

IV CONGRESO
INTERNACIONAL SOBRE
EDUCACIÓN:

*“Universidad y Sociedad:
Los desafíos de los ODS”*

ENERO 2024

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
ASUNCIÓN

Kity Gaona
José A. Torres
Luis Ortíz
Matilde Duarte
(Coords.)



Comité de Honor

Presidencia: D^a María Luisa Puertas López

IN MEMORIAN

Comité Organizador

Kitty Gaona, Universidad Autónoma de Asunción

Jose A. Torres González Universidad de Jaén (España)

Julio Martín Puertas Universidad Autónoma de Asunción

Luis Ortiz Jiménez Universidad de Almería (España)

Daniel González González Universidad de Granada (España)

Matilde Duarte de Krummel, Universidad Autónoma de Asunción

Secretaría Técnica

María J. Invernizzi

Mercedes Galeano

Alba Ortiz

Comité Científico

Kitty Gaona, Universidad Autónoma de Asunción

Jose A. Torres González Universidad de Jaén (España)

Julio Martín Puertas Universidad Autónoma de Asunción

Luis Ortiz Jiménez Universidad de Almería (España)

Daniel González González Universidad de Granada (España)

Miguel Martín Gaona Universidad Autónoma de Asunción

Tomás Campoy Aranda. Universidad de Jaén (España)

Humberto Rodríguez González E. Normal de Especialización, Monterrey, (México)

Carlos Henrique Medeiros U. Norte Fluminense, Campos, Rio de Janeiro (Brasil)

Fabio Machado de Oliveira U. Norte Fluminense, Campos, RJ. (Brasil)

Victoria Figueredo Canosa Universidad de Almería

Macarena Castellary López Universidad de Almería

René Flores Universidad de Playa Ancha (Chile)

Horacio A. Ferreyra Universidad Católica de Córdoba (Argentina)

Miriam Julia Gómez Universidad Autónoma de Asunción

Gladys Britez Universidad Autónoma de Asunción

Daniela Ruiz Díaz Universidad Autónoma de Asunción

Susana López Universidad Autónoma de Asunción

Matilde Duarte de Krummel (Universidad Autónoma de Asunción,

M^a Elena Martínez Vda. Dietrich Universidad Autónoma de Asunción

NOTA: Todos los trabajos recogidos en este libro han sido aceptados por el comité científico del Congreso tras un proceso de evaluación por pares ciegos.

NOTA: Todos los trabajos recogidos en este libro han sido aceptados por el comité científico del Congreso tras un proceso de evaluación por pares ciegos.

ISBN: 978-99953-52-12-7



IV CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
Asunción, (Paraguay) 2024.

NOTA: Todos los trabajos recogidos en este libro han sido aceptados por el comité científico del Congreso tras un proceso de evaluación por pares ciegos.

DIMENSIÓN COGNITIVA DE LA COMPETENCIA APRENDER A APRENDER (AAA) EN ESTUDIANTES	
UNIVERSITARIOS	5
ALCIDES SANTACRUZ GIMÉNEZ	5
COMPETENCIA APRENDER A APRENDER EN LA UNIVERSIDAD: LA FUNCIÓN FACILITADORA DEL	
PROFESORADO	16
SONIA NOEMÍ RODAS	16
INVESTIGACIÓN COLABORATIVA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN DE	
FORMADORES	28
VALENTINA CANESE.....	28
APLICABILIDAD DEL PROYECTO COLABORATIVO CON INTERACCIÓN ENTRE LECTURA Y ESCRITURA. ...	35
IVONE COLÚ FREDERICO PANZARIN	35
EDSON CARLOS PANZARIN	35
MARIA JOSÉ DE OLIVEIRA ARRUDA.....	35
EL ESTUDIANTE NO INDÍGENA EN LA ESCUELA INDÍGENA: UNA PERSPECTIVA SOBRE LA FORMACIÓN	
DE UNA NUEVA CONCIENCIA EN EDUCACIÓN BÁSICA EN COMUNIDADES INDÍGENAS DEL AGRESTE DE	
ALAGOAS.....	45
ALLAN GOMES DOS SANTOS	45
JOSÉ ADELSON LOPES PEIXOTO.....	45
LUIS ORTIZ JIMÉNEZ	45
ROSA DE LIMA MEDEIROS NETA	45
INNOVACIÓN PEDAGÓGICA: UNA NUEVA MIRADA A LAS PRÁCTICAS	68
LUIZA VICTOR	68
EL RETRATO INICIAL DE UNA INVESTIGACIÓN: LA FORMACIÓN DE PROFESORES INDÍGENAS EN LAS	
CARRERAS DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DE LA UNIVERSIDAD ESTADUAL DE ALAGOAS	
.....	80
ROSA DE LIMA MEDEIROS NETA	80
ALLAN GOMES DOS SANTOS	80
QUEM SÃO OS ESTUDANTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA INTERCULTURAI INDÍGENA DO POLO	
SERTÃO? USO DA ESTATÍSTICA NA ASSOCIAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA	92
ALLAN GOMES DOS SANTOS	92
ROSA DE LIMA MEDEIROS NETA	92
GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DA MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA COM O KAHOOT.....	114

BEZERRA DO NASCIMENTO, RAFAELA SILVA	114
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN	114
DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA ANTE LA REFORMA DE LA NUEVA EDUCACIÓN SUPERIOR PROPUESTA POR LA LEY 13.415/2017	126
GLEISON LIMA DA SILVA	126
EÚDE DO AMOR CORNÉLIO	126
TATIANA DE CARVALHO COSTA E SILVA	126
LA VULNERABILIDAD DE LA DIGNIDAD HUMANA Y LA GARANTÍA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO BRASILEÑO	136
MARIA ALEXANDRINA MACEDO	136
PATRÍCIA LOPES JACINTO MENDES	136
EDUCACIÓN AMBIENTAL SOBRE LAS OLAS DE CALOR URBANA Y LAS TECNOLOGÍAS DE ADAPTACIÓN DE LAS VIVIENDAS	148
FÁTIMA YUBERO	148
KATHRYN VALDEZ	148
GUILLERMO SERVIÁN	148
EXPERIENCIAS EN LA CURRICULARIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN CURSOS DE GRADUACIÓN EN ENFERMERÍA EN BRASIL: UNA REVISIÓN INTEGRADORA DE LA LITERATURA	156
EXPERIÊNCIAS NA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM NO BRASIL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA	156
ELÓIDE ANDRÉ OLIVEIRA	156
JOSÉ ANTONIO TORRES GONZÁLEZ	156
MANUELLY DA SILVA OLIVEIRA	156
SÁVIO MAVIAEL MIRANDA SILVA	156
INFLUENCIA DE LAS PRÁCTICAS EXPERIMENTALES EN LAS CLASES DE CIENCIAS EN LA ESCUELA PRIMARIA	169
SPADOTTO, RAQUEL	169
GONZÁLEZ, DANIEL GONZÁLEZ	169
NOVO ENSINO MÉDIO DE PERNAMBUCO: ITINERÁRIOS FORMATIVOS	178
MEDEIROS SOARES, DAYSE AVANY DE	178
PERCEPCIÓN SOBRE LA ACREDITACIÓN EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE GESTIÓN PÚBLICA.	190
ROMINA LORENA GALEANO LÓPEZ	190

