad y libre acceso a la universidad pública argentina no son suficientes para acceder verdaderamente a la misma. Las problemáticas asociadas a la deserción no son nuevas, por el contrario, cada vez son más notorias y requieren contemplar las expectativas de los ingresantes, su modo de presentarse ante el mundo y sus intereses. Los noveles estudiantes están adaptándose a una nueva forma de incorporar los conocimientos -hecho no menor- atravesado por la transición y adaptación a una nueva institución con personas, formas de trabajo, reglas, normas, etc. diferentes.

La complejidad enunciada se profundiza en un curso masivo de "ingresantes" que se inician en la cultura universitaria y, además, no manifiestan emoción ni entusiasmo ante la perspectiva de aprender una disciplina en una carrera que no contempla una formación importante en esa área y no pueden percibir el aporte de la misma al desarrollo profesional.

Haciendo foco: problemática que se aborda en el proyecto

El papel que la Química desempeña en el Plan de Estudio de Ingeniería Mecánica, contribuye directamente en la interpretación del comportamiento de los materiales de uso habitual en Ingeniería y brinda herramientas para facilitar su diseño, posibilidades de procesamiento y/o selección.

Desde esa premisa, uno de los mayores desafíos/problemáticas que atraviesa un estudiante en el aprendizaje en esta disciplina es la dificultad para apropiarse del conocimiento que se intenta construir en las aulas y laboratorios, vinculado con interpretar y modelizar la "*materia*" a "*nivel microscópico*" para dar cuenta de los comportamientos observables a "*nivel macroscópico*" proyectado en los materiales ingenieriles.

El proceso de aprendizaje propuesto requiere un alto grado de integración, ya que involucra todos los contenidos desarrollados durante un cuatrimestre y se profundiza al momento de abordar la materia en estado sólido (última unidad de la asignatura). La situación se complejiza considerando lo que se observa en los estudiantes: "desmotivación y falta de interés por aprender Química", negados a reconocer el aporte de la disciplina al desarrollo profesional, lo cual interfiere en la posibilidad de un proceso de aprendizaje constructivo con genuinos espacios de feedback desde el saber que traen y el saber que aportan los docentes.

Otra situación no menor aquí contemplada refiere al *equipo de cátedra*, constituido por tres docentes, que se encuentran en una instancia de ajuste como grupo de trabajo revisando las prácticas de enseñanza/aprendizaje a partir de la experiencia educativa transitada en la pandemia, a la reestructuración del grupo por la jubilación del docente responsable y a la incorporación de un nuevo integrante.

Con qué lente miramos: la fundamentación

Como punto de partida, es imprescindible considerar que asumimos como ciencia y su enseñanza. Para ello, recuperamos lo que plantea la didáctica de Ciencias Naturales Merce Izquierdo-Aymerich (1996), "para poder enseñar ciencia, resulta imprescindible responder a la pregunta de qué es la ciencia". Tomando la definición del diccionario se entiende a la ciencia (del latín *scientia* 'conocimiento', en sentido estricto "saber"), como el conjunto de conocimientos sistemáticamente estructurados obtenidos mediante la observación de patrones regulares, de razonamientos y de experimentación en ámbitos específicos, de los cuales se generan preguntas, se construyen hipótesis, se deducen principios y se elaboran leyes generales y esquemas metódicamente organizados.

Aduriz-Bravo (2005) explicita la mejora de la enseñanza de las ciencias mediante prácticas de laboratorios, la resolución de problemas, el lenguaje científico, las nuevas tecnologías y también la relevancia de incorporar, con valor para su enseñanza, "*ideas metacientíficas*" refiriendo a la inclusión de todas las disciplinas que tienen por objeto el estudio de las ciencias, por ejemplo, la epistemología, la historia y la sociología de la ciencia.

En ese sentido, cada vez más, investigaciones en Educación Científica de las últimas décadas señalan la importancia de complementar e integrar los diferentes campos disciplinares específicos, relacionados con contenidos de reflexión metacientífica. El objetivo es contribuir a la construcción de una imagen de ciencia más humana, relativa y contextualizada, superadora de las clásicas visiones normativas y dogmáticas. Astudillo propone trabajar sobre la naturaleza tentativa y provisoria de la ciencia, la no neutralidad de las ideas científicas, el principio de pluralidad metodológica y el carácter no acumulativo del conocimiento científico (Astudillo, 2012).

Adhiriendo a esta concepción de enseñanza de las ciencias ¿a qué nos desafía la Química en el proceso enseñanza aprendizaje? Es posible pensar a la química, como una ciencia que opera en tres niveles, en el primer nivel trata de la materia y de sus transformaciones a “nivel macroscópico” y se ocupa de los objetos grandes y visibles, sin embargo, existe un mundo inferior de transformaciones o “nivel microscópico” más profundo, llamado segundo nivel, aquí la química interpreta dichos fenómenos en términos de reordenamientos de átomos. El tercer nivel es el “nivel simbólico”, la expresión de los fenómenos químicos a través de símbolos químicos y ecuaciones matemáticas: este nivel mantiene unidos a los otros dos. Es posible pensar a nivel microscópico, experimentar a nivel macroscópico y representar ambos simbólicamente dando cuenta de una perspectiva que requiere *integrar* para dar cuenta de verdaderos *procesos de comprensión* de la disciplina desde una perspectiva “*metacientífica*”. Además, si dejamos de decir “la Química es una sola” para comenzar a decir “la Química es una sola y puede ser enseñada de diversas maneras” (Martínez Riachi, 2007), invita a la inclusión de miradas clarificadoras, enriquecedoras y motivadoras sobre el campo de acción profesional asumiendo de qué manera la disciplina está presente en los desarrollos tecnológicos de la Ingeniería y su impacto social.

Desde el rol docente entonces se percibe un doble desafío, por un lado, abordar los contenidos curriculares de la materia revisando el modo de enseñar, reflexionar y acompañar sobre los mismos, y propiciar simultáneamente la integración considerando la “individualidad” de nuestros estudiantes tal que puedan apropiarse de la articulación de los contenidos construyendo sentidos en un proceso que requiere ajustes atendiendo a las particularidades del grupo. (Capote, 2016 - Gómez-Ávila, 2018)

A su vez, el *aula convencional* como espacio único de aprendizaje profundo entre docentes y estudiantes, más aún luego de la experiencia atravesada por la pandemia del período académico 2020/21, posibilita alternativas:

a) Las TIC ponen a disposición modos de interacción en el que estudiantes y docentes trabajan colaborativamente. (Isla Torres, 2017). Entre otros, Google Drive, Classroom, Paddlet,...

b) Si bien los laboratorios de ciencias, como espacio de manipulación y uso de material específico por parte de los estudiantes para producir un fenómeno o para analizar una situación particular, desde la perspectiva tanto de investigadores como educadores, debe ser un componente fundamental del conocimiento científico de las ciencias, cada vez más aparece la figura del “laboratorio extendido” como un “laboratorio de laboratorios” desde la implementación sinérgica y didáctica de distintos modos de realizar actividades experimentales para generar máximos aprendizajes –actividades experimentales simples, simulaciones, laboratorios remotos, etc.-. como alternativa válida para comenzar a comprender modos de trabajo experimentales en carreras científico-tecnológicas, trabajar con datos reales, visualizar los modelos microscópicos y proponer situaciones vinculadas con el ejercicio profesional (prácticas significativas) (Idoyaga, 2022; Leite, 2001).

Para un curso masivo de estudiantes “ingresantes” que se inician en la cultura universitaria y no suelen manifestar emoción ni entusiasmo ante la perspectiva de aprender Química en una carrera que no contempla una formación importante en el área, los párrafos precedentes dan cuenta de alternativas para los procesos de enseñanza aprendizaje asumiendo en todo momento que cuando el estudiante disfruta realizando la tarea se genera una motivación intrínseca donde pueden aflorar una variedad de emociones positivas placenteras (Montico, 2004). Uno de los propósitos fundamentales en la motivación es aumentar el compromiso y la identificación de los estudiantes con las unidades de la asignatura. Se integrará más si creen en la importancia que posee su formación para la sociedad y para la institución que lo educa.

Prácticas posibles: fundamentos en acción

En los procesos de revisión de enseñanza y aprendizaje de esta propuesta pedagógica, se reconoce una metodología genérica de características teórico-prácticas en las que alternativamente se despliegan clases expositivas-interrogativas, dialogadas, demostrativas, discusión grupal, y situaciones problemáticas como aplicaciones cada vez que se introducen un nuevo tema. Este desarrollo metodológico se presenta en las aulas a partir de dos encuentros semanales de 3 horas cada uno en una comisión única de 100/120 estudiantes.

La propuesta es atravesada por la intencionalidad de sostener una *mirada integradora* de la asignatura de manera de poder desplazarse en cualquier sentido dentro de las unidades temáticas construyendo permanentemente relaciones entre cada una de ellas reflejado esquemáticamente en la Figura nº 1.



Figura 1. Articulación de los contenidos temáticos. Fuente: Elaborada por autores

Para lograr este objetivo, atravesando el cuatrimestre y propiciando la *innovación*, en esta propuesta subyace la intencionalidad “los procesos pedagógicos deben considerar estrategias metodológicas activas e innovadoras, que motiven y faciliten el aprendizaje, tales como el trabajo interdisciplinario y colaborativo entre alumnos y docentes, ya que permiten construir conocimientos de manera conjunta, en función a tareas comunes para la solución de problemas en situaciones reales” (Vargas-D’unián y otros, 2016). A partir de esto, las actividades de la cátedra se enriquecen con la incorporación de dos propuestas complementarias:

1. *Trabajo integrador* a través del cual los estudiantes seleccionan y analizan un material de uso ingenieril relacionado con un objeto asociado al perfil de la carrera (Ingeniería Mecánica) dando cuenta del proceso de integración de los contenidos de la asignatura que se materializa en una producción escrita y un video.

2. *Prácticas Experimentales* a través de abordajes prácticos o simulaciones/rol play que contribuyan a que los estudiantes asuman la construcción del proceso de aprendizaje independientemente del espacio en el que lo desarrollen, pudiendo incorporar los aportes que posibilitan la diversidad de escenarios.

Sobre el Trabajo Integrador: Es una actividad grupal a realizarse durante todo el cuatrimestre a los fines de abordar los contenidos de la asignatura, partiendo de la selección de un objeto material de interés para los estudiantes, desde una perspectiva profesional, a partir del cual, colaborativamente vía Google Drive y el acompañamiento y la supervisión de un docente tutor, desarrollan una *articulación e integración* de las

unidades de la asignatura analizando el *material ingenieril* constituyente principal (a modo de ejemplo: Industria automotriz: carrocería de vehículos de competición - indumentaria del corredor - ópticas, neumáticos, etc.). Cabe señalar que en el imaginario de los estudiantes de Ingeniería Mecánica, la industria automotriz es considerado como el principal campo de desarrollo profesional.

En el proceso, los estudiantes, a partir de *guías de lectura*, y acompañados desde el Drive por los docentes tutores generando un andamiaje (Cazden,1991), son comprometidos a establecer vinculaciones entre cada uno de los contenidos disciplinares y el objeto tecnológico. Los intercambios, orientaciones, cuestionamientos, interrogantes, etc., contribuyen a revisar modos de expresión, a articular distintos tipos de lenguajes (coloquial, gráfico, imágenes, etc.) en la producción de descripciones y explicaciones, a producir textos rigurosos y convincentes, a manejar apropiadamente herramientas informáticas para la elaboración de una presentación visual, a identificar los puntos clave a presentar y a sostener el trabajo grupal.

La integración de los contenidos se refleja en un *informe escrito* y en un *video* a través de los cuales se expone la apropiación de los contenidos, así como también competencias asociadas al desempeño efectivo en equipos de trabajo y a la comunicación en un ámbito profesional con códigos propios.

Durante el recorrido, los estudiantes construyen el dominio de los contenidos disciplinares, los integren transversalmente, estén incentivados por la asignatura Química, y la experiencia los ayuda en las competencias asociadas al desempeño efectivo en equipos de trabajo y son un aporte a la comunicación en el ámbito profesional.

La implementación de *rúbricas de evaluación* tanto para el informe como para el video, anticipan, al inicio del proceso, los criterios de evaluación, específicos y medibles, con niveles de logro por parte de los estudiantes permitiéndoles identificar exactamente lo que se pretende de su rendimiento. Un lugar de encuentro entre docentes y estudiantes en donde expectativas y resultados comparten el mismo marco de referencia e incluso permite la coevaluación de pares sumando otras miradas posibles.

La actividad, desafiante y novedosa para estos ingresantes, los confronta con otros modos de abordar el conocimiento, el trabajo en grupo, el rol de la lectura, la escritura y la comunicación, el sentido de la Química en el plan de estudio, el perfil de la profesión, entre otros aspectos.

Sobre las Prácticas experimentales: presentadas como tareas complementarias a las clases teóricos-prácticas mediante actividades experimentales en Química desde un *sentido amplio*. Con esto se intenta que los estudiantes realicen exploraciones, investigaciones,

comprobaciones y las explicaciones necesarias para apropiarse de contenidos científicos y desarrollen estrategias de observación a partir de un trabajo colaborativo grupal, entendiendo que no solo el laboratorio de química es un escenario posible sin perder de vista el sentido que lo atraviesa: "la demostración, la experimentación y el contacto con las realidades tangibles imprescindibles en la enseñanza y aprendizaje de las áreas experimentales (...) es necesario que el planteamiento de prácticas en el laboratorio intente acercar a los estudiantes al trabajo real que los científicos desarrollan en ellos" (Díaz, 2006).

Para cumplir este objetivo se proponen tres situaciones complementarias:

1. El laboratorio como espacio físico: El desarrollo de las Ciencias Químicas estuvo y estará vinculado con las prácticas que se desarrollan en laboratorios equipados con materiales y equipamientos específicos, el diseño de técnicas y procedimientos para el manejo de instrumentos, de observación y medición, en la búsqueda de resultados que permiten solucionar problemas y descubrir nuevos campos de acción en el avance de la tecnología.

En este contexto, para un ingresante que se inicia en el estudio de una carrera científico técnica (Ingeniería Mecánica) es importante desarrollar conocimientos básicos sobre usos, nombres y manejo del material de laboratorio en química, asumiendo que este no será su ámbito habitual de trabajo, sin embargo la rigurosidad de la metodología requerida en una práctica experimental de laboratorio, la observación, elaboración de hipótesis, evaluación de resultados... puede extrapolarse y capitalizarse en otros ámbitos.

2. Simulaciones: En esta actividad los estudiantes se ponen en contacto con una simulación de laboratorio basada en investigaciones educativas extensivas mediante un ambiente intuitivo, en donde el aprendizaje se fortalece con la exploración. La propuesta permite mantener el carácter experimental y vivencial de la tarea sin recurrir a usar material manipulativo o asistir a un laboratorio físico, facilitar la comprensión de los contenidos al presentarlos de forma muy visual, disponer de recursos experimentales que complementan la propuesta teórica, implementar recursos que despierten la curiosidad y motivación a partir de una participación activa.

3. El aula como laboratorio. Actividades experimentales simples. Entender al aula como escenario del proceso de enseñanza y aprendizaje capaz de adquirir diferentes identidades dependiendo de la propuesta que ofrecemos los docentes, implica pensarla también como laboratorio en el que pueden construirse conocimientos desde la experimentación, la observación y la reflexión complementarios a las prácticas del laboratorio de ciencias experimentales. Experiencias sencillas que pueden llevarse a cabo aún en un aula de asistencia masiva.

La revisión de los procesos y los aprendizajes construidos se exponen a través de *reportes grupales* cuya producción se organiza a partir de una guía ofrecida por los docentes. Luego de la realización de las prácticas y la elaboración del informe, junto a la devolución de los docentes, una *lista de cotejo*, como instrumento sencillo de autoevaluación del desempeño individual y grupal registrando la presencia o ausencia de conocimientos, competencias, procedimientos, habilidades y actitudes puestas en juego para llevar adelante las tareas, se enriquecen los elementos objetivos para la realimentación y, desde un enfoque de evaluación continua, actúan como detonantes para tomar conciencia del recorrido realizado y la importancia de acercarse al conocimiento desde una perspectiva integral y crítica.

A modo de cierre: conclusiones

Este proyecto propicia la revisión del uso del aula como único espacio físico tradicional de encuentro e intercambio de “teoría y práctica” entre docentes y estudiantes a través de la incorporación de espacios complementarios. Laboratorios extendidos a través de actividades domiciliarias, simulaciones, el acompañamiento de los procesos a través de google drive, foros de intercambio, etc., se presentan como alternativas para posibilitar que los estudiantes, desde una perspectiva “integradora”, puedan construir y/o interpretar de forma simultánea como modelizar la materia en los niveles macroscópicos y microscópicos, comprendan e integran conceptos, ideas, establecer relaciones entre teoría y práctica; incorporen el conocimiento científico y su aproximación al desarrollo metodológico; perciban además estas nuevas prácticas como generadoras de actitudes motivadoras y adquieran autonomía para realizar investigaciones de tipo práctico. Un nuevo modo de contribuir a que los estudiantes elaboren una mirada hacia la Ciencia de Materiales de uso ingenieril apreciando y naturalizando estos espacios alternos como escenarios posibles y valiosos para el “aprendizaje de la Ciencia” e incorporen herramientas y estrategias a la mochila del oficio de estudiante universitario en construcción.

La propuesta, implementada durante el ciclo lectivo 2024, se encuentra en una instancia de revisión y ajustes con una excelente adhesión de los estudiantes participantes. La devolución recibida potencia nuestras prácticas docentes. Asumir el reto de incorporar nuevas estrategias pedagógicas que den apertura a espacios de debate, construcción y articulación de saberes, de modo flexible acompañando y orientando cada año a un grupo de estudiantes diferentes, no solo con particularidades y subjetividades individuales, sino también con una identidad propia como colectivo generacional.

Pensar cada año lectivo como un nuevo desafío que genere transformaciones e incida en la inclusión de los estudiantes de primer año genuinamente y de cuenta de la importancia de revisar nuestras prácticas.

Referencias Bibliográficas

- Adúriz-Bravo, A (2005). *Una introducción a la naturaleza de la ciencia: La Epistemología en la Enseñanza de Las Ciencias Naturales*. Fondo De Cultura Económica USA.
- Astudillo, C. & Rivarosa A. (2012). *Un papel para la epistemología en la enseñanza de las ciencias. Ciencias Escolar. Enseñanza y modelización*.
- Capote León, G. E., Rizo Rabelo, N., & Bravo López, G. (2016). La formación de ingenieros en la actualidad. Una explicación necesaria. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 21-28.
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Ediciones Paidós.
- Díaz M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Alianza. Editorial S.A.
- Gómez-Ávila, P. M. (2018). Situación actual de integración de contenidos en primer año de la carrera de ingeniería informática ROCA. *Revista científico-educacional de la provincia Granma*, 14(3).
- Idoyaga I., Nahuel Moya C., Montero-Miranda E., Sánchez-Brenes R., Maeyoshimoto J. E. & Arguedas Matarrita, C. (2022). El Laboratorio Remoto de Validación Ácido-Base en un Curso de Química en la Universidad. Conference: *XI Congreso Internacional ATICA 2022*.
- Islas Torres, C. (2017). La implicación de las TIC en la educación: Alcances, Limitaciones y Prospectiva. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 861-876.
- Izquierdo-Aymerich, M. (1996). Relaciones entre la historia y la filosofía de la ciencia y la enseñanza de las ciencias. *Alambique*, 8, 7-21.
- Leite, L. (2001). Contributos para uma utilização mais fundamentada do trabalho laboratorial no ensino das ciências. *Cadernos didáticos de ciências*, V1. Ministério da Educação, Departamento de Ensino Secundário.
- Martínez Riachi, S. (2007). Reflexiones sobre la enseñanza de la Química. *Revista Química Viva*, 6.
- Montico, S. (2004). La motivación en el aula universitaria: ¿una necesidad pedagógica? *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XV(29), 105-112.
- Vargas-D'uniam, J., Chiroque Landayeta, E., & Vega Velarde, M. V. (2016). Innovación en la docencia universitaria: una propuesta de trabajo interdisciplinario y colaborativo en educación superior. *Educación*, 25(48), 67-84. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201601.00>

El podcast como recurso de enseñanza y aprendizaje en la universidad

Celia Galvalisi. Universidad Nacional de Villa María

cgalvalisi@unvm.edu.ar

Resumen

La presente ponencia expone una experiencia pedagógico-didáctica de inclusión de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) al proceso de enseñanza y aprendizaje universitario.