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DIAGNÓSTICO, TRATAMENTO E IMPACTO FAMILIAR	201
TEREZA FREITAS DA SILVA	201
TRANSFOBIA EN LAS ESCUELAS: PREJUICIOS EN EL LUGAR DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE	215
TATIANA DE CARVALHO COSTA E SILVA	215
AS IMPLICAÇÕES DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO CONVENCIONAL E INCLUSIVA.....	226
DARCI FERREIRA COELHO	226
A LINGUAGEM E O PRECONCEITO LINGÜÍSTICO: ESTEREÓTIPO DA NOSSA SOCIEDADE	236
DARCI FERREIRA COELHO	236
INCLUSÃO ATRAVÉS DE PRODUÇÃO TEXTUAL E ENCENAÇÃO TEATRAL COM BASE EM CRÔNICAS, HISTÓRIAS INFANTIS E HISTÓRIAS BÍBLICAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	248
ÂNGELA DO CÉO GONZAGA DE VASCONCELOS	248
AS UNIVERSIDADES FRENTE AOS DESAFIOS NO ALCANCE DAS ODS DA AGENDA 2030 E O PROTAGONISMO FEMININO	257
JULIANA LINS MACHADO COELHO,	257
DANIEL GONZÁLEZ GONZÁLEZ,	257
ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES: UMA BREVE REFLEXÃO	275
APARECIDA RODRIGUES E SILVA, MÁRCIA	275
SOUSA PADILHA DE ASSIS, KARHYNE.....	275
FERREIRA DE ASSIS, FÁBIO	275

DIMENSIÓN COGNITIVA DE LA COMPETENCIA APRENDER A APRENDER (AAA) EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

(Cognitive dimension of learning to learn (AaA) competence in university students)

Alcides Santacruz Giménez
Universidad Autónoma de Asunción, Paraguay

Resumen

El propósito de esta investigación es describir la dimensión cognitiva en la competencia de aprender a aprender en los estudiantes de carreras de grado de la Universidad Tecnológica Intercontinental (UTIC) sede Caaguazú, con el fin de obtener un diagnóstico acerca de esta habilidad. Se llevó a cabo un estudio descriptivo con un enfoque cuantitativo, utilizando un cuestionario cerrado validado con escala Likert (CECAPEU, 2021) para evaluar la dimensión cognitiva de la competencia “aprender a aprender” en 192 estudiantes universitarios del periodo académico 2023. El análisis estadístico de los datos se realizó mediante el programa SPSSv25. Los resultados señalan fortalezas en la gestión de información, pero también evidencian la necesidad de mejorar las habilidades comunicativas, competencias informáticas específicas y fomentar el pensamiento crítico y creativo.

Palabras clave: Competencia, estudiantes universitarios, dimensión cognitiva

Summary

The purpose of this research is to describe the cognitive dimension in the competence of learning to learn in undergraduate students at the Intercontinental Technological University (UTIC) at Caaguazú, in order to obtain a diagnosis about this skill. A descriptive study was carried out with a quantitative approach, using a closed questionnaire validated with a Likert scale (CECAPEU, 2021) to evaluate the cognitive dimension of the “learning to learn” competence in 192 university students of the 2023 academic period. The statistical analysis of the data was carried out using the SPSSv25 program. The results point out strengths in information management, but also show the need to improve communication skills, specific computer skills, and encourage critical and creative thinking.

Keywords: Competition, university students, cognitive dimension

Introducción

Empecemos diciendo que se hace imperativo un cambio fundamental en las políticas de competencias para asegurar que las personas adquieran habilidades más avanzadas y conjuntos de competencias actualizados. Los sistemas educativos tradicionales, centrados en etapas específicas de aprendizaje, deben evolucionar hacia modelos de aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida. Esto permitirá a los adultos mejorar y actualizar sus habilidades para adaptarse a un entorno en constante cambio, lo que exige una reconfiguración de los sistemas de competencias (OCDE, 2019). En esta línea, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el ámbito de la educación de calidad se proponen como meta para el año 2030 en el 4.4. aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento (Naciones Unidas, 2018, p. 28).

Ante este panorama global, recolectamos investigaciones a nivel internacional sobre la competencia, específicamente el "aprender a aprender", que es el foco de atención en esta investigación. Por ejemplo, Gargallo López et al. (2020) se enfocaron en crear un modelo teórico sólido sobre la competencia "aprender a aprender" en contextos universitarios, buscando ser un referente en la enseñanza y desarrollo de dicha competencia. Por otro lado, Becerra Patiño y Billy Escorcía-Clavijo (2023) exploraron la competencia AaA en estudiantes de Licenciatura en Deporte en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, notando diferencias en su desarrollo y subrayando la necesidad de equidad en su promoción, además de proponer investigaciones futuras en distintas áreas profesionales.

En Paraguay, se evidencia escasos estudios relacionados con la competencia de AaA en estudiantes universitarios. Por lo tanto, este tema representa una contribución significativa que invita a reflexionar e impulsar nuevas investigaciones para profundizar en el conocimiento sobre el AaA, especialmente en su dimensión cognitiva.

El AaA enfoca la atención en el aprendizaje, así desde una perspectiva centrada en la educación superior, Vermunt (2005, citado en Morchio et al., 2015, p. 44) lo conceptualiza como, el desarrollo de un modo de pensar y actuar que caracteriza la cultura de una comunidad profesional. Se entiende como un proceso activo, en el que

el estudiante construye, modifica y emplea modelos mentales sobre el objeto de dominio para interpretar situaciones y actuar en ellas. Por tanto, las actividades de aprendizaje adquieren un rol central, siendo la calidad de estas actividades determinante en los resultados de aprendizaje.

Dentro de la competencia AaA, se aborda la dimensión cognitiva, que según Boekaerts (1999), implica habilidades como la planificación, organización, autoinstrucción, autocontrol y autoevaluación durante el proceso de aprendizaje. Para ello, se requieren estrategias cognitivas que permitan adquirir y procesar nuevos conocimientos, así como planificar y ejecutar tareas estratégicamente, tales como codificar, relacionar, jerarquizar, memorizar y recuperar información (citado en Molins & Vidiella, 2018).

En tal sentido, la capacidad de AaA se ha vuelto crucial en todos los niveles educativos. Esta habilidad no solo implica adquirir conocimientos, sino también el desarrollo de estrategias cognitivas para procesar, comprender y aplicar la información de manera efectiva. En el ámbito universitario, evaluar estas competencias se vuelve esencial para comprender cómo los estudiantes enfrentan los desafíos académicos y se adaptan al aprendizaje continuo en diversas disciplinas.

Esta investigación se centra en evaluar la dimensión cognitiva de la competencia "aprender a aprender" en estudiantes universitarios, abordando la gestión eficaz de la información, destacada por Suárez Alfonso, Cruz Rodríguez y Pérez Macías (2015) y Marcial (2008).

Además, se exploran las habilidades de comunicación, con contribuciones de autores como Prada Ontón (2021), Gacitúa Gacitúa (2023) y Vélez Llor (2018), así como estudios específicos en estudiantes de psicología por Bolgeri Escorza, González Arias, da Silva Vega, Oróstigue Castillo, Rojas Cordes y Santelices Vergara (2022), y en estudiantes de odontología por Barria Cabezas (2016).

En el manejo de las TIC, se destaca la falta de enfoque nacional en la gestión efectiva de las TIC, resaltada por el trabajo en Paraguay de Ayala Servín, Duré, Franco, Lajarthe, López, Rolón e Insaurralde Alviso (2021), siendo este un aspecto decisivo en el ámbito académico.

El pensamiento crítico y creativo, objeto de extensas investigaciones, refuerza el papel fundamental de la dimensión cognitiva en el desarrollo del estudiante universitario con respecto a la competencia de aprender a aprender.

Dado los antecedentes descriptos, se plantea el siguiente problema con la interrogante principal: ¿Cómo se manifiesta la dimensión cognitiva de la competencia AaA en los estudiantes de Carreras de grado de la Universidad Tecnológica Intercontinental (UTIC) sede Caaguazú?. El objetivo general de esta investigación es describir la dimensión cognitiva en la competencia de aprender a aprender en los estudiantes de Carreras de grado de la Universidad Tecnológica Intercontinental (UTIC) sede Caaguazú, con el propósito de obtener un diagnóstico acerca de esta competencia.

Metodologías

Este estudio adopta un enfoque cuantitativo, centrándose en la recopilación, procesamiento y análisis de datos numéricos sobre variables predefinidas a través de procedimientos de encuestas (Campoy, 2019). Además, se clasifica como un estudio no experimental debido a su naturaleza y su propósito de investigar la dimensión cognitiva de la competencia aprender a aprender en estudiantes universitarios.

La investigación, con un alcance descriptivo, tuvo como objetivo detallar las propiedades, características, fenómenos, variables y hechos específicos en un contexto determinado (Hernández y Mendoza, 2018).

La población de la investigación estuvo conformada por estudiantes de Carreras de Grado, con un total de 378 estudiantes pertenecientes a la Universidad Tecnológica Intercontinental (UTIC) sede de Caaguazú. En palabras de Mora (2002, p.181) "el universo o población se refiere a un grupo de personas o elementos similares en uno o varios aspectos que forman parte del objeto de estudio". La muestra de estudio estuvo compuesta por 192 estudiantes de las Carreras de Grado, con un nivel de confianza del 95% y margen de error del 5% para este estudio. Se invitó a todos los estudiantes de la población a participar y, los sujetos que aceptaron formaron parte del estudio (Campoy, 2019).

Para la recopilación de datos, la técnica que se utilizó fue la encuesta que permitió recopilar la información en la muestra de estudio. Sabino (2000, p. 71) refiere que con la encuesta "se trata por tanto de requerir información a un grupo socialmente

significativo de personas acerca de los problemas en estudio para luego, mediante un análisis de tipo cuantitativo, sacar las conclusiones que se correspondan con los datos recogidos”.

Se utilizó el cuestionario cerrado con escala Likert denominado Cuestionario CECAPEU para evaluar la dimensión cognitiva de la competencia AaA en estudiantes universitarios. Este instrumento, desarrollado y validado por Gargallo-López, Suárez-Rodríguez, Pérez-Pérez, Almerich Cerveró y García-García (2021), consta de cinco dimensiones/escalas (cognitiva, metacognitiva, afectivo-motivacional, social-relacional y ética), veintiún subdimensiones/subescalas y 85 ítems. En este estudio, se abordó la dimensión cognitiva con sus cuatro subdimensiones: gestión eficaz de la información (ítems 1 a 19), habilidades de comunicación (ítems 20 a 26), manejo de TIC (ítems 27, 28 y 29) y pensamiento crítico y creativo (ítems 30, 31, 32 y 33).

El trabajo de campo se llevó a cabo a través de un cuestionario autoadministrado en las aulas de la UTIC, con la presencia del administrador y acompañado por la directora y la coordinadora académica. Previo a la recolección de datos, se solicitó permiso por escrito a la Universidad. Los participantes fueron invitados a completar el cuestionario de manera voluntaria y se les alentó a plantear cualquier duda respecto a los ítems. La administración del cuestionario se desarrolló sin incidentes, con un tiempo promedio de realización de 15 minutos.

Resultados

A continuación, exponemos los hallazgos de esta investigación, los cuales ofrecen información relevante y pertinente sobre la dimensión cognitiva analizada en este estudio

En la distribución de los participantes por “facultad” se observan que el mayor porcentaje se encuentra en Ciencias de la Educación (40.1%), seguido por Análisis de Sistemas Informáticos (34.4%) y Enfermería (25.5%). Respecto al “sexo”, hay una ligera mayoría de hombres (55.7%) en comparación con las mujeres (44.3%).

La dimensión cognitiva de la competencia aprender a aprender

Gestión eficaz de la información

Se observan habilidades considerables en los estudiantes, especialmente en la *búsqueda y selección de información*, con altos porcentajes de acuerdo (84% - 87%). Sin embargo, se destaca cierta indecisión en estas habilidades (entre un 12% y un 17%).

En cuanto a la *atención en clase y la toma de apuntes*, se evidencia una tendencia positiva en la capacidad de recoger información (88% - 75%), aunque con cierto nivel de indecisión (10% - 16%).

En la *relación entre lo aprendido y el conocimiento previo*, los resultados reflejan un alto acuerdo en relacionar contenidos previos con lo estudiado (88% - 87%), con proporciones menores de desacuerdo e indecisión.

En la *elaboración y organización de la información*, se observan patrones mixtos en las estrategias de estudio. Algunas muestran mayor acuerdo, como la creación de resúmenes (89%), mientras que otras, como la creación de gráficos o esquemas (58%) o subrayar ideas clave (72%), muestran más diversidad en las respuestas.

En la *memorización comprensiva*, se aprecian distintos enfoques. Estrategias como la organización de información según criterios específicos (81%) y la utilización de la imaginación para recordar (76%) muestran cierto acuerdo, aunque con niveles de desacuerdo e indecisión. El uso de recursos mnemotécnicos presenta una mayor indecisión (16%).

En cuanto a la *recuperación de información*, las estrategias varían. Mientras algunas estrategias, como recordar imágenes de libros o apuntes, presentan indecisión (19%) y desacuerdo (13%), otras como usar palabras clave (80%) o buscar información en la mente para recordar (87%) obtienen altos niveles de acuerdo.

En la *organización de la información para exámenes y trabajos*, se perciben métodos diversos. Preparaciones mentales (90%) y esquemas previos a trabajos escritos (67%) muestran niveles considerables de acuerdo, aunque otros métodos, como recordar y luego desarrollar en exámenes (61%), presentan más diversidad en las respuestas.

Los datos muestran variaciones en la percepción de habilidades de estudio entre facultades. En Enfermería, aunque la mayoría se siente segura al encontrar recursos (77.1%), hay incertidumbre al seleccionar información (44%) y al diferenciar contenido (62.5%). En Ciencias de la Educación, a pesar de sentirse capaces de encontrar recursos (67.9%), persisten dudas al seleccionar información (30.8%) y al diferenciar contenido (65.4%). En Análisis de Sistemas Informáticos, hay menor confianza al encontrar recursos (50%), y niveles similares de incertidumbre al seleccionar información (23.5%) y al diferenciar contenido (64.1%).

Habilidades de comunicación

Gráfico 1. Habilidades de comunicación



Según se observa en el gráfico, en *habilidades de expresión/comunicación oral*, los resultados indican una percepción mayoritariamente positiva en las habilidades de expresión y comunicación oral en el contexto académico. La mayoría de los encuestados se sienten capaces de comunicarse eficazmente expresando ideas de manera clara y rigurosa (72%), defender su postura argumentando de forma adecuada (76%) y expresarse con fluidez durante presentaciones orales (71%). Sin embargo, se destaca un porcentaje relevante de indecisión en estas áreas (entre 19% y 21%).

En *comunicación en lenguas extranjeras*, se destaca una falta de confianza en el manejo oral fluido de una lengua extranjera, ya que una proporción significativa muestra desacuerdo (43%) en esta capacidad. Además, la lectura correcta de textos en idiomas extranjeros también genera indecisión, con un 22% en desacuerdo y un 53% de acuerdo. La escritura correcta en lenguas extranjeras también se ve cuestionada, ya que un 37% muestra desacuerdo. Sin embargo, la habilidad para comunicarse a un nivel básico en un idioma extranjero parece ser más aceptada, con un 48% de acuerdo.

Manejo de TIC

Los resultados sugieren una percepción generalmente positiva en el manejo de herramientas básicas de software necesarias para la actividad académica, como procesadores de texto, hojas de cálculo y software de presentaciones, con un 81% de acuerdo. Sin embargo, existe un porcentaje considerable de indecisión en este aspecto.

(13%). En cuanto al manejo de programas informáticos especializados para los estudios de grado, hay un equilibrio entre desacuerdo (10%), indecisión (15%) y acuerdo (75%). Además, en la habilidad para aprender a utilizar programas informáticos necesarios con rapidez, prevalece un acuerdo alto (79%), aunque un porcentaje significativo muestra indecisión (16%).