En los últimos cuatro años, más precisamente en el contexto pandémico, los docentes nos vimos interpelados por la irrupción -en principio obligada- de la enseñanza mediada en línea. En ese momento, y estando en apuros, aprendimos conjuntamente con nuestros estudiantes a utilizar recursos tecnológicos tales como las plataformas discord, zoom, meet, YouTube; a armar aulas virtuales y a usar los recursos que ellas nos ofrecían tanto para la enseñanza como para la evaluación.

Y, aunque volvimos a la presencialidad, quedó en nosotros esta "curiosidad" por seguir aprehendiendo y desaprendiendo prácticas educativas muy arraigadas, y este marco la irrupción de herramientas online nos ha obligado a una reflexión sobre la vigencia de nuestros modelos pedagógicos.

En este marco, en el año 2023 implementé la realización de podcast en el espacio curricular de tercer año, Seminario sobre teorías del aprendizaje de la carrera Licenciatura en Terapia Ocupacional en la Universidad Nacional de Villa María. Aquí relato esta experiencia de innovación.

Palabras clave: Podcast - Tic - Innovación - Enseñanza - Educación Superior.

Uso de podcast en educación superior

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se convierten en un elemento indispensable en dichos procesos, en tanto que la enseñanza y el aprendizaje son procesos de comunicación. Asumiendo esta realidad en este artículo contaré la experiencia de enseñar y aprender colectiva y dinámicamente a través del podcast como una herramienta o recursos educativo de los nuevos escenarios de comunicación e interacción.

Según Navarro y Sola (2022) la utilización del podcast en el ámbito académico o

podcasting ha tenido efectos positivos en los estudiantes:

El uso didáctico de los podcasts enriquece la experiencia de aprendizaje, potencia la atención del estudiante y su reflexión, incrementa su satisfacción e, inclusive, reduce la ansiedad. Además, la utilización del podcasting con finalidades didácticas presenta una serie de potencialidades asociadas al enriquecimiento del propio proceso de enseñanza aprendizaje, así como a una nueva concepción de éste. Las facilidades de acceso y consumo que ofrecen los podcasts, particularmente desde la perspectiva de los dispositivos móviles, permiten crear oportunidades para la revisión de los contenidos académicos, impensables en un contexto educativo convencional. Su utilización favorece la flexibilización de la enseñanza que sobrepasa los límites del aula y potencia un acceso diacrónico, a medida del estudiante. Un usuario que muestra una predisposición positiva hacia los contenidos educativos vehiculados en formato podcast y que debe ser aprovechada por los docentes para entrar en sintonía con los llamados nativos digitales. (Navarro & Sola, 2022, p. 2, citando a Moura & Carvalho)

En este marco, más precisamente en el mes de mayo y junio del corriente año 2023 se diseñó una propuesta que incluyó el podcast como recurso educativo para promover la revisión, estudio y profundización de contenidos desarrollados en el espacio curricular Seminario sobre Teorías del aprendizaje que se dicta en el tercer año de la Licenciatura en Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional de Villa María, Provincia de Córdoba, República Argentina.

Esta propuesta se denominó “Ciclo de contenidos sobre teorías del aprendizaje en la Terapia Ocupacional”. Se trató de un ciclo creado colaborativamente entre los estudiantes cursantes y yo como docente a cargo. Los destinatarios de los podcasts son otros estudiantes de la carrera o personas interesadas en el tema.

Dos fueron los objetivos; por un lado, para los estudiantes cursantes, generar un espacio de estudio e integración de los conocimientos fundamentales desarrollados en el seminario. Por otro lado, para otros estudiantes de la carrera o interesados en la temática, propiciar un espacio de aprendizaje hipermedial, alertando de que los contenidos aquí transmitidos requieren de su profundización.

Es fundamental señalar que el uso del podcast como recurso hipermedial, generó un espacio para el desarrollo de un material producido por estudiantes por lo que cuenta con las limitaciones propias de un proceso de enseñanza y aprendizaje en progreso. La producción se desarrolló basándonos en la idea de generar un ciclo de contenidos del espacio curricular creado colaborativamente entre los estudiantes cursantes y la docente a cargo.

La actividad pedagógica y didáctica implementada requirió de muchas horas de estudio, diseño, escritura, reescritura, tiempos de reflexión, maduración de ideas, búsquedas de información, lecturas, correcciones y seguimiento docente, edición, grabado, entre otros por lo que nos pareció oportuno resguardar todo este trabajo al mismo tiempo que compartirlo con otros estudiantes o interesados en los aportes de las teorías psicológicas del aprendizaje a la Terapia Ocupacional.

El ciclo consistió en doce episodios -uno introductorio a la materia y al tema, ocho de contenidos del campo y tres de transferencia o aplicación. Las consignas de trabajo se organizaron en torno a dos propuestas:

PROPUESTA A: ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje en Terapia Ocupacional? Aquí se realizó un primer mapa conceptual de la materia, se eligieron los temas, se dividieron los grupos y cada grupo estudió y profundizó el contenido, seleccionó la información que se comunicaría en el podcast y escribió el guión correspondiente. Luego grabó y editó su podcast.

Tabla 1. Número de episodio, título y contenido a desarrollar. Fuente: Elaboración propia de la autora.

EPIODIO		CONTENIDO A DESARROLLAR
1	INTRODUCCIÓN A CARGO DEL PROFESOR RESPONSABLE	Presentación del ciclo. Objetivos Importancia de la Psicología del Aprendizaje para Terapia Ocupacional.
2	APRENDIZAJE	Recorrido histórico evolutivo del Aprendizaje. Def. de A. A. humano/A animal Soc. de la información, del conocimiento. Buen Aprendizaje Aprendizaje implícito e explícito
3	APRENDIZAJE COMO SISTEMA COMPLEJO	Relación entre Teorías psicológicas, filosóficas y del Aprendizaje. Asociar y construir. A. como sistema complejo.
4	T. DE AUSUBEL	Contenido teórico Usar ejemplos de TO
5	T. DE VIGOTSKY	Contenido teórico Usar ejemplos de TO
6	T. DE PIAGET	Contenido teóricoUsar ejemplos de TO
7	T. DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE	Contenido teórico Usar ejemplos de TO
8	NEUROCIENCIAS	Usar ejemplos de TO
9	METACOGNICIÓN	Usar ejemplos de TO

PROPUESTA B: Sabías que ... un Terapeuta Ocupacional también aborda el aprendizaje de las personas... te contamos...en la propuesta de intervención...

En este caso los estudiantes también elaboraron un mapa conceptual de la materia, luego debían buscar un artículo científico que contara una propuesta de intervención de la Terapia Ocupacional en cualquiera de sus áreas -salud, educación, comunidad, trabajo, etc.- y analizarlo en base a los contenidos desarrollados, escribiendo un guión para el podcast. Luego grabaron y editaron el podcast.

Tabla 2. Episodios y contenido de análisis. Fuente: Elaboración propia de la autora.

EPISODIOS	Contenido del análisis
10/11/12 Cada uno corresponde a un ejercicio de aplicación y transferencia de conocimientos diferente. Cada episodio aborda el análisis de una propuesta de intervención en terapia ocupacional extraída de revistas específicas del campo disciplinar.	Contexto bio-psico-social de la intervención: ¿Qué se hizo en la intervención, ¿cuándo se hizo?, ¿cómo se hizo?, ¿con quienes se trabajó?, ¿para qué? Características de los actores principales en relación al estadio de evolución de la inteligencia que atraviesan -Piaget- y sus características cognitivas. Explicar teóricamente. Teorías del aprendizaje desde donde se trabajó. Tipo de aprendizaje que se buscó generar en base a la teoría. Usar teoría en las explicaciones.
10	GONZALES LAGOS, PABLO. INTERVENCIÓN VIA TELESAUD BASADA EN EL MÉTODO DENVER DE ATENCIÓN TEMPRANA PARA NIÑOS CON ESPECTRO AUTISTA. REVISTA CHILENA VOL. 21, n° 1, JUNIO 2021, PP 127-134.
11	FLORES DE VILLAR, BLANCA. RELACIONES FAMILIARES ENTRE PADRES E HIJOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA A TRAVES DEL JUEGO COMO ACTIVIDAD PRINCIPAL EN LA INTERVENCIÓN DE TO: ESTUDIO DE CASO EN COLEGIOS DE LA COMUNA DE MAIPU. CHILE.
12	ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN EN TO. TIC Y TO.

Metodología

La actividad fue grupal y colectiva, basada en el aprendizaje colaborativo, entre todos elegimos la música de inicio y final, escribimos el contenido de inicio y de cierre para que todos los episodios tuvieran una misma estructura y al mismo tiempo secuencia y

continuidad y formaran parte del mismo ciclo. También colaborativamente leímos todos los guiones e hicimos una evaluación formativa de los mismos.

Así mismo se atravesó por un proceso formativo sobre la tecnología podcast, leyendo materiales sobre el tema, viendo tutoriales en YouTube y solicitamos el asesoramiento del área de comunicación de la universidad, que nos asistió con una charla, y orientación específica y técnica. Por medio de la cual se nos aconsejó utilizar software libre como la plataforma IvOOX y el editor AUDACITY. También se fijó la extensión de tiempo máximo de cada podcast en 15 minutos, en función de los acuerdos técnicos.

Así fue que 35 estudiantes llevaron adelante esta propuesta con muchos conocimientos tecnológicos de uso de redes sociales actuales pero que por primera vez en sus vidas realizaban un podcast, siendo muy pocos de ellos consumidores de este recurso comunicativo.

Conclusiones

Los resultados de la evaluación fueron muy satisfactorios, en dos sentidos. Por un lado, desde el desarrollo cognitivo los estudiantes se ocuparon de estudiar minuciosamente y escribir el contenido a transmitir de modo sintético, pero con precisión y claridad en los guiones, lo que generó una mejor comprensión y aprendizaje de los conocimientos del espacio curricular, acompañados por un proceso metacognitivo que implicaba planificar, controlar e ir autorregulando las tareas. Así mismo, se desarrolló un mayor manejo del vocabulario verbal y técnico académico.

Por otro lado, desde lo emocional, se generó un espacio de aprendizaje áulico y extráulico donde se trabajaba colaborativamente, hubo mucha manifestación de motivación y predisposición para la tarea, e implicación en la actividad, generando al mismo tiempo cierto orgullo por la meta lograda. El aprendizaje colaborativo, permitió intercambios, retroalimentación y fortaleció al grupo. También, se generó un espacio de creatividad a través de la inclusión en el diálogo del podcast de "expresiones" habituales y vigentes entre jóvenes.

Por último, vale señalar que la actividad requiere de estudio del recurso, de organización y claras indicaciones del docente acerca de los requerimientos y metas a alcanzar. Por ser primera experiencia, no se cuenta con más resultados.

Bibliografía

Galvalisi, C. (2023). *Aportes de las teorías del aprendizaje a la terapia ocupacional*. IAP-CH - UNVM. http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=9&id_notice=45148

Navarro, P. & Sola, A. (2023). *Enseñar y Aprender con Podcast Parte I. Herramientas Digitales para la Docencia Universitaria*. IAPCS- UNVM.

Links de acceso a los contenidos generados

Publicado en IVOOX. <https://go.ivoox.com/sq/2066776>

EPISODIO 1. Introducción. http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=9&id_notice=45149

EPISODIO 2. Aprendizaje.

http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=9&id_notice=45150

EPISODIO 3. Aprendizaje como sistema complejo

http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=9&id_notice=45151

EPISODIO 4. Teoría de Ausubel

http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=9&id_notice=45152

EPISODIO 5. Teoría de Lev Vigotsky

http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=3541

EPISODIO 6. Teoría de Jean Piaget.

http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=9&id_notice=45153

EPISODIO 7. Comunidades de aprendizaje. http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=9&id_notice=45154

EPISODIO 8. Neurociencias.

http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=9&id_notice=45155

EPISODIO 9. Metacognición.

http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=9&id_notice=45156

EPISODIO 10. Transferencia a análisis en terapia ocupacional

http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=9&id_notice=45157

EPISODIO 11. Transferencia a análisis en terapia ocupacional http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=9&id_notice=45158

EPISODIO 12. Transferencia a análisis en terapia ocupacional

http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=9&id_notice=45159

Intervención en una asignatura del Profesorado en Matemática mediada por TIC

Rosana Botta Gioda. Universidad de La Pampa

rosanabotta@exactas.unlpam.edu.ar

Marisa Reid. Universidad de La Pampa

mareid@exactas.unlpam.edu.ar

Resumen

En este trabajo se presenta una intervención educativa en el Profesorado en Matemática de la UNLPam, integrando las asignaturas "Análisis Matemático IB" y "Práctica Educativa III: Didáctica de la Matemática".

El objetivo principal es conectar los contenidos disciplinares con el futuro desempeño profesional del estudiantado y fomentar el trabajo colaborativo en grupos pequeños. La intervención utiliza tecnología para crear estas conexiones significativas y alejarse de planificaciones lineales, promoviendo estrategias didácticas que faciliten la construcción de conocimientos.

El curso, diseñado en Moodle, utilizó recursos digitales validados previamente para promover el aprendizaje autónomo y metacognitivo. La evaluación se centró en el proceso y en el producto colaborativo, utilizando rúbricas para clarificar expectativas y fomentar la retroalimentación.

Implementada en el segundo cuatrimestre de 2022, utilizando aulas virtuales y clases híbridas, la experiencia logró integrar significativamente el aprendizaje de ambas asignaturas, mejorando la comprensión de los conceptos matemáticos y la formación de futuros docentes.

Palabras clave: TIC - Formación de Profesores - Matemática - Intervención.

Introducción

La pandemia de COVID-19 ha transformado los sistemas educativos en todo el mundo, forzando a las instituciones a adaptarse rápidamente a nuevas modalidades de enseñanza. La Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam) no fue la excepción. Esta situación excepcional obligó a la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEyN) a implementar y fortalecer sus estrategias de enseñanza en línea, utilizando su ya establecido Campus

Virtual. Esta transición destacó la importancia de integrar tecnologías digitales en la educación superior y planteó desafíos y oportunidades para la comunidad académica, que ha tenido que reorganizar sus prácticas pedagógicas para garantizar la continuidad y calidad del aprendizaje.

A partir de la irrupción del COVID-19 se considera esencial la posibilidad de integración de múltiples ambientes de enseñanza presencial y virtual, con el propósito como expresa Mastache (2011) de permitir el despliegue de la diversidad de aprendizajes involucrados de manera simultánea en toda tarea académica desafiante.

En este sentido, las clases híbridas se incorporan como método alternativo de enseñanza que “mezcla” la educación a distancia con la tradicional, trayendo aspectos positivos de cada una de esas modalidades y maximizando la eficiencia general del aprendizaje. En este contexto, la integración de tecnologías en la enseñanza de la Matemática se ha convertido en una necesidad imperativa para mejorar la calidad educativa y preparar a los y las estudiantes para los desafíos del mundo moderno.

Este trabajo se centra en el diseño e implementación de una propuesta de enseñanza mediada por tecnología en el ámbito del Profesorado en Matemática de la UNLPam. La propuesta busca aprovechar las múltiples manifestaciones de la Matemática en diversos contextos a través del uso de medios tecnológicos, promoviendo la resolución de problemas de manera innovadora y efectiva.

El propósito de esta intervención educativa es brindar experiencias que no solo faciliten la resolución de problemas matemáticos, sino que también construyan espacios colectivos de intercambio y colaboración. Al hacerlo, se pretende acompañar al estudiantado en la construcción del sentido de la matemática, haciendo que los conceptos abstractos cobren vida a través de actividades prácticas y significativas.

Esta iniciativa no solo aspira a mejorar la comprensión de los conceptos matemáticos, sino también a transformar la experiencia educativa, haciendo que el aprendizaje sea un proceso activo y colaborativo, en sintonía con las demandas del siglo XXI.

Fundamentación

Nos encontramos inmersos en la sociedad de la información (Castells, 2009), que ha determinado un contexto social caracterizado por la presencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Según afirma este autor, las herramientas tecnológicas y el espacio virtual han suscitado nuevas formas de comunicarnos, de trabajar, de informarnos, de divertirnos y, en general, de participar y vivir en una sociedad red.

Pensar la enseñanza de la Matemática a partir de este contexto nos exige, como docentes, reconocer que las tecnologías se entran en las diversas formas de construcción de conocimiento disciplinar y las tendencias culturales y sociales de las que participa el estudiantado están atravesadas por ellas. Es por ello que consideramos a la Matemática como un producto cultural y social: cultural, porque está permeada por las concepciones de la sociedad emergente y por el condicionamiento de la comunidad de matemáticos e investigadores en un determinado contexto histórico; y social porque la Matemática es el resultado de la interacción entre los individuos, y por eso da lugar al planteo de nuevos problemas que, visualizados por otros, en la comunidad matemática, conlleva a la validación de nuevas reglas. Esto conduce a pensar que la idea de rigor matemático cambia con el tiempo.

Saber matemática requiere dominar los conocimientos de la disciplina para utilizarlos en la resolución de problemas, para definirlos o redefinirlos y reconocerlos como objetos de una cultura. Entonces, a través de la resolución de problemas y de la reflexión sobre éstos, se promueve la construcción de sentido a través de un trabajo matemático por parte del que aprende.

Resulta fundamental enseñar con flexibilidad y conciencia contextual a partir de propuestas mediadas por tecnologías.

Debemos considerar el escenario existente como un desafío y oportunidad para que la enseñanza y el aprendizaje tomen una nueva dimensión. Considerando el aprendizaje ubicuo que plantea Burbules (2012) como la posibilidad de acceder a la información en cualquier lugar o cualquier momento, la interacción con pares y expertos eruditos y oportunidades estructuradas de aprendizaje desde una variedad de fuentes.

La enseñanza mediada por tecnologías requiere dejar de lado planificaciones lineales basadas en la mera transmisión por parte del docente. En su lugar se debe promover, a partir de las especificidades epistemológicas de cada disciplina, la selección y organización de estrategias didácticas y recursos web potentes que faciliten la construcción de conocimientos por parte del estudiantado. Este enfoque reconoce que el proceso de “construir conocimiento en el aula” es complejo y no objetivo, en él se entrecruzan cuestiones de orden epistemológico, psicológico y cultural-social, que afectan la validación, estructuración y legitimación del conocimiento, como sostiene Edelstein (2002).

En consonancia con esta perspectiva, Maggio (2012) sostiene:

Los nuevos entornos tecnológicos permiten dar cuenta de la construcción inacabada, conservarla, recuperarla con el tiempo, seguir reconstruyendo y someterla al juicio de muchos otros, agregando soporte a un tipo de

proceso que es propio de la mente humana cuando un tema se conoce en profundidad. (p. 54)

En este sentido, la propuesta no busca el camino de la transmisión conceptual y las herramientas tecnológicas serán utilizadas para agregar valor al proyecto, observar y, en algunos casos, conservar los registros que dan cuenta de los procesos de construcción de conocimientos por los que transita el estudiantado.

Experiencia

La actividad curricular “Análisis Matemático IB” fue el ámbito donde se planificó la intervención con una propuesta educativa mediada por tecnología, enriquecida con aportes de la asignatura “Práctica Educativa III: Didáctica de la Matemática”.

La asignatura corresponde al Campo de Formación Disciplinar Específica del plan de estudios del Profesorado en Matemática, aprobado en el año 2015. Se ubica en el primer año, con una carga horaria de 120 horas distribuidas en 8 horas semanales, divididas entre clases teóricas y prácticas.

El equipo de trabajo del espacio estaba formado por una docente adjunta interina, un jefe de trabajos prácticos y un ayudante de primera. Este grupo trabajó de forma conjunta con la docente responsable de “Práctica Educativa III: Didáctica de la Matemática”, asegurando una integración coherente y efectiva de la propuesta pedagógica.

Durante el segundo cuatrimestre de 2022, la asignatura “Análisis Matemático IB” contó con la inscripción de 28 estudiantes. A través de esta propuesta, se esperaba que las y los estudiantes utilizaran recursos digitales para dar significado a los objetos y procesos matemáticos del Cálculo, articularan los saberes del Cálculo diferencial y reflexionaran sobre el conocimiento disciplinar, preparándose así para su futuro desempeño profesional. Además, se buscaba favorecer la participación, interacción e intercambio entre pares, enriqueciendo el proceso de aprendizaje colaborativo.

La importancia y los beneficios del conocimiento matemático articulado se expresan en los NCTM (2000):

Cuando los estudiantes pueden conectar ideas matemáticas, su comprensión es más profunda y duradera. Pueden ver conexiones matemáticas en la rica interacción entre los temas matemáticos, en contextos que relacionan las matemáticas con otras disciplinas y en sus propios intereses y experiencias. A través de una enseñanza que resalte la interrelación de las ideas matemáticas, no sólo aprenden la asignatura sino que también se dan cuenta de su utilidad (p. 68).

Planteamos la propuesta de intervención didáctica en términos de construcción metodológica, según Edelstein (2002), "relativa, de carácter singular, que se genera en relación con objetos y sujetos particulares y en el marco de situaciones y ámbitos también particulares" (p. 474).

La propuesta se implementó utilizando un Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA), alineándose con las dimensiones pedagógicas definidas por Area y Adell (2009): informativa, práctica, comunicativa y tutorial-evaluativa. En el espacio utilizado por la cátedra en la plataforma Moodle se ubicó un recurso (<https://goo.su/n7yAbj>), abierto a distintos recorridos no lineales, elaborado con la herramienta Genially que contiene e integra las actividades de la propuesta. En el recorrido por este recurso se puede observar que se utilizan actividades disponibles en el aula virtual como son foros, consultas y glosario.

Para el diseño se consideró que los recursos multimediales, hipermedios, hipertextos que integran distintos lenguajes, como son el textual, visual, sonoro y audiovisual, proponen al usuario una interacción con la información ya que se pueden recorrer de diferentes formas. La hipertextualidad abre nuevas posibilidades a los procesos de comprensión, ya que se puede realizar una lectura no secuencial.

Es pertinente mencionar que previo a la implementación, el material producido fue validado mediante la recopilación de impresiones y sugerencias de los interlocutores, lo que permitió realizar ajustes pertinentes en la propuesta.

Con la propuesta de reflexión, buscamos que las y los estudiantes que cursan el espacio puedan establecer sus primeras relaciones entre los contenidos disciplinares que se desarrollan en la asignatura y el futuro desempeño profesional, como docentes de Matemática. Para ello se propuso mirar un video y realizar una actividad a partir de la resolución de una situación problemática, lo que les permitió analizar y reflexionar sobre los contenidos matemáticos y su futuro desempeño profesional.

Empleamos estrategias de enseñanza y recursos diversos, seleccionados a partir de su capacidad para generar procesos ricos en comprensión e intercambio en relación con los contenidos trabajados.

Describimos, a continuación, las actividades planteadas organizadas en tres momentos:

Se comenzó con una dinámica grupal a partir de la cual se recuperó el contenido trabajado en las clases teórico-prácticas presenciales a cargo de la docente y los documentos disponibles en el aula virtual para construir esquemas conceptuales usando herramientas digitales que permitan ir visualizando los conceptos centrales relacionados

y la conexión conceptual entre los diversos saberes matemáticos abordados en esta unidad temática conllevando con ello a la comprensión del Cálculo Diferencial como un conjunto de saberes interconectados.

Se piensa en un mapa conceptual, que en palabras de Novak (2010), es útil para organizar los contenidos vistos durante una unidad didáctica, es un medio de visualizar conceptos y relaciones jerárquicas entre conceptos conocidos. Constituyen instrumentos que pertenecen a la categoría general de organizadores gráficos, que son útiles para organizar la información mostrando visualmente las relaciones conceptuales del contenido, ayudan a mejorar la comprensión del alumno e incentivan un involucramiento más activo en el estudio (Trianes & Gallardo, 2004).

Posteriormente los grupos compartieron los esquemas en un muro colaborativo e interactivo mediante la aplicación Padlet. El desarrollo de esta actividad se planificó para realizar de forma asincrónica en el transcurso de cinco días.

Para la construcción de los mapas conceptuales, las y los estudiantes utilizaron herramientas como [Bubble.us](https://bubble.us/), [Cacao](https://cacao.io/) y [Mindomo](https://mindomo.com/). Esto contribuyó al desarrollo de habilidades de síntesis y pensamiento tanto global como analítico.

En la Imagen 1 mostramos un ejemplo que ilustra estos procesos.

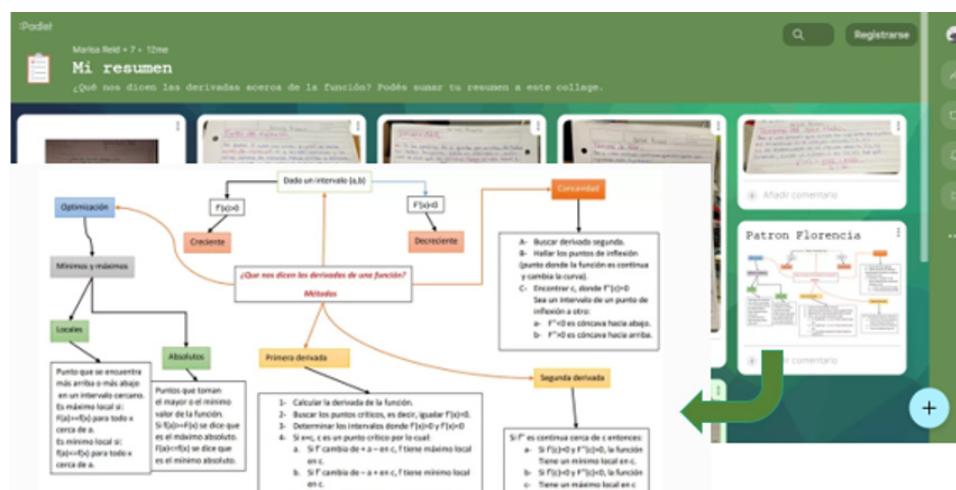


Imagen 1. Ilustración sobre procesos de estudiantes. Fuente: Las autoras.

En las actividades de articulación que incluyeron la elaboración de un glosario, las y los estudiantes trabajaron con un alto nivel de compromiso. Completaron un glosario (Imagen 2).

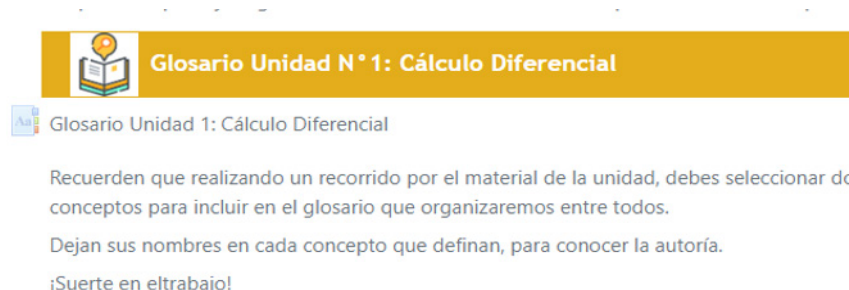


Imagen 2. Ilustración sobre actividad Glosario. Fuente: Las autoras.

El glosario, en el aula virtual de Moodle, es una herramienta educativa que permite colaborar en la creación de un diccionario de términos específicos del curso.

En este espacio las y los estudiantes aportaron definiciones o explicaciones sobre conceptos, enriqueciendo así su proceso de aprendizaje. Mostramos como ejemplo una entrada del diccionario (Imagen 3).

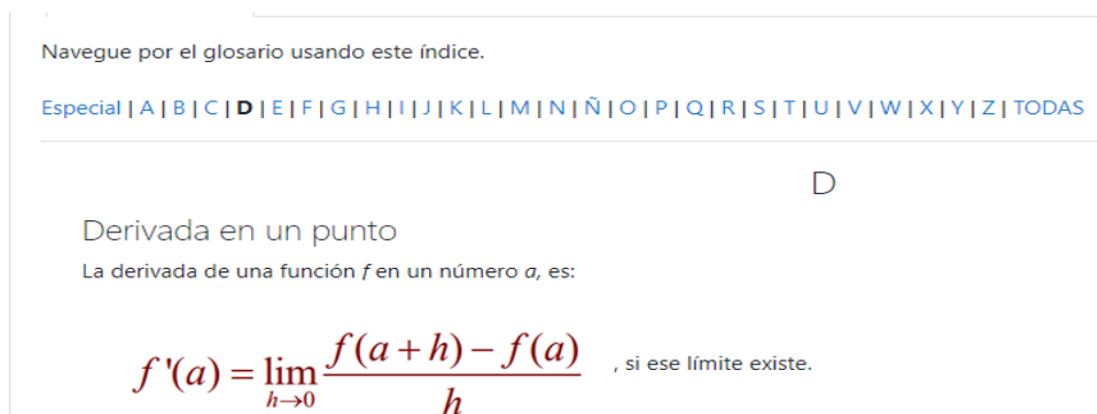


Imagen 3. Ilustración sobre actividad Entrada de Diccionario. Fuente: Las autoras.

Se propusieron actividades de discusión y reflexión en foros sobre los temas abordados en el curso, donde quienes participaban podían intercambiar ideas, plantear dudas y compartir experiencias.

También se habilitaron espacios para consultas sobre los contenidos del curso y para la construcción colaborativa de un glosario.

Buscando iniciar una reflexión en relación a interrogantes y/o expresiones que, con

cierta frecuencia, realizan los estudiantes del profesorado vinculados a los contenidos que se abordan en la asignatura y su futuro desempeño profesional: ¿los contenidos que aprendemos en esta asignatura nos sirven para dar clases en el colegio secundario?, ¿cómo utilizar estos contenidos al momento de planificar mis clases de un colegio secundario?, ¿Para qué estudiamos tantos contenidos que no utilizamos al momento de dar clases en el secundario?, son algunos ejemplos.

Se parte de considerar los saberes de la disciplina y de la Didáctica de la Matemática como campos de conocimientos fundamentales de la formación del profesorado. Es decir, además de los conocimientos matemáticos que adquiere en su formación, el profesor en Matemática requiere de otros conocimientos relativos a la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina, que le ayudarán a conformar su competencia profesional.

Por otro lado, como se expresa en el plan de estudio, considerando al Profesor en Matemática como profesional de la enseñanza requiere de una formación que le brinde conocimientos matemáticos tanto en los niveles de formalización propios de la disciplina como en otros que le permitan abordar la construcción de significados matemáticos en contextos educativos.

Para iniciar las actividades denominadas de reflexión, se propone visualizar dos breve vídeos, para luego realizar un intercambio en el foro, recordando que el interrogante que guía la reflexión es: ¿Qué conocimientos deberíamos tener los profesores y profesoras de matemática?

Al continuar el trabajo, se abordó la situación problemática presentándola como applet en el programa GeoGebra, lo cual permitió al estudiantado interactuar con la situación, experimentar con los objetos involucrados y visualizarlos.

El objetivo de estas actividades es que como futuros docentes traten de ubicarse en roles diferentes: como estudiante y como profesor de matemática de secundario.

Para el desarrollo de las actividades se estimó un tiempo de cinco días de trabajo asincrónico, aunque en ese tiempo se prevén encuentros presenciales o sincrónicos con el objetivo de acompañarlos en el avance del recorrido.

La actividad se centró en poder establecer conexiones entre los contenidos disciplinares que se desarrollan en la asignatura y el futuro desempeño profesional de estudiantes que cursan el espacio. Por un lado, deben analizar la situación de optimización a partir de los saberes que se presentaron en la asignatura que están cursando. Por otro lado, deben abordar la misma situación, con algunas modificaciones en sus ítems, para la cual deben proponer posibles estrategias que utilizarían estudiantes de secundaria para su resolución.

El análisis y reflexión de las y los estudiantes fue muy enriquecedor al momento de compartir las producciones finales centradas en el interrogante que guía el recorrido de la reflexión. Algunas expresiones de las y los estudiantes incluyeron: “Me resulta muy extraño y difícil intentar pensar como profesor”. “Fue interesante observar cómo resolver la misma situación con temas distintos”.

Al finalizar el recorrido propuesto, se solicitó la elaboración de una producción con las reflexiones finales. Las y los estudiantes realizaron y compartieron sus producciones finales mediante una presentación infografía o vídeo utilizando alguna de las siguientes herramientas TIC:

- Presentaciones e infografía: [Genially](#), [Canva](#), entre otras.
- Video: [Avidemux](#), [OpenShot](#), para mencionar algunos ejemplos.

Para realizar esta presentación fue necesario un proceso de transformación que implica análisis, selección y ordenamiento de la información a incorporar. Se estimó un tiempo de tres días.

La evaluación fue procesual, no sólo se trató de evaluar el producto colaborativo sino el proceso, utilizando una variedad de evidencias a lo largo del desarrollo del proyecto para dar cuenta de los aprendizajes. Este enfoque va más allá de la simple calificación del producto final y se centra en el seguimiento y retroalimentación durante todo el proceso de aprendizaje. Se busca además del dominio de los contenidos por parte de los estudiantes, promover su participación activa, su reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje y el desarrollo de habilidades metacognitivas.

Consideramos de suma importancia que los estudiantes reflexionen y regulen su propio proceso de aprendizaje, desarrollando procesos de metacognición y contribuyendo a su autonomía.

En ese sentido Anijovich (2010) sostiene que “para que los estudiantes se conviertan en aprendices autónomos, necesitan conocer sus modos de pensar, sus estrategias para abordar diferentes tareas, sus fortalezas y debilidades, y cómo convivir con ellas para progresar en su formación”. Para lograrlo cada estudiante debe conocer los estándares o niveles de desempeño esperables, debe desarrollar la capacidad de autoevaluación, debe generar un modo de trabajo basado en el diálogo entre pares y con docentes.

Se implementó el uso de la rúbrica (<https://goo.su/qwlw0xP>) como un instrumento de evaluación transparente y formativo. La rúbrica permitió especificar los criterios de evaluación y los diferentes niveles de desempeño esperados, proporcionando así una guía clara sobre qué se espera y cómo se lleva a cabo la evaluación.

Además, se proporcionó feedback durante todo el proceso, ofreciendo indicaciones para la mejora del proyecto.

Consideraciones Finales

La experiencia de intervención llevada a cabo en el curso “Análisis Matemático IB” en el Campus Virtual de la FCEyN ha arrojado resultados positivos y significativos. A través de la integración de recursos tecnológicos, un enfoque pedagógico centrado en el estudiantado y una evaluación formativa y procesual, se logró potenciar el aprendizaje y promover su desarrollo integral.

Además, con el uso de recursos tecnológicos y estrategias pedagógicas innovadoras, se logró potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de habilidades cognitivas, metacognitivas y colaborativas.

Las y los estudiantes participaron activamente en las actividades propuestas, utilizando recursos digitales para explorar, comprender y aplicar los conceptos matemáticos abordados en el curso.

La utilización de recursos digitales y herramientas tecnológicas permitió diversificar las estrategias de enseñanza, adaptar los contenidos a las necesidades individuales de los estudiantes y promover un aprendizaje más interactivo, dinámico y participativo.

Esta experiencia puso de manifiesto la importancia de combinar el uso de la tecnología con un enfoque pedagógico centrado en el estudiante, que promueva la construcción activa del conocimiento, el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje. La integración de componentes tecnológicos y pedagógicos se convirtió así en un elemento clave para potenciar el aprendizaje de la Matemática y mejorar la formación de los futuros docentes de esta disciplina.

Asimismo, se evidenció la necesidad de una formación inicial del profesorado que contemple los desafíos de la enseñanza en la era digital, ofreciendo espacios para conocer las herramientas, los recursos y las competencias necesarias para integrar la tecnología de manera efectiva en su práctica pedagógica.

La experiencia logró conectar significativamente el aprendizaje integrado de ambas asignaturas, fomentando una comprensión más profunda de los conceptos matemáticos y promoviendo una formación más completa y efectiva en futuros docentes de Matemática.

ReferenciasBibliográficas

- Anijovich, R. (Comp.) (2010). *La evaluación significativa*. Paidós.
- Area, M. & Adell, J. (2009). E-Learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord), *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 391-424). Aljibe.
- Burbules, N. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encounters/ Encuentros/Rencontres on Education*, 13, 3-14. <https://doi.org/10.15572/ENCO2012.01>
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza Editorial.
- Edelstein, G. E. (2002). Problematicar las prácticas de la enseñanza. *Perspectiva*, 20(2), 467-482.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Mastache, A. (2011). Efectos formativos de la modalidad residencial e intensiva. *Praxis Educativa*, 16(14), 76-84.
- NCTM (National Council of Teachers of Mathematics). (2000). *Principios y estándares de la educación matemática*. Sociedad Andaluza de Educación Matemática Thales.
- Novak, J. D. (2010). *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Routledge.
- Trianes, M. & Gallardo, J. (2004). *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares*. Pirámide.

Enseñar y aprender computación. Utilización de Raspberry Pi y App Inventor

Oscar A. Testa. Universidad Nacional de La Pampa

otesta@exactas.unlpam.edu.ar

Leandro J. Castro. Universidad Nacional de La Pampa

castro.leandro@exactas.unlpam.edu.ar

Rubén A. Pizarro. Universidad Nacional de La Pampa

ruben@exactas.unlpam.edu.ar

Resumen

En los últimos años organismos gubernamentales encargados de definir las políticas educativas tanto a nivel nacional como provincial coinciden en la necesidad de que los estudiantes de nivel secundario aprendan a programar, adquiriendo formación digital y conceptos básicos de robótica. En la búsqueda de aportar a estas metas y como formadores de profesores de computación, hemos propuesto e implementado un taller para estudiantes de nivel secundario, titulado "Software y hardware libre para enseñar y aprender computación". Incluimos en dicho taller dispositivos Raspberry Pi, diversos sensores y varios paquetes de software, entre ellos Scratch y App Inventor, este último para el desarrollo de aplicaciones para los dispositivos móviles.

En el presente trabajo describimos las principales características de dicha experiencia, sus dificultades y potencialidades, los logros obtenidos y la posibilidad de replicar dicha experiencia en otras instituciones.

Palabras clave: Raspberry Pi - Ciencias de la Computación - App Inventor - Scratch.

Introducción

En el marco del proyecto de investigación "Coordinación de dispositivos de IoT para resolver problemas específicos de la distribución de energía eléctrica" y como docentes del Profesorado en Computación de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de La Pampa, implementamos el taller "Software y hardware libre para enseñar y aprender computación". El mismo estuvo destinado a estudiantes del Colegio Secundario "Paulo Freire", de la ciudad de Santa Rosa, provincia de La Pampa. La elección de este colegio responde a que el mismo recibe a estudiantes de características sociales que demandan mayor presencia de las instituciones educativas. Además, las autoridades institucionales manifestaron interés en la implementación de la propuesta, poniendo a disposición los recursos humanos y tecnológicos con los que

dispone, ofreciendo también flexibilidad en los posibles horarios en que se implementó el taller.

En 2013 se lanza el video *What Most Schools Don't Teach* ("Lo que no te enseñan en la mayoría de las escuelas") con el cual se busca fomentar el aprendizaje de la programación en las escuelas de Estados Unidos. Esta iniciativa reflejaba una tendencia global hacia la incorporación de la programación en la educación formal, destacando la importancia de estas competencias en el desarrollo académico y profesional de los estudiantes.

Según el informe del Equipo Observatorio ProFuturo (2022), escribir y entender lenguajes de programación es cada vez más importante para poder abrirse camino, tanto en el plano laboral como educativo. Según este mismo informe, en países como Estonia, China, Singapur, Finlandia y Reino Unido, la programación forma parte del currículum nacional. Siguiendo su ejemplo, y reconociendo la importancia creciente de las competencias de programación, y el peso cada vez mayor de los empleos relacionados con las TIC para sus economías nacionales, las y los responsables políticos de muchos otros países están considerando la posibilidad de incluir la programación en sus planes de estudio.

Esta tendencia se impone y encontramos diversos estudios y publicaciones que alientan en nuestro país la enseñanza de la programación. Entre dichos documentos podemos mencionar el informe de la Fundación Sadosky titulado "Una propuesta para refundar la enseñanza de la computación en las escuelas argentinas" publicado en 2013. En Argentina, a partir de la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 343/18, los saberes como educación digital, programación y robótica comienzan a ser obligatorios en todo el país, estableciéndose los NAP (núcleos de aprendizajes prioritarios) de dichos saberes. Si bien en nuestra provincia no se han modificados los programas de los diferentes espacios curriculares relacionados con la enseñanza de la computación, la utilización de la Raspberry Pi se presenta como una alternativa propicia. Este ordenador de bajo costo y formato compacto nos permitió abordar estos saberes y generar experiencias de aprendizaje tanto para docentes como estudiantes relacionadas con ciencias de la computación.