El manejo de programas informáticos según la facultad revela diferencias significativas entre las áreas académicas. En Ciencias de la Salud, solo el 19.4% (12 estudiantes) se encuentra en acuerdo con aprender rápidamente a utilizar programas informáticos específicos, mostrando un nivel bajo en comparación con el total de estudiantes encuestados en esta área. Por otro lado, en Ciencias Humanas, este porcentaje aumenta a un 30.2% (58 estudiantes), reflejando un nivel moderado en la capacidad de aprendizaje rápido en el uso de programas informáticos. Sin embargo, es en la Facultad de Tecnología Informática donde se destaca una mayor proporción de estudiantes (49.6%, 129 estudiantes) que se encuentran en acuerdo con aprender rápidamente a utilizar programas informáticos necesarios para actividades, lo que indica un nivel más alto de habilidad y destreza en este ámbito dentro de esta facultad específica.

Pensamiento crítico y creativo

Los resultados muestran una tendencia positiva en el pensamiento crítico y creativo de los encuestados. Mayoritariamente, se evidencia acuerdo en la capacidad de analizar críticamente conceptos y teorías presentados en las asignaturas (81%), aportar ideas personales y justificarlas después de profundizar en temas específicos (79%), y cuestionar las bases de teorías o interpretaciones tanto en clase como en libros (72%). Además, hay acuerdo en buscar soluciones alternativas a problemas usuales (81%).

Discusión y conclusiones

En la dimensión cognitiva, respecto a la gestión eficaz de la información, los estudiantes tienen un manejo variado de la información. Si bien algunos utilizan estrategias efectivas, como resúmenes y organización, se identifican áreas de mejora en el uso de técnicas como subrayados o recursos mnemotécnicos. Las discrepancias entre

facultades sugieren la necesidad de brindar un apoyo diferenciado para mejorar las habilidades de gestión de información en cada área de estudio.

En habilidades comunicativas, existe la necesidad de mejorar el dominio de lenguas extranjeras, especialmente en la fluidez oral y la competencia escrita, lo que subraya la importancia de estrategias de aprendizaje más efectivas en estos aspectos. Los estudiantes exhiben una variabilidad importante en sus estrategias cognitivas, adaptándolas constantemente a sus necesidades individuales y a las particularidades de sus áreas de estudios específicos.

Existe una disparidad significativa en la competencia para aprender rápidamente el uso de programas informáticos entre las facultades estudiadas. Mientras que las habilidades son más prominentes en Análisis de Sistemas Informáticos, Enfermería evidencia una menor destreza en este aspecto. Esto subraya la importancia de personalizar y fortalecer la enseñanza de habilidades informáticas según las necesidades específicas de cada área académica para garantizar un aprendizaje más efectivo y adaptado a las demandas del entorno laboral.

Se destaca una disposición favorable hacia el pensamiento crítico y creativo entre los encuestados universitarios. La mayoría muestra habilidades para analizar críticamente conceptos y teorías, aportar ideas personales fundamentadas, cuestionar bases teóricas y buscar soluciones alternativas. Sin embargo, existe un porcentaje considerable de indecisión en los indicadores estudiados.

Las conclusiones, de acuerdo al objetivo general planteado, los resultados de la investigación revelan una diversidad de habilidades cognitivas entre los estudiantes de la Universidad Tecnológica Intercontinental (UTIC) en Caaguazú en relación con la competencia de aprender a aprender. Se identifican áreas de fortaleza, como la gestión de información, donde se observan estrategias efectivas, aunque con oportunidades de mejora en ciertos métodos. En las habilidades comunicativas, se evidencia la necesidad de reforzar el dominio de lenguas extranjeras y promover estrategias de aprendizaje más efectivas. La disparidad en las habilidades informáticas entre facultades subraya la importancia de adaptar la enseñanza a las necesidades específicas de cada área. Aunque se muestra una disposición positiva hacia el pensamiento crítico y creativo, la presencia de indecisión indica la existencia de áreas potenciales de mejora en la evaluación y promoción de estas habilidades entre los estudiantes.

Referencias

- Ayala Servín, N., Duré, M. A., Franco, E. D., Lajarthe, A. M., López, R. D., Rolón, D. J., & Insaurralde Alviso, A. (2021). Utilización de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en estudiantes universitarios paraguayos. *Anales de la Facultad de Ciencias Médicas (Asunción)*, 54(1), 83-92.
- Barria Cabezas, M. A. (2016). Percepción de habilidades comunicacionales en estudiantes de Quinto año de la carrera de Odontología de la Universidad Finis Terrae.
- Bolgeri Escorza, P., González Arias, M., da Silva Vega, G., Oróstigue Castillo, I., Rojas Cordes, I., & Santelices Vergara, N. (2022). Habilidades de Comunicación Interpersonal en estudiantes de psicología. *Límite (Arica)*, 17, 0-0.
- Campoy Aranda, T. (2019). Metodología de la Investigación Científica. Asunción: Marben.
- Gacitúa Gacitúa, C. A. (2023). Empatía como Habilidad Comunicacional en Estudiantes de Medicina de una Universidad Tradicional en Concepción.
- Gargallo López, B.; Pérez-Pérez, C.; Garcia-García, F.J.; Giménez Beut, J.A., y Portillo Poblador, N. (2020). La competencia aprender a aprender en la universidad: propuesta de modelo teórico. *Educación XX1*, 23(1), 19-44, doi: 10.5944/educXX1.23367
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Editorial Mc Graw Hill Education. *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta by Hernández-Sampieri, R. Mendoza, C (z-lib. org). pdf.*
- Marcial, V. F. (2008). La gestión de la información y las habilidades informacionales. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (51), 19-27.
- Mendoza Guerrero, P. L. (2016). La investigación y el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios.
- Molins, L. L., & Vidiella, M. C. P. (2018). La competencia de aprender a aprender en el marco de la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(2), 59-76.
- Mora, M. E. (2002). Metodología de la investigación, desarrollo de la Inteligencia. México: ECAFSA Thomson Learning. Moyano

- Morchio, I., Del Río, A., Garzuzi, V., González, G., Diblasi, L., González, L., & Difabio de Anglat, H. (2015). *Aprender a aprender como meta de la Educación Superior. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.*
- Naciones Unidas (2018), *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3)*, Santiago
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2019). *Estrategia de competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor.*
- Patiño, B. A. B., & Clavijo, J. B. E. (2023). Evaluación de la competencia aprender a aprender en estudiantes universitarios colombianos de Licenciatura en Deporte: estudio exploratorio. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (48), 1019-1030.
- Prada Ontón, J. C. (2021). *Habilidades comunicacionales y competencias interculturales en estudiantes de la Universidad Nacional de Educación*, Lima 2021.
- Sabino, C. A. (2000). *El proceso de investigación: Una introducción teórico práctica.* Caracas: Panapo.
- Suárez Alfonso, A., Cruz Rodríguez, I., & Pérez Macías, Y. (2015). La gestión de la información: herramienta esencial para el desarrollo de habilidades en la comunidad estudiantil universitaria. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(2), 72-79.
- Vélez Loor, J. (2018). *Uso del e-portafolio para el desarrollo de habilidades comunicacionales de escritura con estudiantes de Introducción a la Comunicación Académica (ICA)* (Master's thesis, Universidad Casa Grande. Departamento de Posgrado).

COMPETENCIA APRENDER A APRENDER EN LA UNIVERSIDAD: LA FUNCIÓN FACILITADORA DEL PROFESORADO

Learning to learn competence at university: The facilitating role of teachers

Sonia Noemí Rodas

RESUMEN:

El objetivo de este estudio fue evaluar los contextos facilitadores de aprendizaje que el profesorado universitario activa para el desarrollo de la competencia aprender a aprender, abordándose desde una perspectiva cuantitativa. Participaron 106 docentes universitarios de los distritos Caaguazú y Coronel Oviedo, del departamento Caaguazú-Paraguay, en el año 2023, quienes completaron el Cuestionario Aprender a Aprender, de 39 preguntas, escala Likert. Análisis estadístico, entre frecuencias, porcentajes y pruebas de asociación se aplicaron. Entre los resultados se destacan que el profesorado aplica contextos favorables para la facilitación de la competencia aprender a aprender en las aulas en las carreras de grado, atendiendo el tipo de gestión institucional, máximo grado académico alcanzado y experiencia. Al final, se presentan las dimensiones e indicadores donde seguir poniendo los esfuerzos y las limitaciones del estudio.