Como parte de la propuesta, se planificó programar diferentes aplicaciones que permitieran acceder a la Raspberry Pi, como indican Gómez y Martínez López (2021), al momento de elegir un entorno para dictar un curso inicial de programación, la propuesta es considerar diversas dimensiones y contrastarlas con los objetivos del curso, las intenciones de cómo continuar aprendiendo programación de forma profesional, y las características de los estudiantes que tomen el curso.

Otra de las propuestas que se trabajaron durante el taller fue desarrollar aplicaciones en App Inventor. Según se indica en el sitio de MIT, App Inventor es un entorno de programación visual e intuitivo que permite crear aplicaciones completamente funcionales para teléfonos Android, iPhones y tabletas Android/iOS. Esta herramienta no demanda muchos conocimientos previos de programación, resultando muy fácil de aprender para aquellos que previamente han experimentado programar con Scratch.

Como indica Posada Prieto (2019) la facilidad de App Inventor radica en el diseño de pantallas o ventanas arrastrando y colocando elementos sobre ellas, configurando sus distintas propiedades y, sobre todo, programando su comportamiento mediante la conexión de bloques visuales. De esta forma es posible que el grupo de estudiante aproveche su dominio previo con Scratch. Es una plataforma gratuita y sin publicidad que amplía las posibilidades del alumnado en relación con la elaboración de un producto digital atractivo. Por sus interesantes prestaciones debería ocupar una posición destacada en el catálogo secuenciado de herramientas de producción digital que debe dominar el alumnado a lo largo de su escolarización obligatoria. Posteriormente estas aplicaciones de App Inventor nos permitirán controlar en forma remota las Raspberry Pi y por medio de ellas un conjunto de sensores y actuadores.

Nos proponemos además, con esta experiencia, aportar a la construcción de respuestas a preguntas relacionadas con la forma en que la utilización de estos dispositivos influyen en la enseñanza y el aprendizaje de computación.

Desarrollo

Características del taller

El taller fue organizado en forma conjunta por la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de La Pampa y el Colegio Secundario Paulo Freire dependiente del Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa.

Se convocó a las y los estudiantes de primer, segundo y tercer año de dicha institución que quisieran participar de la mencionada actividad. Por tal motivo los y las estudiantes que participaron lo hicieron de forma voluntaria.

Se registró la inscripción de 10 estudiantes de entre 13 y 14 años de edad, que asistieron a las clases del taller en contraturno. Además de los recursos previstos para el taller (Raspberry PI, led y diferentes sensores y actuadores) se contó con la disposición del piso tecnológico (access point, UPS, servidor escolar, switch y racks) monitores,

proyector, pantallas, netbooks y tabletas propias de la institución escolar.

El taller contó con los siguientes objetivos:

- Adquirir conocimiento sobre las posibilidades y alcances de una Raspberry Pi.
- Identificar las características y utilidades de los GPIO (General Purpose Input/Output, Entrada/Salida de Propósito General).
- Ensamblar Raspberry Pi con sus componentes.
- Ensamblar sensores en Raspberry Pi.
- Seleccionar y utilizar software para poner en marcha la Raspberry Pi.
- Seleccionar y utilizar software para controlar los GPIO App Inventor.
- Desarrollo de aplicaciones.
- Diseñar y desarrollar proyecto/s escolar/es.

Para el logro de estos objetivos se propusieron seis encuentros presenciales de dos horas cada uno, de frecuencia semanal. Considerando las actividades presenciales y no presenciales se otorgó una certificación de 20 horas reloj a quienes aprobaron el taller.

Las actividades

Como indica en su documento la Fundación Sadosky (2013):

Para mejorar la educación en computación debemos tanto preparar como inspirar a los estudiantes. Es por esto que el enfoque didáctico debería poner gran énfasis en elementos clave tales como la motivación, la resolución de problemas del mundo real, el trabajo en equipo y la participación activa de los estudiantes. En los cursos deben brindarse espacios en donde se motive y fortalezca la autoestima de los alumnos, de tal forma que se sientan involucrados y desarrollen su creatividad, encontrando utilidad a lo que se les presenta. (pág 4)

Siguiendo este lineamiento y con el objetivo de que las y los asistentes pudieran interactuar con un equipo novedoso, se planificó para el desarrollo de las primeras clases, que el grupo de estudiantes pueda interactuar y reconocer los elementos que componen a una Raspberry Pi¹⁰. Como indica Leiva Olivencia (2015) este equipo constituye un ejemplo de hardware de bajo costo para dotar aulas de informática de centros escolares

¹⁰ El modelo de placa utilizado fue Raspberry Pi 3 Model B Mas información: <https://www.raspberrypi.com/products/raspberry-pi-3-model-b/>

y hogares de familias con recursos económicos escasos, como medida paliativa para generalizar el acceso a las tecnologías

En la primera interacción que tuvieron con el dispositivo, se presentó dicho artefacto sin introducción previa para que pudieran reconocer los elementos que componen a la mini computadora. Esto se debe a que muchos de los componentes pueden resultar familiares por la propia interacción diaria con otros artefactos tecnológicos, como por ejemplo jack de audio, ranura micro sd, puerto USB, entre otros. Luego de reconocer las partes del dispositivo se les consultó: ¿Qué creen que puede ser? ¿Para qué creen que puede servir? A estos interrogantes surgieron respuestas tales como las siguientes: “Una placa de audio”; “Sirve para conectarse a Internet”; “Para guardar información”. Luego se procedió a informar que se trata de una mini computadora reconociendo cada una de sus partes para poder ponerla en funcionamiento.



Figura 1. Puertos de Entrada-Salida que componen a la Raspberry Pi.

Para poder hacer uso de la Raspberry Pi el grupo de estudiantes, de manera guiada, tuvo que conectar cada uno de los periféricos, como el mouse, teclado, monitor y la tarjeta SD. En última instancia se procedió a conectar la fuente de alimentación dado que dicho artefacto no cuenta con un botón de encendido. Es importante tener este último paso presente, dado que algunos periféricos en algunas ocasiones pueden no funcionar correctamente si se conectan luego de que el mini ordenador esté encendido. Con el transcurrir de las clases las indicaciones de cómo encender la Raspberry Pi no fueron necesarias. El resto de las actividades en los restantes encuentros estuvieron dadas por lo siguiente:

- Reconocer la interfaz gráfica del sistema operativo Raspberry Pi OS¹¹. Dicho sistema está basado en Debian.
- Instalar software de aplicación a través del gestor de software que viene

¹¹ Raspberry Pi OS: <https://www.raspberrypi.com/software/>

incorporado en el sistema operativo.

- Utilizar el software Scratch instalado previamente para controlar el encendido y apagado de leds (la versión de Scratch que se utilizó permite añadir bloques para utilizar los pines GPIO)
- Conectar actuadores y sensores a la Raspberry Pi a través de los GPIO.
- Utilizar la aplicación RaspController¹² para controlar actuadores mediante la Raspberry Pi en una red local.
- Creación de aplicaciones sencillas utilizando App Inventor.

La Raspberry Pi es un ordenador de placa reducida, pensado para la enseñanza de ciencias de la computación en las escuelas. Al disponer de esta mini computadora contamos con las mismas prestaciones que nos brinda una PC o notebook para los usos cotidianos, pero a un costo mucho menor. Como principal característica esta placa, Raspberry Pi, cuenta con pines GPIO, es decir, un sistema de E/S de uso general. Estos pines dan la posibilidad de interactuar con nuestro entorno gracias a la ayuda de sensores y actuadores.

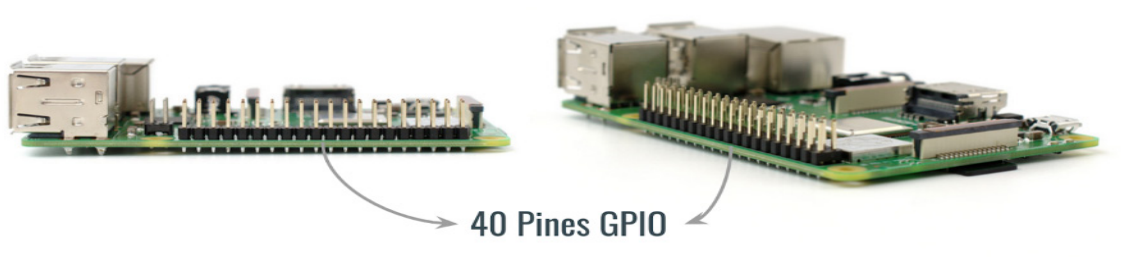


Figura 2. Pines GPIO (General Purpose Input/Output) de la Raspberry Pi.

Existe una gran variedad de sistemas operativos que se pueden instalar en el ordenador, facilitando de esta manera la interacción dispositivo - persona, ya que cuenta con ventanas, iconos y sonido.

La Raspberry Pi nos permite replicar o crear proyectos, abordando desde un lugar diferente los contenidos en el aula, convirtiéndose en un excelente banco de prueba para proyectos institucionales, creando prototipos, servidores caseros, pequeños desarrollos tecnológicos, entre otros.

Ante la posibilidad de programar la Raspberry Pi a través de la utilización de los pines GPIO con Scratch e interactuar con diferentes sensores y actuadores, las y los asistentes

¹² RaspController: https://play.google.com/store/apps/details?id=it.Ettore.raspcontroller&hl=en_US

al taller manifestaron gran interés en la mayoría de los casos, aunque la comprensión de las propuestas por parte de los estudiantes fue dispar, las actividades se pudieron desarrollar con gran participación de los mismos. Ante estos casos de disparidad tanto en la forma de resolver las actividades propuestas como en los tiempos empleados para ello se vio una destacable colaboración entre los estudiantes que explicaban a sus compañeros posibles soluciones a aplicar.

Por otro lado, App Inventor, basado en el desarrollo por bloques, facilita la creación de aplicaciones complejas y de alto impacto en menos tiempo que en otros entornos de programación. Este proyecto busca democratizar el desarrollo de software al empoderar a todas las personas, especialmente a jóvenes, para pasar del consumo de tecnología a la creación de tecnología. Los programas basados en bloques inspiran el empoderamiento intelectual y creativo. App Inventor genera, para que las personas jóvenes marquen la diferencia, una forma de lograr un impacto social de gran valor para las comunidades que integran.

Es aquí que en nuestra propuesta se conjugan teoría y práctica a través de las actividades propuestas. Se presentan de manera expositiva e ilustrativa los elementos con los que se trabajará. Se realiza una explicación introductoria y detallada de las partes (hardware y software) para poder realizar una primera actividad en conjunto. Luego se presentan más actividades para que las puedan resolver a partir de las ideas trabajadas. De esta manera las actividades habilitan la exploración por parte de cada estudiante permitiendo que identifiquen las posibilidades de los elementos (hardware y software) que se presentaron.

Los elementos utilizados fueron:

- Raspberry Pi. Armado para su funcionamiento considerando cada una las partes "extras" necesarias (pantalla, teclado y ratón).
- LEDs, sensores y zumbadores. Programación y control sobre elementos tangibles.
- Netbooks. Para acceder a App Inventor y poder diseñar aplicaciones que luego las instalarán en tabletas del colegio o en sus teléfonos móviles.
- Tablet. Permiten hacer uso de aplicaciones destinadas a controlar la Raspberry Pi. Con ellas además podemos probar el funcionamiento de las aplicaciones elaboradas (texto a voz; lienzo sobre el cual escribir, tomar fotos y sensor que borra el contenido; traductor). En algunas ocasiones la utilización de las tabletas fue reemplazada por los teléfonos móviles de los y las estudiantes.

La propuesta se caracterizó por presentarse de forma extracurricular y alternativa

a quienes estén interesados o interesadas, llegando a un grupo no muy numeroso, característica esta, que permitió un mejor acompañamiento en cada uno de los encuentros. Considerando además que cada clase estuvo a cargo de dos docentes.

Los elementos utilizados como las características indicadas permiten determinar y proponer un espacio de innovación relacionado con la enseñanza de la computación. Innovación que se da en lo metodológico, en los contenidos abordados y en el equipamiento utilizado.

Contenidos abordados por clase

Considerando los objetivos del taller, propusimos el siguiente cronograma de clases y contenidos a desarrollar en cada una de ellas.

Primera Clase: Presentación del taller. Arquitectura de Raspberry Pi. Instalación de Distribuciones para Raspberry Pi. Entorno de escritorio. Configuración Básica y Avanzada. Aplicaciones instaladas y posibles software a incorporar. Actividades.

Segunda clase: Scratch con Raspberry Pi. Utilización de led con Scratch. Ejemplos. Motivos para utilizar Raspberry Pi en nuestras actividades. Actividades. Ejemplo de proyectos con Raspberry Pi.

Tercera Clase: Utilización de sensores, actuadores, motores y led. Actividades.

Cuarta Clase: Raspberry Pi y AppInventor. Actividades.

Quinta Clase: Servicios web. Desarrollo de aplicaciones. Actividades.

Sexta Clase: Proyectos para diferentes espacios curriculares. Presentación y defensa.

En dichas clases se abordaron los contenidos, se propusieron actividades. El equipamiento quedó disponible en la institución, durante todo el tiempo en que se dictó el taller, para que eventualmente los estudiantes pudieran experimentar con el mismo, incluso fuera del horario del curso.

Conclusiones

Al dar comienzo a una nueva actividad, y sobre todo cuando los destinatarios de la misma son adolescentes, lograr la motivación de los estudiantes y que puedan obtener aprendizajes significativos es siempre un desafío. Con la utilización del hardware y del software mencionado, las y los estudiantes del taller mostraron motivación por completar

las actividades y gran creatividad al momento de aportar nuevas variantes a las propuestas presentadas. Esta motivación se puede ver reflejada en los altos porcentajes de asistencia de los estudiantes al taller, que se desarrollaba en contraturno y les demandaba un esfuerzo extra para el traslado hasta el colegio. Durante el desarrollo de las clases, las consultas y la búsqueda de respuestas alternativas fueron permanentes.

Además de los objetivos propios del taller se logró que las y los estudiantes puedan conocer los conceptos básicos de programación e incursionar en actividades vinculadas a la robótica. Como hemos mencionado, interactuar con los datos que brindan diferentes sensores, como así también la posibilidad de modificar el estado de leds genera una gran motivación en las y los estudiantes. Esta motivación se ve potenciada con la posibilidad de crear diferentes aplicaciones en App Inventor que entre otras cosas le permitían acceder a las Raspberry Pi por medio de sus teléfonos inteligentes.

Instancias como la de este taller constituye una gran oportunidad para que jóvenes estudiantes conozcan la existencia de estos dispositivos y programas, cuyo aprendizaje y utilización no está obstaculizada por altos costos, sino por el contrario son de fácil acceso. Pueden de esta forma descubrir su vocación e interés por el desarrollo de la programación y la robótica.

Como aspecto desfavorable podemos mencionar la estructura rígida que la mayoría de las instituciones educativas presentan y que entendemos responde a un formato de escuela para una sociedad muy diferente a la de nuestros días, pero que resulta muy difícil de modificar. Claramente los resultados que se obtienen con un grupo de estudiantes que concurre de forma voluntaria a una actividad como este taller no serán los mismos si la actividad se desarrolla en forma obligatoria con un curso completo, por ejemplo.

La mayoría de los estudiantes que participaron del taller en el primer trimestre del año, participaron posteriormente en otra capacitación orientada a la robótica, lo que le permitió participar de la cuarta competencia nacional de esa disciplina. Consideramos entonces que la temática y las actividades propuestas fueron consideradas positivamente por los estudiantes. Más allá de las dificultades sociales por las que atravesamos se cuenta con recursos humanos que demanda formación más específica y que si son alcanzados por este tipo de actividades sus producciones son ampliamente satisfactorias.

Experiencias como la descrita en este trabajo y en otras de características similares nos confirman que es necesaria la actualización de los planes de estudio de los espacios curriculares relacionados con computación en nivel secundario, la flexibilización de los horarios de cursado y la posibilidad de optar por actividades vinculadas con los intereses de los estudiantes.

Bibliografía

- Consejo Federal de Educación. (2018). *Resolución 343/18, Pub. L. No. 343*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_343_18_0.pdf
- Fábregas, F. (2019). *Aprender Raspberry Pi 4 con 100 ejercicios prácticos*. Marcombo.
- Fundación Sadosky. (2013). *Una propuesta para refundar la enseñanza de la computación en las escuelas Argentinas*. <https://fundacionsadosky.org.ar/wp-content/uploads/2023/03/cc-2016.pdf>
- Fundación Telefónica. (2022). *Enseñar a programar en las escuelas: ¿necesidad o lujo?* <https://profuturo.education/observatorio/tendencias/ensenar-a-programar-en-las-escuelas-necesidad-o-lujo/>
- Gómez, M. G. & Martínez López, P. (2021). ¿Scratch, Python, o qué? Criterios para elegir un entorno para enseñar a programar a principiantes. *Jornadas Argentinas de Didáctica de las Ciencias de la Computación*.
- Leiva Olivencia, J. J. & Moreno Martínez, N. M. (2015). Recursos y estrategias educativas basadas en el uso de hardware de bajo coste y software libre: una perspectiva pedagógica intercultural. *Revista Etic@net*, 1(15). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5166216.pdf>
- MIT App Inventor. <http://appinventor.mit.edu> <http://appinventor.mit.edu/about-us>
- Posada Prieto, F. (2019). *Creando aplicaciones para móviles Android con MIT App Inventor 2*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/197146/Creando.pdf?se>
- Raspberry Pi hardware. GPIO and the 40-pin Header. (2023). *Raspberry Pi*. <https://www.raspberrypi.com/> <https://www.raspberrypi.com/documentation/computers/raspberry-pi.html#gpio-and-the-40-pin-header>
- SCRATCH. (2016). *Crea historias, juegos y animaciones. Comparte con gente de todo el mundo*. <https://scratch.mit.edu/>

Desmistificando a química dos compostos orgânicos: prática de docência orientada

Francieli Luana Sganzerla. Campus Uruguaiana/RS, Universidade Federal do Pampa

francisganzerla@gmail.com

Mara Regina Bonini Marzari. Campus Uruguaiana/RS, Universidade Federal do Pampa

marabmarzari@gmail.com

Resumo

A docência contribui para a construção profissional por meio de diálogo e trocas de experiências nas práticas de ensino. Esse relato de experiência descrever a prática de docência com objetivo de desmistificar a química dos compostos orgânicos, facilitando a compreensão de conceitos específicos no cotidiano. Como atividade da prática de docência, propôs-se aos discentes o planejamento e desenvolvimento de uma proposta didática, a partir do livro "Os botões de Napoleão: as 17 moléculas que mudaram a história", e a construção de um mapa mental. Os discentes abordaram e discutiram os temas elencando os saberes da química, física, biologia e história, explorando diversas ferramentas tecnológicas e as metodologias ativas, bem como aplicaram conceitos específicos na realidade. A prática docente possibilitou a troca de saberes coletivamente e viabilizou aos discentes novas formas de correlacionarem os conceitos específicos da química com a realidade, desmistificando os saberes da química no cotidiano.

Palavras-chave: Ação construtiva - Aprendizagem mutua - Ferramentas educacionais - Troca de experiência.

Introdução

Ao pensar em formação docente nos remete a mediação do saber com uso de novas metodologias de ensino, adotando novas práticas educacionais que podem facilitar a construção do conhecimento.

A prática de docência caracteriza-se pela constituição da didática específica que dá suporte para a construção do conhecimento, partindo das metodologias de ensino adotadas que possibilitam a desmistificação de conceitos vistos na teoria (Veiga, 2011). A aproximação de saberes e vivências, tem papel fundamental na formação docente do pós-graduando e do graduando, visto que ambos estão em processo de construção profissional, coletivamente, como aprendiz e/ou mediador (Steinbach & Martins, 2023).

Na formação docente percebe-se a necessidade de atribuir a noção do “saber ser”, “saber fazer” e “saber aplicar”, englobando o conhecimento dos conceitos específico com o saber cotidiano, as competências, as habilidades e as práticas docentes para facilitar o planejamento, a organização e a aplicação do conhecimento científico (Tardiff & Raymond, 2000).

A construção profissional deve ocorrer de forma coletiva, através do diálogo e trocas de experiências das práticas de ensino, possibilitando aos futuros docentes novos métodos e metodologias que facilitam a mediação do conhecimento e a construção do saber e, a resignificação de conceitos, favorecendo o crescimento profissional docente (Sganzerla, Marzari & Folmer, 2022; Steinbach & Martins, 2023).

A troca de saberes docentes também pode ocorrer na Docência Orientada no Ensino Superior, a qual desafia o discente da pós-graduação a desenvolver-se profissionalmente nas suas práticas educativas futuras, despertando seu senso crítico e reflexivo das metodologias utilizadas para a construção do conhecimento.

O estágio de docência possibilita a aproximação dos métodos pedagógicos com a teorização e as vivências que serão partilhadas na prática docente (Steinbach & Martins, 2023). No entanto, a universidade tem o papel de aproximar o estudante em formação profissional com a prática, “promovendo a investigação e a difusão do conhecimento científico num contexto que facilita a liberdade acadêmica, o pensamento crítico, a promoção cultural e a criatividade” (Castillo, 2024, p. 12, grifo nosso).

Contudo, esse relato de experiência descrever a prática de Docência Orientada IV, aplicada na componente curricular Compostos Orgânicos II, no curso de Ciências da Natureza - Licenciatura, com o objetivo de desmistificar a química dos compostos orgânicos e suas composições, facilitando a compreensão de conceitos específico na desconstrução do saber comum.

Construção inicial do desenvolvimento profissional

Desenvolver-se profissionalmente requer mudanças no hábito de ensinar, buscando modificar as práticas de ensino. A construção profissional ocorre na troca de saberes em sala de aula, quando o graduando é instigado a reter os métodos de ensino, a fim de utilizar novas metodologias de ensino que vão além do tradicional (Faria, 2017; Yan et al., 2021).

O desenvolvimento profissional requer constante reflexão crítica para que ocorra a transformação nas ações, envolvendo o (re)pensar da prática pedagógica tanto para o do-

cente, quando para os discentes do curso de LCN e de pós-graduação (Moura et al., 2023). Para Tardif (2012) a prática profissional está atrelada ao saber construído em conjunto, perante os desafios impostos pelo ambiente educacional e sociedade, bem como a tomada de decisões referente as ações educacionais em diferentes contextos.

Contudo, os saberes são caminhos como vias de mão dupla que facilitam o futuro docente a identificar mecanismos que possam desenvolver-se pessoalmente e profissionalmente (Tardif, 2012). Esses desafios advêm do comportamento e pensamentos do cotidiano impostos pela prática de ensino, viabilizando a análise crítica e reflexiva de sua futura identidade profissional (Heller, 1989). Segundo Imbernón (2001, p. 57)

a socialização profissional do professor começa na formação inicial. É preciso analisar a fundo a formação inicial recebida pelo futuro professor ou professora, uma vez que a construção de esquemas, imagens e metáforas sobre a educação começam no início dos estudos que os habilitarão à profissão.

Contudo, a renovação e reflexão da prática de ensino como futuro profissional docente são orientados na formação inicial (graduação), elevando o nível na pós-graduação (mestrado, doutorado) com a docência orientada no ensino superior, partindo do pressuposto de que o sujeito está em constante transformação epistemológica na prática, apoiada no próprio professor (Moura et al., 2023).

Na prática de docência orientada no ensino superior, o discente em prática profissional torna-se mais crítico e reflexivo nas ações e decisões a serem tomadas em sala de aula e nessa prática pode facilitar e ajudar os estudantes de graduação na construção da sua futura profissão.

No entanto, os docentes universitários tem o papel de estar em constante transformação de suas práticas e moldando seu métodos de ensino com foco no despertar interesse nos discentes nas áreas específicas.

Nesse sentido, Razuck e Rotta (2014, p. 740) descreve sobre o nível de evasão nos cursos de Ciências e reforça que “deve-se pensar, prioritariamente, a formação dos docentes com o intuito de diminuir essa distância verificada entre os estudantes e as escolas, modificando, assim, esta situação excludente”.

Assim, esse processo de formação docente desenvolvido nesse relato da docência orientada no ensino da química, litiga os “conhecimentos, habilidades e atitudes” (Imbernón, 2001, p. 41) que o futuro docente deve abarcar para desenvolver-se profissionalmente, de maneira mais reflexiva ou o papel investigativo.

Contexto e detalhamento da atividade

O estudo está relacionado a aplicação de “Docência Orientada IV” do doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGECQVS), desenvolvida na componente curricular “Compostos Orgânicos II” do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza (LCN), ambos são ofertados pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Uruguaiana – RS, Brasil.

A componente “Compostos Orgânicos II” está estruturada para que os discentes possam compreender e identificar as regras de reações orgânicas e sua aplicabilidade no ensino, com aulas presenciais, teóricas e práticas. Os materiais de apoio para a aprendizagem foram depositados na plataforma *Moodle*.

Para as aulas, foi adotada a dinâmica didático-pedagógica dos três momentos pedagógicos propostos por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011): problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento. Além disso, utilizou-se a metodologia ativa de sala de aula invertida.

Nesse relato de experiência, participaram ativamente 18 discentes, devidamente matriculados na componente. Seguindo os processos éticos da pesquisa, as representações utilizadas como resultados foram autorizadas pelos discentes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), realizado no formato *on-line* através do *Google Formulário*.

Inicialmente, foi apresentado aos discentes os conceitos específicos da química dos compostos orgânicos, pela docente responsável da componente curricular, e como prática de docências propôs-se o planejamento e o desenvolvimento de uma atividade voltada ao ensino com o intuito de desmistificar a química dos compostos orgânicos que é vista pelos discentes um assunto complexo, facilitando a compreensão de conceitos específico e ampliando a visão da química no cotidiano.

Para essa atividade, foram selecionados oito capítulos do livro “Os botões de Napoleão: as 17 moléculas que mudaram a história” (Le Couteur & Burreson, 2006), distribuídos aos grupos formados entre os discentes, por afinidade. A atividade a ser organizada pelos discentes está relacionada aos temas específicos visto nas aulas teóricas, buscando as diferentes formas de aprofundar e aplicar a química dos compostos nas práticas educativas futuras dos discentes.

Cada grupo organizou a proposta com a discussão do capítulo a que fora designado, desenvolvendo uma proposta didática com a turma, utilizando as metodologias ativas e a aplicação de jogos didáticos, aprofundando o conhecimento da química, física e biologia,

de forma interdisciplinar. Para o desenvolvimento das propostas prática voltadas ao ensino, os grupos exploraram as ferramentas tecnológicas e as metodologias ativas.

Os discentes utilizaram muita criatividade para abordar e discutir os temas, desmembrando a origem das moléculas mencionadas nos capítulos, correlacionando o conhecimento científico da química dos compostos orgânicos com a realidade do dia-a-dia.

No desenvolvimento da atividade didática com a turma, os grupos utilizaram diversas estratégias como o desenvolvimento de *Quiz* pela plataforma *Kahoot*, rotação por estações, jogo da memória, jogo de trilha, degustação de chá, produção de corantes, caixa de perguntas e respostas, demonstração de experimentos e o monitoramento do valor glicêmico.

Como atividade final da prática docente, os mesmo grupos foram desafiados em organizar um mapa conceitual (Imagem 1) referente aos capítulos estudados, respondendo a seguinte questão: qual o papel da Química no desenvolvimento de nossa sociedade?



Imagem 01. Mapa mental. Fonte: Discentes do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, 2023.

Os discentes envolveram-se no desenvolvimento de forma significativa, demonstrando associação dos conceitos específicos da componente curricular com o cotidiano, podendo compreender como ver a química por outro ângulo, facilitando sua aplicação na realidade.

Análise e discussão do relato

Esse relato traz uma reflexão acerca da prática de docência orientada e a construção profissional inicial de discentes do curso de Ciências da Natureza - Licenciatura. Ao longo desse percurso de prática docente, os discentes apresentaram subsídios que pudesse auxiliar no planejamento de estratégias e no uso de novas metodologias de ensino, para a promoção do processo de ensino-aprendizagem.

A prática de docência orientada têm despertado o senso crítico e reflexivo dos métodos de ensino, quando se trata de áreas específicas do conhecimento como a química dos compostos orgânicos, e ampliou o conhecimento dos discentes, instigando a importância de bons planejamentos e o uso de novas ferramentas.

O uso diversificado de estratégias didáticas pode auxiliar o futuro docente na criação de novas possibilidades favoráveis para a construção do conhecimento, na prática reflexiva e crítica de sua própria atuação, buscando identificar potencialidades e fragilidades nas ações profissionais e aprimorando sua prática docente (Garcez et al., 2023).

Na prática docente pode-se perceber o engajamento dos estudantes do curso de LCN no planejamento e desenvolvimento da atividade proposta, demonstrando uma visão ampla da prática educativa. As atividades desenvolvidas por cada grupo apresentaram a discussão das estruturas, moléculas e fórmulas de alguns compostos químicos, correlacionando com o cotidiano.

Durante as atividades desenvolvidas, o conhecimento científico foi disposto com uma linguagem desconstrutiva para desmistificar conceitos específicos da química dos compostos. Alguns conceitos da química tem apresentado um modelo “invisíveis”, a qual o estudante não consegue compreender, dificultando o estudante a fazer correlação com o saber comum.

O estágio de docência se torna relevante quando ocorre a “apropriação dos aspectos pedagógicos e teórico-metodológicos da aula e as vivências práticas da docência, tendo papel fundamental tanto para/na formação do pós-graduando, que está na condição de aprendiz e/ou mediador” (Steinbach & Martins, 2023, p. 14).

O desenvolvimento da docência orientada ocorre em um processo coletivo, possibilitando a apropriação do exercício de docência em sala de aula, visto de forma efetiva nesse estudo. Essa aproximação possibilita que o estagiário reflita sobre a prática docente e troque saberes da formação inicial e processos formativos (Mendes, 2010).

Considerações Finais

O desenvolvimento da prática de “Docência Orientada IV” possibilitou a integração da construção de práticas educativas na graduação em Licenciatura em Ciências da Natureza, estimulando os discentes a utilizarem diversas metodologias que auxiliam na mediação do conhecimento das ações que serão realizadas pelos discentes em seus estágios acadêmicos.

Esta abordagem viabilizou novas formas de correlacionarem os conceitos específicos da Química dos “Compostos Orgânicos II”, despertando o pensamento crítico e reflexivo das práticas educativas futuras, ampliando a visão de mundo e desmistificando os conceitos específicos, facilitando a aplicação da química no cotidiano.

Os estudantes apresentaram atividades de forma ativa, possibilitando novas estratégias que favorece a construção do processo de ensino e aprendizagem no ensino de química e modelos que podem ser aplicados nos estágios do curso.

O engajamento no planejamento das estratégias despertou o senso crítico e reflexivo da prática de ensino, possibilitando a construção do desenvolvimento profissional como futuros docentes.

A docência orientada demonstra o papel do futuro professor em sala de aula, engajado na construção docente e no processo de ensino e aprendizado. Ensinar química dos compostos é desafiador e complexo por conter fórmulas, moléculas que são consideradas “invisíveis” pelo fato dos estudantes não conseguirem compreender esses conceitos.

Com a proposta de correlacionar os conceitos específicos da química com algo visível a olho nu e palpável, o livro em que se baseou para a proposta de atividade, causou boa impressão mesmo sendo considerada uma metodologia dita tradicional.

O intuito de usar esse livro foi para que a química dos compostos, que tanto assusta os estudantes do curso, pudesse ser desmistificada e aqueles conceitos que dificultam o aprendizado fossem compreendidos de forma simples e visível.

Bibliografica

Castillo, X. G. B. (2024). *Aproximación teórica sobre los diferentes recursos pedagógicos de la docencia universitaria*. Master's thesis, Universidad del Azuay.

Delizoicov, D.; Angotti, J. A. & Pernambuco, M. M. C. A. (2011). *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. Editora Cortez.

Faria, F. C. (2017). A prática docente e seu papel na formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 739-747.

Garcez, D. K. et al. (2023). Relato de experiência sobre a prática pedagógica em ciências: em busca de uma docência reflexiva. *Journal of Education Science and Health*, 3(2), 01-08.

Heller, A. (1989). *Cotidiano e história*. Paz & Terra.

Imbernón, F. (2022). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Cortez editora.

Le Couteur, P. & Bureson, J. (2006). *Os botões de Napoleão: as 17 moléculas que mudaram a história*. Jorge Zahar Editora.

Mendes, M. J. F. (2010). Reflexões sobre a formação do professor de matemática. *Amazonia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, 6(1), 109-125.

Moura, S. R. et al. (2023). Experiência e reflexão para prática profissional da docência: o constituir-se professor de ciências e matemática. *Scientia Plena*, 19(3).

Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes Limitada.

Tardif, M. & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & sociedade*, 21, 209-244.

Razuck, R. C. S. R. & Rotta, J. C. G. (2014). O curso de licenciatura em Ciências Naturais e a organização de seus estágios supervisionados. *Ciência & Educação (Bauru)*, 20, 739-750.

Sganzerla, F. L., Marzari, M. R. B. & Folmer, V. (2022). Práticas educativas na formação acadêmica de nível de mestrado na fronteira oeste gaúcha. In R. Ruppenthal & M. M. Machado (Orgs.), *Da universidade para a sociedade: pesquisas e relatos do PPG Educação em Ciências na Fronteira Oeste do RS*. Editora CRV.

Steinbach, G., & Martins, R. E. M. W. (2023). A formação de professores para o ensino superior: reflexões a partir do estágio de docência em uma universidade pública de Santa Catarina. *Revista Científica Devir Educação*, 7(1).

Yan, T. *et al.* (2022). Evaluation of competency and job satisfaction by positive human psychology among physical education teachers at the university level: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 13.

Estratégias de M-Learning na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Piauí-Brasil

Zilda Tizziana Santos Araújo. Universidade Federal do Piauí

tizzianaaraujo@prp.uespi.br

Antonia Dalva França-Carvalho. Universidade Federal do Piauí

adalvac@uol.com.br

Resumo

O objetivo deste estudo foi analisar as estratégias de *m-learning* que promovem a aprendizagem colaborativa na EPT. Partiu da questão central: quais estratégias de *m-learning* visam a aprendizagem colaborativa são desenvolvidas por professores da EPT no âmbito de uma escola pública piauiense? Ancora-se na pesquisa de natureza aplicada, com abordagem qualitativa (Minayo, 2001). Os dados foram produzidos a partir de um questionário. O *lócus* investigado foi 01 (uma) escola pública da rede estadual de ensino do Piauí-Brasil. Os participantes foram 8 professores. Os principais resultados apontam que: os participantes têm utilizado recursos de *m-learning* como estratégias de estudos em grupo, sala de aula invertida, aplicação de *quiz* e complementação de estudos. Contudo, alguns docentes não tinham o conhecimento das bases da *m-learning* e afirmaram que usam aparelhos como celular e *chromebook* em sala de aula para incrementarem o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: *M-learning* - Celular - *Chromebook* - Processo de ensino - Processo de aprendizagem

Introdução

Esta demanda investigativa partiu da questão central: quais estratégias de *m-learning* que visam a aprendizagem colaborativa são desenvolvidas por professores da EPT no âmbito de uma escola pública piauiense? Neste cenário, cabe questionar quais estratégias de *m-learning* que visam a aprendizagem colaborativa são desenvolvidas por professores da Escola Profissional Tecnológica, sendo este o objeto de estudo desta pesquisa. Ou seja, as estratégias de *m-learning* que promovem a aprendizagem colaborativa no contexto da EPT, considerando o uso de diferentes recursos tecnológicos adotados na prática pedagógica de professores(as) que atuam em 01(uma) escola pública da rede estadual de ensino do Piauí-Brasil.

O objetivo geral, portanto, é analisar as estratégias de *m-learning* que promovem

a aprendizagem colaborativa na EPT. Especificamente pretendemos: identificar os diferentes recursos tecnológicos de *m-learning* adotados na EPT; elencar quais Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) promovem uma *m-learning* colaborativa, com foco para o protagonismo discente; caracterizar como tais estratégias são utilizadas e se possibilitam o engajamento estudantil. A pesquisa partiu da necessidade de compreender se docentes da rede pública estadual do Piauí que lecionam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio desenvolvem estratégias de M-Learning e quais são as estratégias. Desta maneira, justifica-se sua relevância e pertinência.

Marco teórico

A Sociedade em Rede (Castells, 1999), que vivencia as mudanças provocadas pelas revoluções 4.0 e 5.0, advém da evolução científico-tecnológica intensificada a partir da segunda metade do século XX. Em razão desses contextos, Moran, Masetto e Behrens (2006) consideram que essa sociedade apresenta diferentes desafios ao processo de ensino e aprendizagem, pois a produção e o compartilhamento do conhecimento assentam-se nos seguintes aspectos: mutabilidade, dinamicidade, complexidade, instabilidade e flexibilidade.

Para Castells (1999), a passagem do Paradigma Newtoniano-Cartesiano para o Paradigma Emergente, que marca o início da Sociedade do Conhecimento, refletiu em diversos campos, dentre os quais está o educativo. Sobre esses paradigmas, Moran, Masetto e Behrens (2006) e Behrens (2005) esclarecem que:

-O Paradigma Newtoniano-Cartesiano concebe o conhecimento como algo inquestionável, mecânico, fragmentado, que deve ser reproduzido, memorizado por meio de um ensino como atividade de transmissão e o aprender como mera recepção;

-O Paradigma Emergente tem como princípio a complexidade do conhecimento. Assume uma perspectiva do ensino como pesquisa e ação, ancorado na visão holística da realidade, na racionalidade comunicativa e dialógica e na produção coletiva e colaborativa do conhecimento;

Desse modo, o Paradigma Emergente, se considerada a perspectiva epistemológica da racionalidade comunicativa e dialógica proposta por Habermas (2002), endossa o debate em torno da aprendizagem colaborativa e coletiva, enquanto comportamento contínuo e inacabado que, por isso mesmo, é permanente e deve promover mudanças significativas no aprendiz, estimulando-o a assumir o protagonismo deste processo (Freire, 1996; Ausubel, Novak & Hanesian, 1980).

Em razão das questões supracitadas, acredita-se que para ensinar e aprender em tempos hodiernos faz-se mister a reestruturação da escola, da sua prática educativa e, conseqüentemente, das práticas pedagógicas que dela advém. Sobre tal pressuposição, Bacich e Moran (2018) dizem que no cenário do século XXI o ensinar e o aprender suscitam diferentes estratégias didático-pedagógicas, pensadas com a finalidade de estimular a autonomia e engajamento discente, com foco nos seguintes comportamentos cognitivos: analisar, investigar, criticar, argumentar e refletir para reforçar as habilidades imaginativa, inventiva e criativa.

Conforme Pinto e Gonçalves (2023, p. 7), “O desenvolvimento e utilização de tecnologias digitais, principalmente as tecnologias móveis, possibilitou a crescente mobilidade de pessoas, de informação e de dispositivos e abriu novas possibilidades para os processos de ensino e de aprendizagem”. Para tanto, é primordial a adoção de uma nova atitude pedagógica alicerçada na aprendizagem colaborativa com vistas à promoção de conhecimento útil, válido e compartilhável, quer seja no formato presencial ou virtual. De modo que os domínios cognitivo, intrapessoal e interpessoal sejam interconectados e o desenvolvimento integral garantido.

Conectividade, interatividade, *blended learning*, multi-sincronismo de ambientes virtuais, gestão da aprendizagem personalizada e cooperativa mediada por ferramentas tecnológicas são os principais eixos deste modelo de ensino, que pode ser desenvolvido em diferentes tempos e espaços, caracterizando a *mobile learning (m-learning)*. Neste sentido, Pina et al. (2016, p. 282) explicam que a *m-learning* ocorre:

por meio de redes sem fio, utiliza dispositivos móveis para facilitar: (i) a transmissão de informações; (ii) o acesso a conteúdos; (iii) a interação entre alunos e professores; e (iv) a consulta e compartilhamento de materiais diversos em qualquer lugar e a qualquer momento.

Para esses autores, a *m-learning* configura-se como uma das principais características da educação 4.0 e precisa ser considerada uma demanda pedagógica a ser compreendida pelos membros da comunidade escolar a fim de que seja promovida mediante diferentes estratégias tecnológicas.

Dentre os princípios basilares da *m-learning*, Pina et al. (2016) citam a flexibilidade de acesso ao conteúdo e a participação de momentos de produção coletiva do conhecimento. E, conforme Pinto e Gonçalves (2023, p. 10), a *m-Learning* tem as seguintes características: “1. Portabilidade, 2. Mobilidade (física e informacional), 3. Relação tempo e espaço (é necessário que seja possível de ser utilizada em qualquer lugar, a qualquer momento) 4. Ubiquidade e transparência”.

Segundo as Diretrizes de políticas para *m-Learning*, propostas em 2013 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a aprendizagem móvel é um campo de estudo da Tecnologia da Informação (TI) e tem três objetivos centrais (Figura 1).