Palabras clave: Aprender a aprender, Universidad, Profesorado.

ABSTRACT: The objective of this study was to evaluate the facilitating learning contexts that university professors activate for the development of the learning-to-learn competence, approaching it from a quantitative perspective. 106 university teachers from the Caaguazú and Coronel Oviedo districts, of the Caaguazú-Paraguay department, participated in the year 2023, who completed the Learning to Learn Questionnaire, with 39 questions, Likert scale. Statistical analysis, between frequencies, percentages and association tests were applied. Among the results, it stands out that teachers apply favorable contexts to facilitate the learning-to-learn competence in classrooms in undergraduate courses, taking into account the type of institutional management, highest academic degree achieved and experience. At the end, the dimensions and indicators where to continue putting efforts and the limitations of the study are presented.

Keywords: Learning to learn, University, Teachers.

INTRODUCCIÓN

¿Para qué educamos hoy? se pregunta Pérez Lindo (2010) o Harari (2018) ¿cómo prepararnos y preparar a nuestros hijos para un mundo de transformaciones sin precedentes y de incertidumbres radicales? o ¿qué tendríamos que enseñar? Interpelan hacia dónde poner la mirada y los esfuerzos en materia educativa, en una época de cambios vertiginosos (García-Lastra, 2013; Fernández-Enguita, 2023) y donde la competencia más relevante para el futuro es la de aprender (Henríquez Guajardo, 2019). En el año 1996, el Informe a la UNESCO (Delors, 1996) ha señalado a los sistemas educativos como un pilar educativo, entre otros, el aprender a conocer, que supone el aprender a aprender. También conocido como autonomía en el aprendizaje, autorregulación durante el aprendizaje, saber tomar decisiones en situaciones múltiples para aprender, reflexionar sobre el propio aprendizaje, ser estratégico y experto aprendiendo o aprendizaje a lo largo de la vida (De la Fuente, 2010).

La Organización de las Naciones Unidas (ONU), desde el 2015 impulsa los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). El Objetivo 4 refiere a la educación de calidad, conteniendo la competencia aprender a aprender, con las metas: garantizar competencias pertinentes para el mundo laboral y garantizar un aprendizaje pertinente para el ejercicio de la ciudadanía en un mundo globalizado (UNESCO, 2016; 2018).

El aprender a aprender involucra la toma de conciencia de cómo se aprende, evaluar el avance personal y tener la capacidad de mejorarlo; es una habilidad metacognitiva que lleva al sujeto que aprende a pensar y reflexionar sobre sus procesos cognitivos (Ruiz Martín, 2020a; Furman, 2022). Esta competencia mejora los resultados académicos, incide en la motivación de los estudiantes, ayuda a su autonomía, iniciativa y confianza (Ruiz Martín, 2020) y ayuda a que “encamine su propia trayectoria de aprendizaje, aprenda de sus errores, oriente sus esfuerzos de aprendizaje hacia los objetivos y experimente la satisfacción y el orgullo de aprender” (OCDE, 2019, p.100), para una ciudadanía plena en el Siglo XXI (Furman, 2022), ya que constituye una de las habilidades para la vida (BID, 2020).

Es necesaria esta habilidad para ser capaz de aprender de manera cada vez más eficaz y autónoma, persistir en el aprendizaje, estar dispuesto a aprender y adaptarse, gestionar el propio proceso y necesidades de aprendizaje, aprender a lo largo de la vida, identificar

las oportunidades de aprendizaje, aprender a hacer cosas nuevas o diferentes, tener ética durante el aprendizaje y aprender de diferentes contextos (BID, 2020).

La transmisión de información, como única forma posible de enseñar del profesorado, dentro del aula-huevera (Fernández-Enguita, 2018), requiere de revisión frente al necesario desarrollo de la competencia aprender a aprender. En este sentido, el trabajo docente necesita abordarse desde problemáticas, en contextos y que apunten a la resolución de problemas (Delors, 1996), en un diálogo permanente entre el profesorado y los alumnos, con miras al aprendizaje a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2009).

Enseñar es posibilitar el aprender, es proveer experiencias que los estudiantes necesitan para ello (Ruiz Martín, 2020b), “y es motivarlos para que se impliquen cognitivamente en ellas” (Ruiz Martín, 2020a, p. 272).

La “función principal de un profesor es facilitar el aprendizaje” (Robinson, 2015, p. 147), que implica saber de qué manera y en qué momento utilizar la técnica más adecuada. El docente tiene una caja de herramientas para la enseñanza y utiliza según los objetivos, el contexto y la situación que se presenta o genera (Ruiz Martín, 2020a), de manera directa al principio de la enseñanza y luego soltando al estudiante, en el paso para su autonomía (Ruiz Martín, 2020b).

El Libro Blanco de la Educación Superior en Paraguay (CONES, 2017) plantea la estrategia para la docencia: “promover un aprendizaje crítico, creativo y continuo de formadores y formandos, en las carreras de grado y programas de posgrado, orientados a resolver los desafíos integrales que plantea el Desarrollo Humano Sostenible” (p. 70), con el que se conecta el aprender a aprender.

Existen estudios a nivel nacional sobre temas que afectan a la educación universitaria, como el pensamiento crítico (Canese, 2020; Canese et al., 2020), autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico (Barrios Coronel et al., 2023), metodologías para la enseñanza (Valdez, 2023), competencias digitales docentes (Cañete-Estigarribia & Castillo-Vega, 2023; Villagra, Falcó, & de Olivera, 2021), entre otros. Según Gargallo López et al. (2020) y García-García et al. (2021) estas temáticas convergen en la competencia aprender a aprender. Sin embargo, no se ha podido acceder a estudios específicos que exploren esta competencia en contextos universitarios en Paraguay.

Ante este vacío surge la pregunta que orienta este trabajo: ¿Cuáles son los contextos que los docentes universitarios impulsan para desarrollar la competencia aprender a aprender en las aulas universitarias?

Siendo clave como habilidad para el siglo XXI, el objetivo del estudio es la de evaluar los contextos facilitadores de aprendizaje que el profesorado universitario activa para el desarrollo de la competencia aprender a aprender, con el fin de contribuir con el análisis de su abordaje en las aulas en las universidades en Paraguay.

METODOLOGÍA

La metodología con la cual se abordó el estudio fue cuantitativa, ya que en la problemática se consideraron variables con el fin de estudiar sus propiedades y características describiendo la realidad o fenómeno (Campoy Aranda, 2019). Se desarrolló en los distritos de Caaguazú y Coronel Oviedo, del departamento de Caaguazú-Paraguay, donde existen mayor concentración de universidades, de gestión oficial y privada, y que cuentan con diversas ofertas educativas en carreras de grados. Participaron 106 docentes, de manera voluntaria. La selección de la muestra fue no probabilística e intencional y los criterios de inclusión fueron: docentes universitarios, que ejerzan en los distritos mencionados, de titulaciones de grados, de distintos tipos de gestión (oficial y privada) y experiencias docentes. Participaron 44% hombres y 56% mujeres, el máximo grado alcanzado mayoritariamente es Especialización (44%) y luego Maestría (37%), según el tipo de gestión el 34% de los participantes son de universidades oficiales, el 35% en privadas y trabajando en ambos un 31%, y finalmente, según años de experiencia mayoritariamente están en el rango de 5-15 años de docencia en la universidad, seguido de un 30% entre 15-25 años.

El instrumento aplicado es el Cuestionario Aprender a Aprender (CAA) (Iñurrategi, Martínez & Muela, 2021), que “mide los contextos facilitadores de enseñanza aprendizaje para el desarrollo de la competencia aprender a aprender en el profesorado universitario” (p.300). Está compuesto de 39 ítems, escala tipo Likert e incluye 4 dimensiones (Tabla 1).