- 1 Promover uma comunicação produtiva, por meio da mobilidade da informação que será transformada em conhecimento útil e seguro.
- 2 Possibilitar ao professor recursos para personalizar a aprendizagem conforme os estilos cognitivos dos seus alunos.
- 3 Flexibilizar os percursos de aprendizagem.

Figura 1. Objetivos da *m-learning* no processo de ensino e aprendizagem. Fonte: Elaborada pelas autoras (adaptado de UNESCO, 2013).

Nessa perspectiva, a *m-learning* poderá facilitar os processos de aprendizagem por meio da inovação e da inclusão digital. Logo, “a aprendizagem móvel envolve o uso de tecnologias móveis, isoladamente ou em combinação com outras tecnologias de informação e comunicação (TIC), a fim de permitir a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar” (UNESCO, 2013, p. 8). Com isso, espera-se que os alunos sintam motivação para aprender, mediatizados pela ação docente.

No entendimento de Pinto e Gonçalves (2023, p. 9), “o mobile learning diz respeito à aprendizagem mediada por dispositivos móveis, uma vez que essas tecnologias permitem que a aprendizagem aconteça a qualquer momento e em qualquer lugar, não se restringindo a sala de aula”.

Nesse contexto, de construção da aprendizagem mediada por tecnologias móveis, o educador é o *designer* de experiências de aprendizagem. Por isso, o referido documento elenca benefícios da *m-Learning* para o processo de ensino e aprendizagem, dentre os quais destacamos a Figura 2.



Figura 2. Benefícios da *m-learning* para a aprendizagem. Fonte: Elaborada pelas autoras (adaptado de UNESCO, 2013).

E, para a efetivação desses benefícios, é imprescindível ser elaborada uma política de Aprendizagem Móvel que contemple um conjunto de diretrizes, das quais se destacam: formação contínua de professores direcionada para a aprendizagem por meio de tecnologias móveis; fornecer apoio pedagógico aos docentes para o ensino mediado por tecnologias móveis; criar e aperfeiçoar conteúdos educacionais para uso de aparelhos móveis tais como celular, tablets, dentre outros.

Ainda segundo o mesmo documento, os recursos móveis são aparelhos "(...) digitais, facilmente portáteis, de propriedade e controle de um indivíduo e não de uma instituição, com capacidade de acesso à internet e aspectos multimídia, e podem facilitar um grande número de tarefas, particularmente aquelas relacionadas à comunicação" (UNESCO, 2013, p. 8). Nessa perspectiva, a sala de aula e as interações pedagógicas são reconfiguradas para atender demandas variadas e dinamizar o processo ensino e aprendizagem.

Destarte, nesse contexto, as práticas pedagógicas tornam-se ampliadas e diversificadas. É um movimento que pode provocar mudanças graduais nas posturas profissionais, na organização didático-pedagógica e nas linguagens utilizadas por docentes e discentes. Pois, como destaca Gewehr (2016, p. 24), a "evolução tecnológica não se restringe somente a utilização de novos produtos ou equipamentos, ela reflete

também em comportamentos”. Desse modo, altera as maneiras de fazer a docência.

As tecnologias podem contribuir com o processo de inovação da prática pedagógica, sendo potencializadoras de aprendizagens significativas. Por isso, no entendimento de Gewehr (2016, p. 25), “atualmente, surge um novo conceito: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), que se diferenciam das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) pela aplicação de elementos digitais”. Por esse aspecto diferenciador, as TDICs estão revolucionando as relações homem e máquina e podem ser aliadas do processo de ensino e aprendizagem, se ocorrer a mediatização pedagógica do professor e sejam garantidas as condições de acesso equitativo ao letramento digital tais como à Internet e aos equipamentos adequados.

Nesse sentido, compreende-se que as TDIC possibilitam ao professor um leque variado de estratégias metodológicas interativas, ativas, atrativas e dinamizadoras para estimular o aprender com significação e sentido, indo ao encontro daquilo Fontana e Cordononsi (2015, p. 101) reforçam quando destacam que “a tecnologia aplicada à educação, como facilitadora do ensino-aprendizado torna o processo mais dinâmico e lúdico, além de proporcionar ao estudante um diferencial que é a fluência tecnológica e ambiência no mundo virtual”.

Assim, o elemento fundante da ação pedagógica, sobretudo em uma prática pautada na mediação tecnológica, é o engajamento discente em atividades que sejam desafiadoras com nível progressivo de complexidade e que provoquem a necessidade de autonomia, tomada de decisões e capacidade de criar rotas alternativas para a solução de um dado problema com criatividade e iniciativa. E, quando utilizadas com intencionalidade pedagógica, as TDIC favorecem esse aprender em coautoria.

Metodologia

A pesquisa em tela ancora-se na pesquisa de natureza aplicada, afilando-se à abordagem qualitativa (Minayo, 2001), caracterizando-se como exploratória e descritiva. Para a produção dos dados, aplicou-se um questionário com 10 questões mistas.

O *lócus* investigado foi 01 (uma) escola pública da rede estadual de ensino do Piauí-Brasil, escolhida considerando-se os seguintes critérios: ter cursos de EPT; adotar TDIC como suporte pedagógico para as práticas docentes; e desenvolver atividades de ensino na perspectiva da aprendizagem colaborativa mediada por TDIC. Os participantes foram 8 professores da escola selecionada, que atenderam aos seguintes critérios: ministrar componentes curriculares em turmas de ETP; utilizar TDIC em suas práticas pedagógicas; e adotar a estratégia *m-learning* colaborativa, mediada por TDIC.

Para subsidiar as escolhas anteriores, adotou-se o método investigativo de Estudo de Caso que, para Yin (2001, p. 32), "(...) é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos". Nesse sentido, possibilita um mergulho profundo no objeto a ser investigado, levando o pesquisador a observar, descrever, caracterizar e analisar detalhes, ações e interações com um olhar mais atento por estar imerso de maneira exclusiva em um dado espaço.

Para a produção, foi aplicado um questionário com questões mistas, totalizando 10 perguntas focadas nos objetivos da pesquisa. Os participantes foram 08 professores da escola selecionada, que atenderam aos seguintes critérios de seleção: ministrar componentes curriculares em turmas de ETP; utilizar TDIC em suas práticas pedagógicas; e adotarem a estratégia *m-learning* colaborativa, mediada por TDIC.

A sistematização dos dados produzidos será realizada por meio da Análise de conteúdo de Bardin (2002). Para a interpretação dos mesmos, o estudo está pautado na Hermenêutica-Dialética de Minayo (2001) e Habermas (2002), através do círculo hermenêutico habermasiano. O referido círculo provoca constantes confrontamentos entre os horizontes do pesquisador e dos participantes para capturar a essência daquilo que foi dito, vivido, sentido, percebido e compreendido por ambas as partes e, assim, gerar uma reflexividade capaz de produzir uma compreensão mais apurada do contexto investigado.

Resultados

O estudo em tela foi desenvolvido com docentes da EPT, assim caracterizados:

- Os participantes foram 08 professores, sendo 6 do sexo feminino e 2 do sexo masculino;
- As idades dos participantes estão compreendidas entre 20 e 60 anos. No entanto, a maioria tem entre 41 e 50 anos;
- No que se refere à formação inicial, 3 participantes têm bacharelado em enfermagem e 5 são licenciados em diferentes áreas, a saber: ciências com habilitação em matemática, geografia, história, Letras Português e Física. Destaca-se que, dentre esses docentes, um possui 2 licenciaturas (Geografia e Ciências da Natureza);
- Em relação à pós-graduação, 7 professores são especialistas e 1 mestre;
- Sobre o tempo de docência na educação básica, os participantes possuem entre 4 e 29 anos;
- De maneira específica, em relação ao tempo de docência na EPT, a

experiência dos participantes varia entre 1 e 13 anos. Contudo, a maioria está há mais de 5 anos como docente na EPT;

- Os participantes estavam lecionando nos seguintes cursos técnicos: Enfermagem, Administração, Análises Clínicas, Serviços Públicos, Informática, Informática para a Internet, Agente Comunitário de Saúde, Marketing e Serviços Públicos.
- As disciplinas nas quais estavam lotados no momento da pesquisa eram: Física, História, Projeto de Vida, Saúde Mental, Língua Portuguesa, Práticas de Enfermagem, Saúde do Trabalhador, Segurança no Trabalho, Geografia e Química.

Mediante este perfil, passamos a apresentar os principais achados da pesquisa que serão discutidos por eixos análise, a saber: Eixo I - Estratégias de *m-learning* mediadas por dispositivos digitais que tenham conectividade sem fio; Eixo II - Percepção dos participantes acerca do interesse discente em relação às aulas com *m-learning*. A seguir, os resultados do primeiro eixo.

Eixo I - Estratégias de *m-learning* mediadas por dispositivos digitais que tenham conectividade sem fio

O eixo 1 do questionário buscou saber sobre as estratégias de M-learning (aprendizagem móvel mediada por dispositivos digitais que tenham conectividade sem fio) em sala de aula como ferramenta para o ensino. E, para tanto, os participantes foram indagados se utilizam os seguintes dispositivos móveis em suas aulas: *notebook*, celular/*smartphones*, *tablet*, *smart speakers*, *E-readers* (leitores de livros), *wearable*, calculadoras digitais, *bluetooth*, *wi-fi*, GPS, *Pocket PC*, *Kindle*. As respostas foram as seguintes (Gráfico 1).

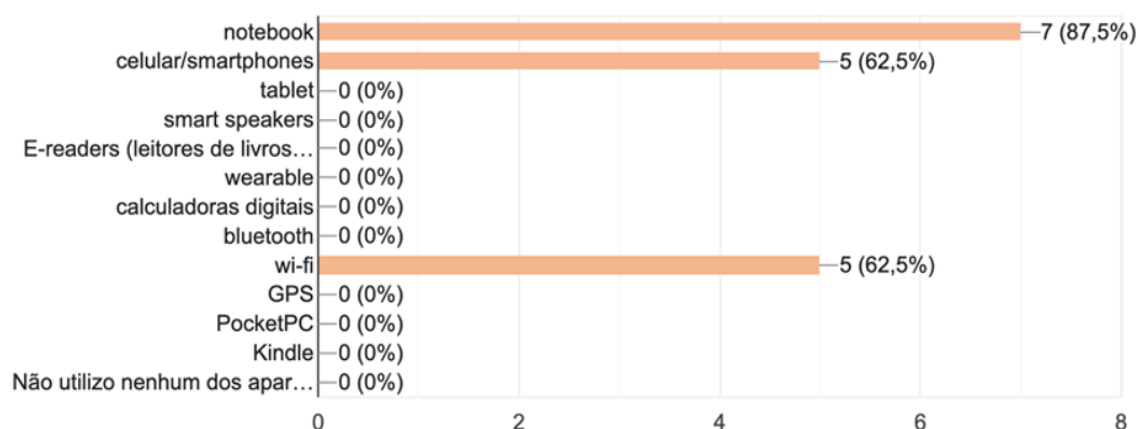


Gráfico 1. Dispositivos móveis mais utilizados pelos participantes da pesquisa para desenvolvimento de atividades de ensino. Fonte: Dados da pesquisa (2024).

As respostas evidenciaram que, para a maioria dos participantes, 7 professores, o que equivale a 87,5%, o notebook é o dispositivo móvel mais utilizado. Em segundo lugar está o celular/smartphone, citado por 5 professores, equivalente a 62,5%. E em terceiro, o Wi-Fi, citado pelo mesmo quantitativo de participantes que afirmou utilizar, resultando, consequentemente, em 62,5%. Esses achados convergem para o que Pinto e Gonçalves (2023, p. 9) afirmam, pois, conforme esses autores:

Os dispositivos móveis, tais como tablet e smartphone, são as principais ferramentas utilizadas para que ocorra o mobile learning, justamente porque eles possibilitam o processo de ensino e aprendizagem de forma “móvel”. Tais tecnologias não somente facilitam, como viabilizam e tendem a tornar os processos educacionais mais abrangentes e mais envolventes.

Contudo, os demais recursos não foram elencados e isso evidencia que ainda há uma dificuldade de acesso e utilização dos professores e alunos a diferentes instrumentos tecnológicos, que pode ser presumida pelas questões relacionadas às condições socioeconômicas dos mesmos e/ou estruturais das escolas que, no caso investigado não disponibiliza de outros equipamentos de m-learning para uso pedagógico.

Quando indagados sobre quais tipos de atividade realizam mediadas por tais instrumentos tecnológicos, os participantes informaram que (Figura 3).



Figura 3. Atividades mediadas por instrumentos tecnológicos realizadas pelos participantes da pesquisa. Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Algumas dessas estratégias aproximam-se das propostas de metodologias ativas, tais como a sala de aula invertida. Dentre essas respostas, a projeção de slides e a apresentação de vídeos foram as atividades mais citadas pelos participantes. Sobre as funcionalidades mais utilizadas nesses recursos, os professores elencaram (Gráfico 2).

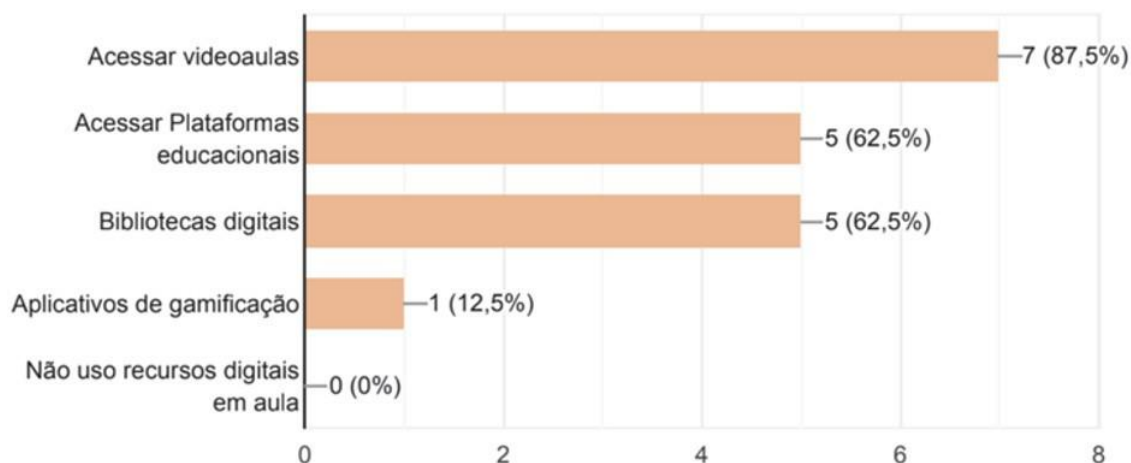


Gráfico 2. Funcionalidades dos recursos móveis mais utilizadas pelos participantes da pesquisa para desenvolvimento de atividades de ensino. Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Pelo Gráfico 2, é possível visualizar que para a maioria dos participantes, 7 professores (87,5%), acessar videoaulas é o recurso mais utilizado. Os acessos às plataformas educacionais e às bibliotecas digitais foram apontados por 62,5% dos respondentes, ou seja, 5 dos 8 participantes preferem tais funcionalidades. E para a minoria, somente 1 participante (12,5%) informou que acessa aplicativos de gamificação para desenvolver atividades de ensino. Tais acessos, conforme relatam os participantes, são realizados para ancorar as seguintes estratégias didáticas (Figura 4).

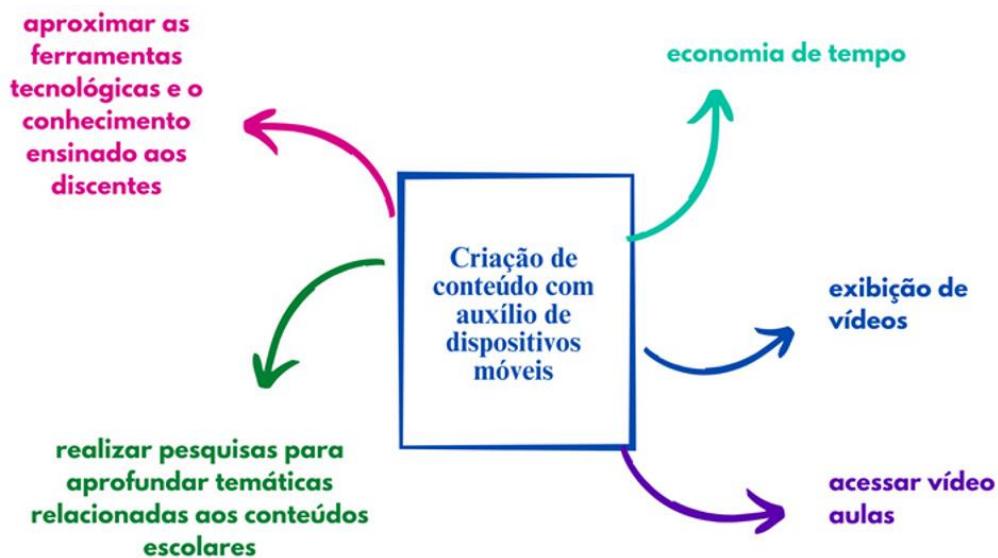


Figura 4. Estratégias didáticas mediadas por recursos de tecnologia móvel. Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Por isso, Pinto e Gonçalves (2023, p. 9) dizem que “Essa flexibilidade permite que o processo de ensino e aprendizagem aconteça em contextos reais e muitas vezes de forma não intencional. Torna-se necessário, então, entender o que são as tecnologias móveis

e quais participam da aprendizagem móvel”. Desse modo, o papel do professor como mediatizador do processo de ensino e aprendizagem é preponderantemente relacional e pedagógico, sendo as TDIC instrumentos mediadores que só contribuem para tornar mais prazerosa e significativa a aprendizagem se forem compreendidas pelos docentes e utilizadas com intencionalidade pedagógica.

Eixo II - Percepção dos participantes acerca do interesse discente em relação às aulas com *m-learning*

O segundo eixo do questionário indagou os participantes sobre o interesse dos alunos em relação às aulas mediadas por *m-learning*, e as respostas evidenciaram que (Quadro 1):

Quantitativo de participantes	% equivalente	Resposta
4	50%	mais da metade dos alunos demonstram interesse
2	25%	todos os alunos demonstram interesse
1	12,5%	menos da metade dos alunos demonstra interesse
1	12,5%	poucos alunos demonstram interesse

Quadro 1. Percepção dos participantes sobre o interesse dos alunos nas aulas com *m-learning*. Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Sobre tal questão, Pinto e Gonçalves (2023, p. 11) acrescentam que “o uso das tecnologias móveis tende a melhorar o processo de ensino e aprendizagem quando somado a potência educacional que é o mobile learning”. Por isso, os docentes participantes desta pesquisa também foram provocados a refletir se o ensino mediado por dispositivos móveis favorece uma aprendizagem significativa para os estudantes. E as respostas demonstraram que (Gráfico 3):

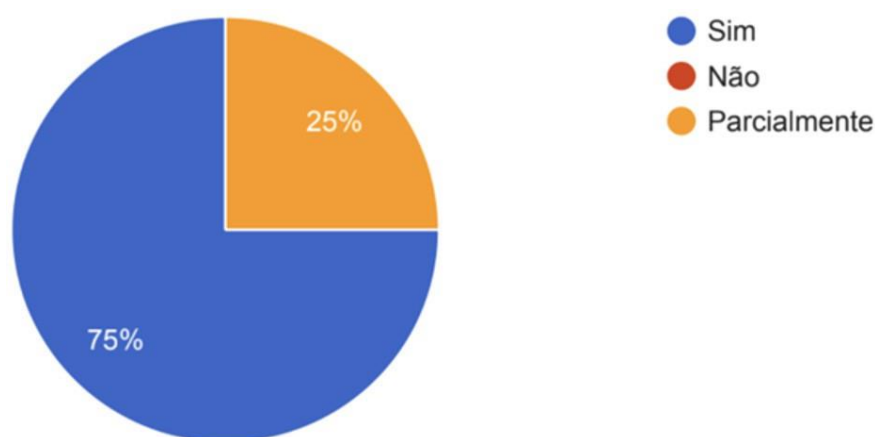


Gráfico 3. Percepção dos participantes acerca da possibilidade dos dispositivos móveis estimularem aprendizagem significativa. Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Como evidenciado no Gráfico 3, para 75% dos participantes, é possível que os dispositivos móveis favoreçam o desenvolvimento de experiências de ensino e aprendizagem que sejam significativas aos discentes. E explicaram que atribuem isso ao fato de que os alunos ficam mais atentos às aulas quando são mediadas por recursos tecnológicos, uma vez que se trata de linguagem utilizada pelos discentes em seus outros contextos de vida.

Em consonância com as respostas anteriores, as Diretrizes de Políticas da UNESCO para a *m-learning* apontam as seguintes contribuições que o ensino mediado por tecnologias móveis pode trazer:

- Expandir o alcance e a equidade da educação;
- Facilitar a aprendizagem individualizada;
- Fornecer retorno e avaliação imediatos;
- Permitir a aprendizagem a qualquer hora, em qualquer lugar;
- Assegurar o uso produtivo do tempo em sala de aula;
- Criar novas comunidades de estudantes;
- Apoiar a aprendizagem fora de sala;
- Potencializar a aprendizagem sem solução de continuidade;
- Criar uma ponte entre a aprendizagem formal e não formal;
- Minimizar a interrupção educacional em áreas de conflito e desastre;
- Auxiliar estudantes com deficiências;
- Melhorar a comunicação e a administração;
- Melhorar a relação custo-benefício. (UNESCO, 2013, p. 6)

Desse modo, os participantes acreditam que a *m-learning* facilita tanto a compreensão dos assuntos explicados durante as aulas quanto a realização de pesquisas para complementar o conteúdo. E, também, que a *m-learning* favorece uma melhor integração entre os alunos e estimula o interesse de participação dos mesmos, corroborando com as contribuições elencadas pela UNESCO (2013).

No entanto, os outros 25% entendem que essa influência é parcial. Isso porque,

conforme complementam esses participantes, nem todos os alunos conseguem ter concentração e foco nas atividades propostas. Outrossim, esclarecem que para alguns discentes há uma baixa autoestima, manifestada na desmotivação em relação ao próprio curso que fazem. No entendimento desses docentes, a principal razão que leva à desmotivação é a desvalorização no campo de atuação profissional, e isso reflete no desânimo em sala de aula, o dificultando a utilização de qualquer estratégia de ensino, mediadas ou não por tecnologias.

Ademais, os participantes foram convidados a expressarem suas percepções acerca de quais os principais comportamentos discentes são estimulados durante as aulas mediadas por dispositivos móveis, e as respostas elencaram os seguintes comportamentos discentes: interação, trabalho em equipe (cooperação e colaboração), motivação, atenção e engajamento. Complementando a discussão, Pinto e Gonçalves (2023, p. 7) consideram que:

O avanço acelerado nas funcionalidades dos dispositivos móveis fornece novos recursos aos alunos e professores, tais como: aprendizado contextualizado e personalizado, maior interação e cooperação. O uso de dispositivos móveis em prol da educação é denominado de Aprendizagem Móvel, ou Mobile Learning, em inglês, também sendo utilizada a expressão *mlearning*. No presente trabalho, os termos serão utilizados como sinônimos, ou seja, possuem o mesmo sentido.

Por fim, os achados apontam que os participantes têm utilizado recursos de *m-learning* como estratégias de estudos em grupo, sala de aula invertida, aplicação de *quiz* e complementação de estudos. Alguns participantes não tinham o conhecimento das bases da *m-learning* e afirmaram que usam aparelhos como celular e *Chromebook* em sala de aula para incrementarem o processo de ensino e aprendizagem, mas que desconheciam a dimensão da potencialidade desta estratégia.

Portanto, compreendemos que, nesse contexto de construção da aprendizagem mediada por tecnologias móveis, o educador é o *designer* e mediador de experiências de aprendizagem e esse tipo de estratégia tem potencial para promover uma comunicação produtiva de modo a personalizar a aprendizagem conforme os estilos cognitivos dos seus alunos, flexibilizando os percursos de aprendizagem a fim de que os discentes tenham motivação para aprender.

Contudo, o planejamento e a intencionalidade pedagógica são fundamentais para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados. Além disso, é indispensável que as condições de infraestrutura nas escolas possibilitem aos docentes e discentes vivenciarem diferentes experiências de aprendizagem mediadas por instrumentos tecnológicos.

- Ausubel, D. P., Novak, J. D. & Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Interamericana Ltda.
- Bacich, L. & Moran, J. (Orgs.). (2018). *Metodologias ativas para uma ação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso.
- Bardin, L. (2002). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Behrens, M. A. (2005). *O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica*. Vozes.
- Castells, M. (1999). *A sociedade em rede: a era da informação, economia, sociedade e cultura*. Paz e Terra.
- Fontana, F. F. & Cordenonsi, A. Z. (2015). TDIC como mediadora do processo de ensino aprendizagem da arquivologia. *ÁGORA*, 25(51), 101-131.
- Freire, P. (2011). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Gewehr, D. (2016). *Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) na escola e em ambientes não escolares*. Dissertação Mestrado em Ensino. Programa de Pós-Graduação do Centro Universitário Univates.
- Habermas, J. (2002). *Racionalidade e comunicação*. Edições 70.
- Minayo, M. C. de S. (Org.). (2001). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Vozes.
- Moran, J. M., Masseto, M. T. & Behrens, M. A. (2006). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Papirus.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (2013). *Policy Guidelines for Mobile Learning*. UNESCO no Brasil.
- Pina, F. et al. (2016). Adoção de m-learning no ensino superior: o ponto de vista dos professores *REAd*, 84(2), 279-306 <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/425.pdf>
- Pinto, L. L. & Gonçalves, L. A. C. (2024). Aprendizagem Móvel: a produção acadêmica no Brasil. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, 29(55). <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/8613>
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Bookman.

A tecnologia no processo de ensino e aprendizagem no 1º ano do ensino fundamental

Lisiane Tavares do Santos. Universidade Federal de Santa Maria

lisianestavares@hotmail.com

Marcelo Pustilnik Vieira. Universidade Federal de Santa Maria

marcelo.pustilnik@ufsm.br

Greice Raquel Rohden Câmara Canto. Universidade Federal de Santa Maria

girl.illusion@gmail.com

Resumo

O presente artigo, é um recorte de um projeto de dissertação nascido do interesse pelo tema das tecnologias plugadas e desplugadas, para o ensino de ciências em turmas de anos iniciais do ensino fundamental. Trata-se da abordagem STEAM. A alfabetização científica no primeiro ano do ensino fundamental é essencial para que os alunos compreendam as relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade, além de familiarizá-los com os processos de produção e apropriação do conhecimento científico. No entanto, para alcançar esses objetivos, é vital adotar abordagens pedagógicas inovadoras que engajem e estimulem os estudantes em seu processo de aprendizagem. Nesse artigo, a abordagem STEAM serviu para integrar disciplinas ciências, matemática, artes e engenharia.

Palavras-Chave: Tecnologias plugadas - Tecnologias desplugadas - Ensino transdisciplinar - Inovação.

Introdução

O interesse para o presente artigo nasceu da compreensão de que as metodologias de ensino não acompanharam a rapidez das mudanças do perfil de educandos que temos em sala de aula. Pensando nisso, e também em diálogo com os Prâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as tecnologias (plugadas e desplugadas), ascendem como um instrumento valioso para o ensino. Nesse artigo, especificamente, será tratada a aplicabilidade da abordagem STEAM, em um primeiro ano de uma escola de ensino fundamental de Santa Maria.

Para tanto, o artigo definiu-se pela abordagem qualitativa, pois seu enfoque encontra-se fundamentado numa perspectiva que concebe conhecimentos como processo socialmente construído pelo sujeito nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformado (André, 2013, p. 97).

Como método de pesquisa optou-se pelo estudo de caso, pois é, (...) uma investigação empírica que investiga fenômeno contemporâneo ("o caso") em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes. (Yin, 2015, p.17)

Este método engloba a realidade do sujeito de uma forma processual, à medida que as coletas de dados avançam, a pesquisa fica mais minuciosa.

Como objetivo central buscou-se a valorização de materiais simples e cotidianos para aperfeiçoar a aprendizagem dos alunos, em diálogo com as narrativas oficiais que associam meio ambiente e educação.

Desenvolvimento

A pesquisa partiu de atividades construídas em conjunto com os alunos, em uma abordagem maker, ou aprender fazendo. Selecionamos o pinball como desafio matemático.

Tabuleiro Pinball Matemático:

De maneira artesanal, foi construído um tabuleiro de "Pinball". A intenção era que os educandos testassem seus conhecimentos em adição e subtração. Para construção do tabuleiro foram necessárias: prendedor de roupa, palito de picolé, papéis coloridos numerados, tesoura, acetato (de um recipiente usado de bolo) e cola. O tabuleiro pronto ficou conforme ilustra a Figura 1.

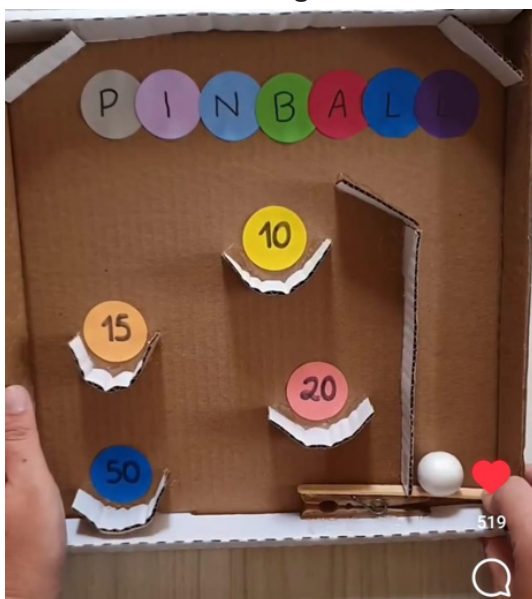


Figura 1. "Pinball Temático" construído com materiais recicláveis, por intermédio da professora e alunos do primeiro ano do ensino fundamental.

As regras eram as seguintes: A turma foi dividida em dois grupos “par e ímpar”. Para estabelecer quem começaria a dinâmica, foi usado um dado. Se ao jogar o número do dado foi de números pares, jogaram os membros do grupo “par” e, obviamente, se o resultado no dado foi ímpar, o grupo ímpar era dono da rodada. A dinâmica era simples, os alunos primeiramente escolhiam duas cartas com o valor para baixo (dezenas) e encaixavam no jogo, em seguida, também por sorteio tiravam a carta “adição” ou “subtração”, usavam a alavanca feita de prendedor e palito de sorvete e nos números (removíveis) que caísse a bolinha, eles teriam que resolver a soma ou subtração. Em seguida teriam que escrever o resultado em um cartão em branco. Caso o resultado fosse errado, o grupo ficaria uma rodada sem jogar. Para avançar seria necessário, além de acertar o resultado, também acertar a bolinha do pinball (com três chances), pois caso não conseguissem, também estavam fora da próxima rodada, tudo isso feito após a decisão do grupo de qual participante que iria virar as cartinhas e resolver o cálculo.

Alguns dados observados

Em alguns momentos os educandos se entusiasmaram tanto com a dinâmica que acabavam se confundindo com o resultado. No entanto, ao longo da brincadeira, passaram a se dedicar, não só em usar o tabuleiro, como também buscar o resultado correto, tudo isso conjuntamente, ou seja, em equipe. Cabe compreender a importância da abordagem STEAM nesse processo, pois esta tem abordagem do trabalho pedagógico que favorece o desenvolvimento da aprendizagem criativa e ativa, oportunizando aos estudantes tomar decisões e avaliar resultados, por meio de projetos interdisciplinares que buscam resolver problemas do mundo real. Experiências como essas oportunizam processos cognitivos superiores como percepção, reflexão, raciocínio, generalização e reelaboração de conceitos e procedimentos. Práticas na abordagem STEAM demandam uso de metodologias ativas que coloquem o aprendiz no centro do processo de ensino e aprendizagem e alinhadas às demandas do século XXI (Morán, 2015).

É interessante pensarmos que se tratando de educação, não existe uma receita pronta de como fazer educandos alcançarem o conhecimento. O que se problematiza em relação a métodos é na verdade adequações que sejam mais próximas da realidade dinâmica de nossos estudantes. Em conformidade com Bacich e Holanda (2019, p. 2):

É importante estabelecer que não existe uma única metodologia ou estratégia que seja capaz de transformar a educação. Esse processo é lento e requer planejamento minucioso, seja o planejamento das atividades que serão realizadas para proporcionar essas experiências de aprendizagem, seja um planejamento institucional estratégico que envolva um redesenho de espaços, de infraestrutura, da formação docente. Refletindo, ainda,

sobre o sentido do protagonismo dos estudantes, não temos como isolar as variáveis que interferem no sucesso desse objetivo. Não serão a formação docente, as tecnologias ou as metodologias, sozinhas, responsáveis por esse processo, e, portanto, não temos a intenção, nesta obra, de indicar uma fórmula mágica capaz de solucionar esses desafios.

Partiu-se da ideia de que o ensino integrado de forma transdisciplinar, próprio da abordagem STEAM, estabelece uma integração entre as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e a contextualização da realidade e as vivências da criança. Nesse sentido, compreende-se que a tecnologia desplugada venha para agregar todas as áreas de conhecimento, sobretudo na educação fundamental, além disso faz com que se consiga visualizar a aprendizagem de maneira integral e não fragmentada em “caixinhas de conhecimento”. A partir do momento que os alunos conseguem aliar o ato de estudar e as tecnologias e têm suas vivências valorizadas, o conhecimento passa a ser mais significado, momento o qual aprendizagem acontece de fato, ou seja, a tecnologia na presente proposta é um recurso o qual integra conhecimentos específicos com o mundo real da criança. Em um primeiro momento, pensou-se em priorizar o ensino de Ciências Naturais, uma vez que nos PCN demonstram a importância que tal área possui para a formação de sujeitos considerados cientificamente capazes, destacando o papel destes na transformação da sociedade, como também, valorizando os avanços tecnológicos em benefício da mesma e dos seres humanos. No entanto, a partir da aplicabilidade do trabalho, sentiu-se a necessidade de complementar outros saberes: raciocínio lógico, comunicação, interação social, motricidade e a bagagem cultural dos educandos, definindo a atividade com a aplicação na matemática. Entretanto, esse mesmo jogo pode mudar as figurinhas e ser utilizado para outros conhecimentos, como linguagem, natureza, ambiente etc.

De acordo com os PCN, “numa sociedade em que se convive com a supervalorização do conhecimento científico e com a crescente intervenção da tecnologia no dia-a-dia, não é possível pensar na formação de um cidadão crítico à margem do saber científico” (Brasil, 1997, p. 21). A importância que tal documento explicita é fundamental para a preconização de um ensino significativo, principalmente nos primeiros contatos com a escola. Não se pode pensar na formação do sujeito, e deixá-lo à parte do conhecimento científico. Ainda de acordo com PCNs, da área de Ciências Naturais, se faz necessária a construção de uma estrutura geral da área que favoreça a aprendizagem significativa do conhecimento historicamente acumulado e a formação de uma concepção de Ciência, suas relações com a Tecnologia e com a Sociedade. (Brasil, 1997), para tanto o papel da escola e, sobretudo, do professor deve ser fundamental neste processo para que os sujeitos, ao terem contato com o conhecimento científico, nos primeiros anos da vida escolar, possam se familiarizar e construir as primeiras noções e significados do mundo em que vivem.

Logo, o ensino de ciências, integrado a outras áreas do conhecimento, nos primeiros anos do ensino fundamental tem como proposta a continuação do lúdico no processo de ensino aprendizagem nos anos iniciais, priorizando as vivências e as experiências já adquiridas, com a integração de novos conhecimentos e a interação no mundo em que vive. (Brasil, 2017, p 355)

Corroborando com o que determina a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o autor Dewey (1959 apud Schimidt, 2009), defendeu a ideia de que a educação das crianças devia basear-se na abordagem da solução de problemas, logo, o aprendizado por meio do “fazer”, pois assim combina a o ato de praticar em consonância com importância da teoria, de modo a encorajar as crianças em sua imaginação, em ambos os níveis, tornando-as competentes em todos os campos da atividade humana.

O conceito de cidadania está profundamente relacionado com a necessidade do conhecimento e com as atitudes relativas ao papel da ciência e da tecnologia em nossa sociedade. Se consideramos importante e justificável ensinar Ciências, inclusive nos anos iniciais do ensino fundamental, é necessário ter claro que alfabetização científica vai além do papel que pode ser exercido pela escola, afinal, em conformidade com Krasilchik e Marandino (2007), o papel da escola é fundamental, pois é ela quem instrumentaliza os indivíduos sobre os conhecimentos científicos básicos, mas não só ela (a escola), é capaz de maneira isolada, ser eficiente no ensino de ciências, cabe portanto a ação conjunta de diferentes atores sociais e instituições para a promoção da alfabetização científica na sociedade.

A vivência do educando, sobretudo para aquele que vive nas periferias dos centros urbanos ou periféricos, é um olhar importante para o que a literatura oficial chama de formação continuada do docente. Existe uma periferia com conhecimentos pulsantes e com capacidade infinita de repensar a realidade que os cercam. Cabe ao educador, com o que seu público lhe oferece, alinhar o seu conhecimento buscado nos bancos da academia, com a simplicidade complexa do cotidiano dos educandos. Mais uma vez, faz-se necessário recorrer a Bacich e Holanda (2019), ao afirmarem que nesse sentido que a abordagem STEAM pode contribuir para lidar com os desafios contemporâneos, ajudando a pensar uma educação que, sem abandonar a excelência acadêmica, também desenvolva competências importantes, como a criatividade, o pensamento crítico, a comunicação e a colaboração.

Ganhos com os educandos após a atividade

Após a aplicação da atividade, como devolutiva dos educandos, constatou-se que eles conseguiram levar para suas casas e comunidades, o “pinball”, numa demonstração

evidente de que, quando o processo de aprendizagem respeita a realidade de quem está aprendendo, torna-se muito mais acessível e prazeroso. Por essa perspectiva, existem papéis definidos, tanto para o educando quanto para o educador. Existe, na construção do conhecimento, a necessidade de objetividade nas ferramentas de aprendizagem propostas pelo mediador/educador e por parte do educando, a resposta de aplicabilidade em sua realidade.

Pearson e Somekh (2006) propõem uma teoria da aprendizagem transformadora fundamentada em uma pesquisa-ação realizada no Reino Unido, na qual procuram mostrar que os progressos em direção a um sentido transformador da aprendizagem são possíveis com “mudanças radicais dos papéis tradicionais dos professores e alunos”, com a formação de “novas relações de poder e controle” e uma nova abordagem para planejamento de aula que evita a “(...) estrutura linear e suposições inflexíveis incorporadas em abordagens tradicionais” (Pearson & Somekh, 2006, p. 537, tradução nossa). De acordo com essa abordagem, é possível dizer que a aprendizagem é transformadora quando envolve - aprender de forma criativa: contribuindo, experimentando, resolvendo problemas; - aprender como cidadãos ativos: atuando de forma autônoma, assumindo a responsabilidade por sua própria aprendizagem; - engajar intelectualmente com ideias poderosas: usando habilidades de pensamento, envolvidas com ideias e conceitos; - refletir sobre sua própria aprendizagem: avaliando a própria aprendizagem por meio da metacognição (Pearson & Somekh, 2006, p. 520).

Os educandos numa aula com tecnologia desplugada conseguem trabalhar com reciclagem (reutilizando materiais); aprimoramento das relações de trabalho em grupo e ainda ressignificaram a sua aprendizagem de maneira prática, percebendo um sentido e uma aplicabilidade do conhecimento recebido.

Conclusões

O presente artigo apresentou a aplicabilidade da tecnologia desplugada em sala de aula, mais especificamente tratou da abordagem STEAM. Foi proposto a construção de um “pinball” em sala de aula, para tanto, os educandos levaram os materiais que tinham em casa (caixa, prendedores de roupa, palitos de picolé, etc). Em um segundo momento, foi aplicada o jogo no tabuleiro de maneira que os educandos pudessem usar seus conhecimentos de adição e subtração (nada acima de dezenas, pois tratava-se de um primeiro ano do ensino fundamental).

Como resultado, foi possível compreender em loco, a afirmação de Moran, quando o autor diz que experiências galgadas na abordagem STEAM oportunizam processos cognitivos superiores como percepção, reflexão, raciocínio, generalização e reelaboração

de conceitos e procedimentos, ou seja, demandam uso de metodologias ativas que coloquem o aprendiz no centro do processo de ensino e aprendizagem e alinhadas às demandas do século XXI.

A utilização de materiais desplugados dialogam com a vivência dos educandos e desafiam os educadores a ressignificarem o seu próprio conhecimento e este, deve estar em modificação, adaptação e interação permanente com o educando.