Tabla 1

Dimensiones para la facilitación de la competencia Aprender a Aprender

Dimensiones	Implicancias
1) Compromiso con los estudiantes con la enseñanza	Incidencia del profesorado en el desarrollo profesional y personal del estudiante y al compromiso con la profesión y la calidad de la enseñanza a través del análisis de la propia práctica y la mejora continua.
2) Clima de aula	Entornos de enseñanza-aprendizaje basados en la aceptación, el compromiso y el respeto mutuo, con relaciones positivas y cercanas tanto entre los profesores y el alumnado como entre los propios estudiantes.
3) Metodología	Metodologías activas de enseñanza-aprendizaje centradas en el alumnado, con planteamiento investigativo y exploración de situaciones complejas conectadas con la realidad sociocultural del alumnado. La enseñanza se entiende como un proceso de creación de oportunidades de aprendizaje en el que el profesor trata de incidir en la forma en la que los estudiantes consideran su aprendizaje y en la construcción del conocimiento.
4) Autorregulación	Apoyo que presta el profesor para que el alumno realice una adecuada transición de la regulación externa del proceso de aprendizaje a la interna. Para ello favorece la metacognición e impulsa el aprendizaje autónomo lo que a su vez influye en la autorregulación del aprendizaje

Nota: Nagore Iñurrategi et al., 2021, p. 300.

La consistencia interna, coeficiente alfa de Cronbach de .933, fue excelente.

Para la recogida de datos, a través del Formulario de Google, se distribuyó al profesorado a través de los Directivos de las Universidades, en los grupos de WhatsApp. Seguidamente se insistió para su completación a través de contactos más personales. El tiempo para la recogida de datos fue de octubre y noviembre de 2023.

RESULTADOS

Compromiso con los estudiantes y con la enseñanza

Con respecto a esta dimensión, atendiendo el *máximo grado académico alcanzado*, mencionan tener expectativas positivas hacia el proceso de aprendizaje del alumno; tienen en cuenta al estudiante cuando deben emitir opiniones, comparten la utilidad de todas las preguntas, tienen en cuenta las aportaciones de cada estudiante, da importancia a la voz del alumnado, tienen en cuenta cómo se encuentran los estudiantes, se preocupan de impartir clase de la mejor manera posible, y, creen que de la interacción con los estudiantes aprende continuamente y que esto contribuye en su desarrollo personal y profesional, todos con más de 91% de acuerdo en todos estos indicadores. Atendiendo las respuestas por *tipo de gestión institucional y experiencia docente* los porcentajes oscilan de manera similar.

Clima del aula

En la dimensión *Clima del aula*, los docentes han respondido como muy frecuentemente, con puntuaciones de más del 90%, en relación al ofrecimiento de oportunidades para que el grupo perciba al aula como espacio de confianza, valoración de aportaciones, tiempo para la creación de buena atmósfera de trabajo, relaciones interpersonales que facilitan comunicación, espacios y oportunidades de participación individual, conversaciones sobre temas relacionado con la asignatura y significados compartidos.

En relación a la consulta acerca de si mantienen unas relaciones interpersonales que facilitan la comunicación con los estudiantes, en clase y fuera de ella, un 10% de los docentes, según la titulación de Especialización o Maestría, mencionaron realizarlo *algunas veces*. Igual comportamiento en las respuestas, atendiendo la *experiencia docente* y el *tipo de gestión de la institución*, con respecto a esta dimensión.

Metodología

En relación a la dimensión *Metodología*, según el *máximo grado académico alcanzado*, los datos indican que el 93% están de acuerdo con relación a la consideración del trabajo de las competencias específicas de la asignatura si está estrechamente vinculada con el proceso de construcción conjunta en el aula, a través de las conversaciones que en ella se desarrollan; 92% de acuerdo también indicaron en relación a la priorización de estrategias de indagación y resolución de problemas. Un 90% indicaron estar de acuerdo

con las propuestas dinámicas para que los estudiantes examinen su proceso de aprendizaje; y, consultados si revisan sus planificaciones docentes teniendo en cuenta retroalimentaciones, un 96% mencionaron su acuerdo.

Consultados los docentes si planifican para facilitar una construcción personal de conocimientos, si en sus planificaciones de clases, reservan y dedican tiempo a la preparación de estrategias de participación, utilizan diversas actividades que les permiten realizar el seguimiento a los alumnos, y, si consideran que el tipo de tareas que proponen facilitan que el alumnado tenga opciones de integrar mejoras en su propio proceso, respondieron muy frecuentemente entre el 92% al 95%.

Consultados si proponen situaciones y tareas que exigen de la responsabilidad individual para obtener el éxito colectivo, el 89% respondieron que muy frecuentemente. Un 88% de los docentes, mencionan que muy frecuentemente planifica el inicio de sus clases que les permita contextualizar y un 81% plantea lo mismo para actividades finales en sus clases.

Con respecto al planteo de tareas de escrituras si bien el 83% mencionaron que muy frecuente, un 17% mencionaron que lo realizan algunas veces. Consultados si proponen situaciones dilemáticas y si plantean tareas para que hagan un uso sistemático de las preguntas, respondieron entre el 74% al 76% que muy frecuentemente; y a veces un 24% y 26% a los mismos indicadores. Por último, consultados si proponen contextos de Investigación-Acción en sus clases el 69% mencionan que muy frecuentemente y el 31% lo dice plantear algunas veces.

Mismos valores se mantienen según el *tipo de gestión institucional y experiencia docente*, con muy frecuentemente y a veces. En este último caso, y atendiendo la experiencia docente, responden de esa manera los que cuentan con más de 5 a 15 años.

Autorregulación

Con respecto al *grado máximo académico alcanzado*, consultados si ofrecen situaciones de aprendizaje más ajustadas a la realidad, comparten la planificación así como los objetivos como estrategia para el desarrollo de esta competencia en el alumnado, se aseguran de que los estudiantes dispongan de los apoyos necesarios y de que exista coherencia entre las actividades de aprendizaje y de evaluación, comunican que los errores son oportunidades de aprendizaje y si analizan lo acontecido en clase, respondieron que lo realizan muy frecuentemente (más del 91%). La planificación de

tareas que exigen integrar aprendizajes de otras asignaturas y la realización la autoevaluación de su intervención en el aula está entre el 72% y 76%, como muy frecuentemente. Y lo realizan algunas veces en un 28% y 24%, respectivamente.

Mismos valores se mantienen según el *tipo de gestión institucional y experiencia docente*, que en este último el mayor porcentaje se vio según el rango entre 5 a 15 años. En lo que respecta a asociaciones significativas, destaca que la variable vinculada con todas las dimensiones es el *máximo grado académico alcanzado*.

Tabla 2

Asociación significativa entre Dimensiones/indicadores y variable

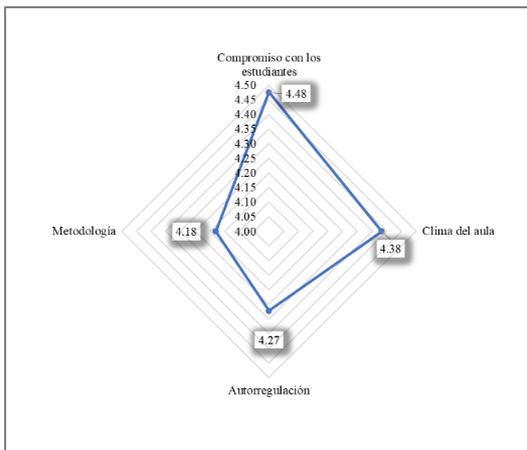
Dimensión	Indicador	Prueba de Kruskal- Wallis	Variable de agrupación
Compromiso con los estudiantes y con la enseñanza	12. Interacción con estudiantes como espacio de aprendizaje y desarrollo.	.019	Máximo grado académico alcanzado
	3. Emisión de valoraciones atendiendo a estudiantes, momentos y consecuencias.	.019	Tipo de Gestión
	5. Consideración de las aportaciones de cada estudiante.	.014	Experiencia docente
Clima del aula	22. Relaciones interpersonales que facilitan la comunicación, en clase y fuera de ella.	.025	Máximo grado académico alcanzado
	19. Creación de buena atmosfera de trabajo.	.018	Tipo de Gestión
Autorregulación	1. Trabajo de competencias con vinculación con el proceso de construcción en el aula.	.045	Máximo grado académico alcanzado

	10. Revisión de planificación atendiendo retroalimentación.	.036	Máximo grado académico alcanzado
Metodología	1. Trabajo de competencias con vinculación con el proceso de construcción en el aula.	.045	Máximo grado académico alcanzado
gía	10. Revisión de planificación atendiendo retroalimentación.	.036	Máximo grado académico alcanzado

En síntesis, las dimensiones, como se ilustra en el gráfico 1, se despliegan según la facilitación que activan los profesores, que en orden es la siguiente: Compromiso con los estudiantes, clima del aula, autorregulación y, finalmente, metodología.