Referências Bibliográficas

- André, M. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEEBA, Educação e Contemporaneidade*, 22(40), 95-103. <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753/526>
- Bacich, L. & Holanda, L. (Orgs.) (2020). *STEAM em sala de aula: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica*. Penso.
- Brasil. Ministério da educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular-BNCC*. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>
- Brasil. (2006). *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)*. Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias. MEC.
- Brasil. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução*. MEC/SEF.
- Dewey, J. (1959). *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo (uma reexposição)*. Nacional.
- Krasilchik, M. & Marandino, M. (2007). *Ensino de Ciências e Cidadania*. Editora Moderna.
- Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. En C. A. de Souza & O. E. Torres Morales (Orgs.), *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. II (pp. 15-33). PROEX/UEPG.
- Pearson, M. & Somekh, B. (2006). Learning transformation with technology: a question of sociocultural contexts? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(4), 519-539.
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de Caso: Planejamento e métodos*. Bookman.

Projeto InformaAção: Educomunicação e saúde em infecções sexualmente transmissíveis e prevenção combinada

Taiane Acunha Escobar. Universidade Federal do Pampa Campus Uruguaiana

taianeescobar.aluno@unipampa.edu.br

Luisa Zuravski. Universidade Federal do Pampa Campus Uruguaiana

luisazuravski@unipampa.edu.br

Michel Mansur Machado. Universidade Federal do Pampa Campus Uruguaiana

michelmachado@unipampa.edu.br

Resumo

A educomunicação pode ser uma estratégia para a promoção da saúde, no sentido de comunicar, informar e atualizar, por intermédio de Formação Continuada para profissionais de saúde, qualificando o atendimento com cuidados equitativos em saúde e acesso universal. O projeto “Educomunicação e saúde coletiva: Recursos digitais como ferramentas de ensino-aprendizagem na área da saúde” tem como objetivo desenvolver um produto educ comunicativo baseado na Produção Midiática e Mediação Tecnológica. Sob essa perspectiva, a proposta foi a oferta do Curso de Formação Continuada em IST e Prevenção Combinada - “InformaAção”, ofertado de forma gratuita, assíncrona, *on-line* e autoinstrucional. O desenvolvimento do curso foi na plataforma AVA Moodle - cursos presenciais da UNIPAMPA, composto por vídeo aulas. Foram selecionadas 12 temáticas com a produção de 17 vídeos para compor o curso “InformaAção”. Esta ação buscou promover estratégias de educação em saúde com a utilização recursos digitais de ensino-aprendizagem e a educomunicação.

Palavras-chave: Literacia digital - Formação de recursos humanos - Produção midiática - Qualificação profissional.

Introdução

Intervenções de mediação tecnológicas podem ser utilizadas para a promoção da saúde como meio de difusão de conhecimentos, informações, orientações e, sobretudo, prevenção. A educomunicação, com foco na educação e comunicação em saúde, atua no processo de educar para o pleno exercício do cuidado e neste sentido, cabe ampliar teoricamente as discussões comuns, de modo a promover empoderamento, bem como estimular a produção de conteúdos com um foco educativo consciente sobre saúde (Machado,

2017). E são uma alternativa para desenvolver ações de educação permanente em saúde com a temática de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e Prevenção Combinada.

Aqui, relataremos um projeto de educação em saúde, em desenvolvimento por pesquisadores da área da Educomunicação, a partir das experiências profissionais vivenciadas as motivações para a realização desse projeto surgiram quando a pesquisadora principal atuou como bióloga vinculada ao Programa Municipal de IST/Aids de Uruguaiana - Rio Grande do Sul - Brasil. Durante o período de 4 anos, esteve vinculado aos Serviços de Assistência Especializada em IST (SAE) e ao Centro de Testagem e Aconselhamento (CTA) do município de Uruguaiana.

Em ambos os Serviços, SAE e CTA, foram desenvolvidas diversas atividades e como principais funções, no período, foram a testagem e aconselhamento em IST, orientação e encaminhamento de Prevenção Combinada, especialmente voltada para a PEP (Profilaxia Pós Exposição ao HIV) e PrEP (Profilaxia Pré Exposição ao HIV). Além disso, houve a atuação direta com o Setor de Vigilância Epidemiológica, realizando as Notificações de Agravos HIV/Aids e Sífilis. Também, a mesma teve a oportunidade de participar de formações sobre IST oferecidas por órgãos estaduais e federais, eventos científicos e em Comitês Municipais de Mortalidade por Aids e de Mortalidade Materno-Infantil.

Devido ao contato e orientação diária com as equipes, foi identificado que existia uma demanda de dúvidas sobre os protocolos para testagem, aconselhamento e encaminhamentos dos pacientes com IST. Esse contato permitiu conhecer um pouco sobre as fragilidades e potencialidades no atendimento e orientação sobre IST. Desta forma, uma perspectiva seria desenvolver atualização e qualificação para os profissionais de saúde que atuam na linha de frente das Estratégias de Saúde da Família como forma de uma possível intervenção para colaborar com o aperfeiçoamento no atendimento sobre IST à população.

Foi elaborada, em conjunto com uma colega da equipe, uma capacitação presencial para profissionais de saúde, e aos poucos fomos realizando para pequenos grupos no horário e local de trabalho dos mesmos. Houve também uma demanda de capacitação para estudantes da área da saúde. Porém, não estava sendo possível abranger todo o público alvo com a agilidade necessária.

Então, surgiu a oportunidade de participar da seleção para o Doutorado em Educação em Ciências (que ainda se chamava Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde). Já era um anseio existente, a busca pela qualificação na área da educação, havia a possibilidade de concorrer a uma vaga na área de Educomunicação com o professor Michel Mansur Machado, que também tem ampla experiência com IST. Consideramos que seria uma oportunidade de trabalhar na área da educação em saúde e desenvolvemos um pro-

jeto na área de educomunicação voltado à formação continuada para os profissionais de saúde vinculados ao SUS. A ideia inicial do projeto surgiu durante o período de vínculo trabalhista na Secretaria de Saúde de Uruguaiana (SAE e CTA), que durou três anos e meio, período este que foi conciliado entre as atividades laborais e o desenvolvimento da pesquisa. Sendo assim, surgiu o Projeto “Educomunicação e saúde coletiva: Recursos digitais como ferramentas de ensino-aprendizagem na área de saúde”, que compõe a Tese de Doutorado, da bióloga Taiane Acunha Escobar, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA. O presente projeto foi criado com o objetivo de desenvolver um produto educacional educ comunicativo baseado na Produção Midiática e Mediação Tecnológica, a partir da pergunta norteadora: Será que a educomunicação pode ser uma ferramenta útil na formação de profissionais de saúde na temática de IST? Sob essa perspectiva foi o desenvolvido e ofertado o produto educacional, denominado Curso “InformaAção”.

Referencial Teórico

A Educomunicação surgiu da união das palavras Educação e Comunicação, quando se percebeu que esses dois campos se entrecruzam, sobrepondo-se. A comunicação sempre educa e a educomunicação preocupa-se com ela e com a educação, assim como se preocupa com o potencial educativo da comunicação midiática, segundo Almeida (2016). Historicamente foi uma área que nasceu motivada por determinado quadro histórico, aquele no qual vicejavam as ditaduras latino-americanas dos anos 1960 (Citelli et al., 2019). Desde o surgimento até os dias atuais os processos educ comunicativos passaram por várias transformações, e o avanço da tecnologia digital foi um marco para essa evolução.

A Educomunicação midiática pode contribuir para os diferentes espaços de educação - formal, não-formal e informal. Nesse sentido, os espaços não formais, caracterizados segundo Gohn (2006) como cursos livres com intenção de ensinar, os quais capacitam para o trabalho por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades, para a manutenção da saúde, para a articulação coletiva entre outros, são essenciais para propor atividades formativas aos profissionais da saúde com o objetivo do fortalecimento de práticas e ações inerentes às suas atividades laborais.

Ao longo das últimas décadas, e de vários estudos a educomunicação, foi identificada como um novo campo de conhecimento e de intervenção social emergente (Soares, 2008). No Brasil, tem sido adotada como um caminho de aprendizagem colaborativa em ações que envolvem especialmente a educação (não formal e formal) e a sustentabilidade (educação ambiental) (Soares et al., 2019). As atividades de intervenção que asseguram

a especificidade e a diversidade do novo campo frente a outras abordagens que buscam aproximar comunicação e educação estão divididas em sete áreas, segundo Soares (1999; 2014). Entre elas estão a área da Produção Midiática e da Mediação Tecnológica nas Práticas Educativas, ambas possuem relação com as atividades educacionais de intervenção almejadas pelo presente projeto, o qual propõe-se à criação de um produto midiático com o emprego de suas tecnologias a partir da lógica educacional.

O produto tecnológico em questão é o curso de Formação Continuada em Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e Prevenção Combinada - "Informação" destinado à busca de promoção de estratégias de educação em saúde com a intencionalidade de qualificar o atendimento dos profissionais de saúde, assim como capacitar estudantes da área da saúde e interessados no tema. A escolha desse público justifica-se devido aos profissionais de toda a rede de Atenção à Saúde do SUS (APS, Atenção Especializada, e serviços de alta complexidade) além de atenderem a população adscrita nos seus respectivos territórios, realizam o atendimento das IST de forma descentralizada e com o cuidado compartilhado, implementado pelo Ministério da Saúde desde 2013 (Davoglio et al., 2021).

Desta forma, o problema de pesquisa delineado foi: Como a utilização de recursos digitais de ensino-aprendizagem e a educação podem promover a capacitação e atualização da equipe técnica de profissionais de saúde?

Desenvolvimento

Local de estudo

A pesquisa está sendo realizada em Uruguiana, região da fronteira oeste do estado do Rio Grande do Sul, a 650 km da capital do estado, limitando-se ao norte com o município de Itaqui, ao sul com Barra do Quaraí, ao leste com Alegrete e Quaraí e a oeste com Paso de los Libres, República Argentina. Essa região tem características peculiares, as quais motivaram a realização do estudo, com um histórico epidemiológico e geográfico do representado por ser uma cidade de fronteira com uma população estimada em 2020 de 126.866 habitantes (IBGE, 2017). Possui o maior porto seco da América Latina e o terceiro maior do mundo, com grande fluxo de caminhões do MERCOSUL (Uruguiana, 2014; Campos, 2017). Representa importância estratégica comercial internacional, logo, existe um movimento intenso de entrada e saída de pessoas todos os dias pela fronteira. Esses fatos mostram que, historicamente, Uruguiana está entre os 15 municípios gaúchos que, juntos, concentram 70% das notificações de casos de Aids no Rio Grande do Sul e são considerados prioritários para enfrentamento à doença através da Cooperação

Interfederativa do RS. Possui altos índices de notificações de sífilis adquirida, assim como outras doenças sexualmente transmissíveis e ainda, agravos infectocontagiosos e demais doenças negligenciadas.

Equipe executora do Projeto

A equipe responsável pela pesquisa é constituída pela doutoranda, supervisionada pelo professor orientador Dr. Michel Mansur Machado, e conta com a colaboração de pesquisadores membros do Grupo de Pesquisa GIGA e profissionais de saúde do Programa Municipal de IST/Aids de Uruguiana.

Público

O projeto foi desenvolvido para ser ofertado aos profissionais de saúde de formação superior e técnica do município de Uruguiana-RS vinculados ao Sistema Único de Saúde (SUS), Estratégias de Saúde da Família (ESF), e demais serviços de saúde no município. Assim como estudantes dos cursos da saúde (níveis técnico e/ou superior) e interessados no tema. A escolha justifica-se devido a esse público realizar o atendimento das IST de forma descentralizada e com o cuidado compartilhado.

Aspectos éticos

A pesquisa está registrada no Comitê de Ética em Pesquisa da UNIPAMPA sob o número CAAE: 56697522.8.0000.5323. Todos os preceitos éticos estão em conformidade com a Resolução nº 196/96 do Ministério da Saúde, no que concerne o respeito à autonomia, não maleficência, beneficência e justiça. Os sujeitos da pesquisa terão sua integridade preservada em todas as etapas, será priorizada a maximização dos benefícios e minimização de danos e riscos, visando à relevância social e vantagens para os sujeitos da pesquisa.

Percurso Metodológico

A criação da identidade e da logomarca do curso foram as primeiras ações. Após, foram preparados os materiais para divulgação, inscrição, criação de e-mail e grupo de dúvidas no Whatsapp.

Produção Midiática e Mediação Tecnológica

As etapas de Produção Midiática e Mediação Tecnológica, iniciaram com a seleção da temática para os vídeos educacionais através do perfil dos inscritos referente às vulnerabilidades de orientações e as principais dúvidas sobre IST e o Plano Municipal de Saúde 2022-2025 (Uruguaiana, 2021). Os conteúdos de apoio foram editados na ferramenta on-line “Canva”. A gravação e edição dos vídeos aconteceu na sala do Grupo de Pesquisa Conecta da Universidade Federal do Pampa Campus Uruguaiana-RS - Brasil, em julho de 2022. O tipo de vídeo selecionado foi a vídeoaula e a plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA Moodle Unipampa foi escolhida para hospedar o curso. Os canais de comunicação do curso foram o Fórum “Tira-dúvidas”, na plataforma virtual, o e-mail e o Whatsapp.

Certificados

Os requisitos para a conclusão do curso foram a frequência em 75% do curso e o preenchimento do formulário ao final.

Resultados

O produto educacional gerado foi o curso InformaAção - Curso de Formação Continuada em Infecções Sexualmente Transmissíveis e Prevenção Combinada, ofertado de maneira gratuita, autoinstrucional, assíncrono e online.

Foi organizado em 12 módulos, com carga horária de 40 horas. Composto por vídeo aulas, PDFs e materiais complementares. Cada módulo abordou uma temática conceitual sobre os pontos mais relevantes: Programa Municipal IST/Aids, Hepatites virais e Tuberculose; Palavras-chave; Prevenção Combinada; Profilaxia Pós-Exposição; Profilaxia Pré-Exposição; Testes Rápidos HIV, Sífilis, Hepatites B e C; Laudos de testes rápidos; Relatórios de Testes rápidos; Diretrizes para notificações de agravos (HIV); Linha de Cuidado para pessoas vivendo com HIV/Aids e outras IST; Principais IST e, Adolescentes e Sexualidade. Foram desenvolvidas videoaulas de curta duração para facilitar o acesso para os profissionais de saúde.

Recursos áudio visuais são ótimas ferramentas para auxiliar no processo de aprendizagem, porém existe o risco de ocorrer uma sobrecarga cognitiva, que prejudica a aprendizagem se o tempo de duração for inadequado (Bahia e da Silva, 2017; Ikeda et al., 2016). No Rio Grande do Sul, Uruguaiana está entre os 15 municípios que concentram 70% das notificações de Aids e são considerados prioritários para enfrentamento à doença. Pos-

sui altos índices de sífilis adquirida, assim como outras IST. Diante deste cenário, os profissionais de saúde do SUS são fundamentais no enfrentamento das IST, uma vez que, estabelecem uma forte relação entre a comunidade e o sistema de atenção primária em saúde. Todavia, faz-se necessário a qualificação dos mesmos para atender, orientar e encaminhar aos cuidados, tecnologias de prevenção e para o tratamento.

Na perspectiva de implementar tecnologias educacionais para fortalecer o conhecimento sobre IST para profissionais de saúde, estudantes e demais interessados, o presente trabalho foi desenvolvido como parte inicial do projeto intitulado “Educomunicação e saúde coletiva: Recursos digitais como ferramentas de ensino-aprendizagem na área da saúde”. Esta ação buscou promover estratégias de educação em saúde com a utilização recursos digitais de ensino-aprendizagem e a educomunicação e pretende verificar a possível efetividade do método utilizado.

Como etapa inicial, a fim de mapear ações articuladas de educação, comunicação e pesquisa, a pesquisa teve a intencionalidade de contextualização do perfil dos inscritos na Formação Continuada em Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e Prevenção Combinada - “InformaAção”.

Essa contextualização das características sócio-demográficas, os perfis profissionais, as habilidades e os conhecimentos prévios sobre as IST, os conhecimentos básicos de informática e as principais demandas de temas relacionados ao tema forneceu subsídios para o desenvolvimento do curso “InformaAção”, no formato EAD, gratuito e auto instrucional.

Considerando que a Formação Continuada pode ser uma estratégia para qualificar o atendimento com cuidados equitativos em saúde e o acesso universal, utilizamos os recursos baseados nos preceitos educacionais para desenvolver um curso de Formação Continuada com ações de intervenção de Produção Midiática e Mediação Tecnológica com a intencionalidade de avaliar a efetividade do emprego da educomunicação no processo de ensino-aprendizagem.

Conclusões

O produto educacional desenvolvido foi destinado aos profissionais do SUS do Município de Uruguaiana. Viabilizando um processo de capacitação para preparar profissionais de saúde por meio de tecnologias da informação e comunicação na área de educomunicação,

através de uma relação participativa com uso de linguagens midiáticas, para, a partir daí, dar seguimento à educação entre pares.

Referências bibliográficas

- Almeida, L. B. C. de. (2016). *Projetos de intervenção em educomunicação*. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4615065/mod_resource/content/1/Projetos%20de%20Interven%C3%A7%C3%A3o.pdf
- Bahia, B. & Da Silva, A. A. R. L. (2017). Modelo de produção de vídeo didático para EaD. *RENTE - Novas Tecnologias na Educação*, 15(1, julho), 1-10. <https://seer.ufrgs.br/index.php/rente/article/view/75116/42556>
- Citelli, A. O., Soares, I. D. O. & De Lopes, M. I. V. (2019). Educomunicação: referências para uma construção metodológica. *Comunicação & Educação*, 24(2), 12-25. <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/165330>
- Campos, H. Á. (2017). O papel estratégico de cidades gêmeas no controle de mercadorias em regiões de fronteira no contexto do MERCOSUL: Uruguiana (BR) e Paso de los Libres (AR). *REDES: Revista do Desenvolvimento Regional*, 22(1), 56-73.
- Davoglio, R. S., Gandin, H. & Mocellin, L. P. (2021). Epidemia de HIV/ Aids em município da fronteira oeste do Rio Grande do Sul, Brasil: Evolução, cascata de cuidados e letalidade. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 24, e210018.
- Gohn, M. da G. (2006). Não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 14, 27-38. <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/?lang=pt>
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2017). *Cidades@* [base de dados na Internet]. <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/uruguiana.html>
- Ikeda, A. L. C., Cruz, F. B. J., Rosa, L. M., Anders, J. C., Radünz, V. & Fermo, V. C. (2016). Vídeo educativo na fase pré-transplante de células-tronco hematopoiéticas. *Revista da Enfermagem - UFSM*, 6(4), 507-517. <http://dx.doi.org/10.5902/2179769221520>
- Machado, A. d. S. (2017). Educomunicação e saúde coletiva: pensando a comunicação como princípio para saúde e cidadania. Em *Congreso Internacional de Comunicación en Salud*. Madrid. Universidad Carlos III de Madrid. Departamento de Periodismo y Comunicación Audiovisual. <http://hdl.handle.net/10016/2557>
- Soares, Ismar. d. O. (1999). Comunicação/educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. *Contato: Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação*, 1(2, jan./mar.), 19-74. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4614997/mod_resource/content/4/Comunica%C3%A7%C3%A3o%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf.
- Soares, Ismar. d. O. (2008). Quando o Educador do Ano é um educador: o papel da USP na legitimação do conceito. *Comunicação & Educação*, 13(3), 39-52. <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/43268/46892>

Soares, Ismar. d. O. (2014). *Mas, afinal, o que é educomunicação*. Portal do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo-USP. <http://www.usp.br/nce/geducomunicacao/saibamais/textos/>

Soares, I. d. O. et al. (2019). Educom. Saude-SP um projeto de mobilização do poder público e da população paulista para ações integradas na vigilância e controle do mosquito *Aedes aegypti*. *BEPA, Bol. epidemiol. paul.(Impr.)*, 13-22.

URUGUAIANA. (2014). *Uruguaiana: Aspectos Gerais*. Uruguaiana-RS. <https://www.uruguaiana.rs.gov.br/uploads/pagina/18581/q8PPROWC4R24FNh5puJldOhWaFff-fWu8.pdf>

URUGUAIANA. (2021). *Plano Municipal de Saúde 2022-2025*. Secretaria Municipal de Saúde. Prefeitura Municipal de Uruguaiana.

Agradecimentos: À CAPES e UNIPAMPA pelas bolsas de pesquisa; FAPERGS e MPT4 pelos recursos financeiros; ao PPG Educação em Ciências; à Secretaria Municipal de Saúde de Uruguaiana e Programa Municipal de IST/AIDS de Uruguaiana pela participação no projeto.