Gráfico 1

Dimensiones de la facilitación de la competencia Aprender a Aprender



DISCUSIÓN

Los resultados muestran una facilitación favorable que realiza el profesorado universitario para el desarrollo de la competencia aprender a aprender en los estudiantes de las carreras de grado, en los distritos de Caaguazú y Coronel Oviedo, en el Departamento de Caaguazú.

Las dimensiones compromiso con los estudiantes y con la enseñanza, clima del aula, autorregulación y metodología han obtenido unos porcentajes de valoración bastante

altos, analizados según el máximo grado académico del profesorado, el tipo de gestión de la institución y la experiencia docente. Esta última, con mayor asociación significativa. A pesar de estos porcentajes altos, vale la pena señalar aquellos indicadores dentro de las dimensiones autorregulación y la metodología en los cuales se han obtenidos menores puntuaciones en las respuestas del profesorado. Los docentes señalaron realizar *a veces* los siguientes: planificación de tareas que exigen integrar aprendizajes de otras asignaturas y realización de la autoevaluación de su intervención en el aula con los estudiantes para que los mismos desarrollen esta capacidad de autoevaluación. Con respecto a la metodología, señalaron *a veces*: propuesta de actividades individuales que impacten en el éxito colectivo, planificación del inicio de las clases para contextualizar y situarles en la asignatura, situaciones dilemáticas para que los estudiantes planteen preguntas, tareas que impliquen escrituras, actividad final de modo a mantener el deseo de aprender y contextos de aprendizajes basados en la investigación-acción.

En conclusión, atendiendo el objetivo del estudio, la de evaluar la facilitación que realiza el profesorado para el desarrollo de la competencia aprender a aprender, es importante destacar los avances que se señalan en todas las dimensiones, así como los caminos que aún faltan por recorrer y requieren de atención, para poder cumplir con todos los preceptos de una educación de calidad, como se señala en el Objetivo 4 de los ODS.

Se señala la importancia de ampliar este estudio con más docentes universitarios, incluyendo la valoración a través de otros instrumentos y actores educativos, para obtener un panorama más amplio de lo que se viene realizando para el desarrollo de la competencia aprender a aprender en los estudiantes universitarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrios Coronel, I., Patiño, M. I., Barrios Coronel, J., Báez Osorio, H., Aveiro Róbaló, T. R., Maidana Pont, E., & Torales, J. C. (2023). Autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Medicina: el caso de tres Universidades de Paraguay. *Anales de la Facultad de Ciencias Médicas (Asunción)*, 56(1), 32-40.
- BID (2020). *Habilidades para la vida. Aprender a aprender*. <https://clihabilidades.iadb.org/es/habilidades-aprender>
- Campoy Aranda. T. (2019). *Metodología de la Investigación Científica. Manual para elaboración de tesis y trabajos de investigación*. Marben.

- Canese, M. (2020). Pensamiento crítico y estrategias de enseñanza-aprendizaje mediadas por las TIC en la formación profesional universitaria. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia*, 1(1), 94–99. <http://hdl.handle.net/20.500.14066/3747>
- Canese, M. I., Estigarribia, R., Ibarra, G., & Valenzuela, R. (2020). Aplicabilidad del diseño exploratorio secuencial para la medición de habilidades cognitivas: una experiencia en la Universidad Nacional de Asunción, Paraguay. *ARANDU-UTIC–Revista Científica Internacional*, 7(2), 63-75.
- Cañete-Estigarribia, D. L., & Castillo-Vega, J. M. (2023). Necesidades formativas en competencia digital del profesorado de instituciones educativas de Paraguay. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7(1), 143-161.
- CONES (2017). *Libro Blanco para la Educación Superior*. CONES.
- De la Fuente, J. (2010). Estrategias metodológicas y de evaluación para promover la competencia para aprender a aprender. *Aula de Innovación Educativa*, 192, pp.11-14
- Delors, J. (1996). *La educación encierra en tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana-UNESCO.
- Fernández-Enguita, M. (2018). *Más escuela y menos aula: la innovación en la perspectiva de un cambio de época*. Morata.
- Fernández-Enguita, M. (2023). *La Quinta Ola. La transformación digital del aprendizaje, de la educación y de la escuela*. Morata.
- Furman, M. (2022). *Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino*. Siglo XXI Editores.
- García-García, F., López-Francés, I., Moctezuma-Ramírez, E., & Pérez-Pérez, C. (2021). Aprender a aprender en la universidad: perspectivas del profesorado y de los estudiantes. *Estudios Sobre Educación*, 40, 103-126. <https://doi.org/10.15581/004.40.103-126>
- García-Lastra, M. (2013). Educar en la sociedad contemporánea. Hacia un nuevo escenario educativo. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 20(62), 199-220.
- Gargallo López, B.; Pérez-Pérez, C.; Garcia-Garcia, F.J.; Giménez Beut, J.A., y Portillo Poblador, N. (2020). La competencia aprender a aprender en la universidad: propuesta de modelo teórico. *Educación XX1*, 23(1), 19-44, doi: 10.5944/educXX1.23367

- Harari, Y.N. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Debate.
- Henríquez Guajardo, P. (coord.) (2019). *Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe-Córdoba, 2018. (Resúmenes ejecutivos)*. Colección CRES 2018. Consejo Nacional de Educación Superior.
- Iñurrategi, N., Martínez, A., & Muela, A. (2021). Diseño y validación de un cuestionario (CAA) sobre la facilitación del desarrollo de la competencia aprender a aprender en el profesorado universitario. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 37(2), 298–310. <https://doi.org/10.6018/analesps.345151>
- OCDE (2019). *Estrategia de Competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor*. Fundación Santillana-OCDE.
- Pérez Lindo, A. (2010). *¿Para qué educamos hoy? Filosofía de la Educación para un mundo nuevo*. 2ª ed. Biblos.
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas. La renovación que está transformando la educación*. Penguin.
- Ruiz Martín, H. (2020a). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Graó.
- Ruiz Martín, H. (2020b). *Habilidades para la vida. Aprender a aprender*. BID.
- UNESCO (2009). *Comuniqué. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009*. UNESCO.
- UNESCO (2016). *Integración del ODS 4-Educación 2030 en la formulación de políticas y planeamiento para todo el sector: directrices técnicas para las oficinas de la UNESCO fuera de la Sede*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246475_spa
- UNESCO (2018). *Guía Abreviada de Indicadores de Educación para el ODS 4*. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/quick-guide-education-indicators-sdg4-2018-sp.pdf>
- Valdez, V. G. (2023). Algunas metodologías para la enseñanza crítica del Derecho. *Revista Jurídica*, 7(1).
- Villagra, M., Falcó, L., & de Olivera, M. C. G. (2021). Competencias digitales del docente universitario en tiempos del Covid-19. *AcademicDisclosure*, 3(1), 111-123

INVESTIGACIÓN COLABORATIVA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN DE FORMADORES

COLLABORATIVE RESEARCH FOR THE DEVELOPMENT OF EDUCATION AND TEACHER EDUCATION

Valentina Canese

Resumen

Este trabajo presenta un modelo piloto de incentivo a la investigación llevado a cabo en el marco del Proyecto Aula Pyahu. Dicho proyecto está en proceso de ejecución a través de un consorcio de instituciones de educación superior (IES) públicas y privadas del Paraguay para el fortalecimiento de la formación inicial de los educadores. Una de las acciones de este proyecto involucra el financiamiento de veinticuatro proyectos de investigación realizados de forma colaborativa entre las IES socias e Institutos de Formación Docente (IFD). Luego de identificar las necesidades específicas del área, se realizó una convocatoria a propuestas que resultaron en la selección de los proyectos mencionados. Los mismos se encuentran en periodo de desarrollo y sus resultados serán compartidos a través de eventos científicos y una revista científica específica del área. El principal fin de este piloto es poder demostrar que a través de la adjudicación de financiamientos específicos y la colaboración entre instituciones de educación superior se puede desarrollar la investigación y la producción del conocimiento a nivel regional y nacional. Este piloto puede servir de modelo para que los entes financiadores, tanto nacionales como internacionales tengan en cuenta la necesidad de promover el desarrollo a través del financiamiento de investigaciones en áreas específicas de prioridad.

Palabras clave: proyectos colaborativos; investigación; desarrollo; financiamiento; educación superior

Abstract

This paper presents a pilot research incentive model carried out within the framework of the Aula Pyahu Project. This project is being implemented through a consortium of public and private higher education institutions (HEIs) in Paraguay to strengthen the initial training of educators. One of the actions of this project involves the financing of twenty-four research projects carried out collaboratively between partner HEIs and Teacher Training Institutes (IFD). After identifying the specific needs of the area, a call for proposals was issued, which resulted in the selection of the projects mentioned above. These projects are currently under development and their results will be shared through scientific events and a scientific journal specific to the area. The main purpose of this pilot is to demonstrate that through the awarding of specific funding and collaboration between higher education institutions, research and knowledge production can be developed at regional and national level. This pilot can serve as a model for national and international funders to take into account the need to promote development through the funding of research in specific priority areas.

Keywords: collaborative projects; research; research; development; funding; higher education

INTRODUCCIÓN

La formación de educadores debe seguir siendo una de las principales líneas de intervención de los programas educativos en la búsqueda de mejorar la calidad de la educación, teniendo en cuenta los retos que enfrenta el sector educativo frente a las demandas de la sociedad y el papel protagónico que juegan los educadores (docentes y directivos) en la transformación requerida para lograr el desarrollo del conocimiento y el desarrollo científico y tecnológico, preparando a los ciudadanos para el siglo XXI (ONU, 2015).

Para apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje, gestión del conocimiento - trabajo con la comunidad - didáctica - evaluación - gestión de proyectos, se implica pensar en los procesos de formación inicial (o para el ejercicio de la docencia) liderados por los Institutos de Formación Docente (IFD) y con las Universidades en los procesos de formación continua o en servicio, a los que acceden los docentes. actualizar, potenciar

y profundizar conocimientos, generar innovaciones, promover procesos de transformación y responder a los requerimientos de su propia formación (Elías et. al, 2013). El MEC (2019) propone "acciones clave para la mejora de la formación inicial docente" que incluyen: (a) la implementación de un nuevo procedimiento de ingreso a la carrera docente; b) la implementación de un examen de Estado como requisito de titulación para los docentes de Paraguay. Estas propuestas se basan en las problemáticas que presenta el estado del arte (Banco Mundial, 2012) y la necesidad de rearticular políticas docentes que muchas veces son insuficientes para mejorar el desempeño de los docentes y directivos en Paraguay.

A partir de esta problemática, el Proyecto Aula Pyahu conforma una red de instituciones de educación superior que propone desarrollar e implementar propuestas para mejorar el modelo de formación profesional docente en Paraguay, llevando a cabo diversas estrategias para elevar la calidad de la formación docente, teniendo en cuenta estas políticas y acciones, así como la necesidad de contar en Paraguay con diagnósticos o estudios que permitan conocer la calidad real de las instituciones formadoras. Existen varias de ellas, entre ellas la articulación para el reconocimiento de estudios de grado, la obtención del título de pregrado y el acceso a cursos de postgrado, especialmente en las áreas con mayor necesidad (lengua, matemática y ciencias). Estos vínculos de cooperación entre las IES y las IFD permiten a los profesores y graduados de las IFD matricularse en programas de grado y postgrado. Para mejorar la capacidad de aprendizaje de los profesores, las universidades estratégicamente situadas en todo el país emplearán sus recursos de infraestructura y capital humano. Una de las acciones de este proyecto involucra el financiamiento de veinticuatro proyectos de investigación realizados de forma colaborativa entre las IES socias e Institutos de Formación Docente (IFD).

OBJETIVO

El principal objetivo de esta presentación es describir el modelo piloto de incentivo a la investigación llevado a cabo por el Proyecto Aula Pyahu que a través de un proyectos colaborativos de investigación pretende el desarrollo de la investigación en las instituciones de educación superior socias y asociadas.

MÉTODO Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

El presente trabajo presenta el caso de un modelo piloto de incentivo a la investigación es una propuesta que se centra en consolidar las IES socias para incentivar la producción científica orientada a la formación docente al interior de las instituciones involucradas. Para esto, se han firmado acuerdos o convenios entre las IES locales y extranjeras con el fin de promover el intercambio de buenas prácticas para la investigación en el ámbito de la FD. Así también, se han diseñado e implementado programas de capacitaciones que permitieron la capacitación en metodología de la investigación aplicada a la formación docente. Seguidamente, se realizó un llamado a propuestas de investigación en FD y la posterior adjudicación de los fondos para investigación. En este momento, se está realizando el seguimiento de las actividades investigativas y una evaluación que permite poner en práctica las acciones de investigación aplicada en las IES asociadas con las IFD según criterios de calidad y transparencia. Finalmente, una vez concluidos los trabajos de investigación, se llevará a cabo la organización de un evento científico para la difusión de las investigaciones realizadas y la posterior publicación en la revista especializada en FD creada a partir del Proyecto Aula Pyahu. En el siguiente apartado se presenta una descripción detallada de las actividades llevadas a cabo para la puesta en marcha del modelo piloto de incentivo para el desarrollo de la investigación en formación docente.

DESARROLLO

Uno de los propósitos de las acciones de este proyecto está orientado al diseño e implementación de un modelo piloto de incentivo a la investigación en formación docente de modo a promover una cultura de la investigación sobre formación docente en las IES asociadas al proyecto a través de proyectos de investigación divulgados por medio de la organización de un evento científico y la publicación de una revista científica lanzada desde el observatorio.

Firma de acuerdos o convenios entre las IES locales y extranjeras para la cooperación académico-científica.

Esta actividad propone la conformación de un consorcio de instituciones nacionales (en asociación con las IFDs de la región) y extranjeras para la cooperación académico-científica en el área de formación docente de modo a promover la colegiatura y el intercambio de buenas prácticas para la investigación y la formación de educadores.

Diseño e implementación de programas de capacitaciones en metodología de la investigación aplicada a la formación docente.

Esta actividad propone el diseño e implementación de programas de capacitaciones en metodología de la investigación aplicada a la formación docente de manera a que los investigadores educativos de las IES asociadas puedan utilizar las metodologías más adecuadas para los proyectos de investigación que serán propuestos como parte de esta actividad.

Planificación / llamado a propuestas de investigación en FD.

Esta actividad propone la planificación y lanzamiento del llamado a propuestas de investigación para lo cual se debe establecer y redactar la guía de bases y condiciones, así como divulgar el llamado para atraer a los investigadores del área interesados en presentar propuestas.

Adjudicación de los fondos para investigación en FD

Descripción: Esta actividad propone adjudicación de las propuestas a través de un sistema de evaluación por pares evaluadores doble ciego para lo cual se creará o adaptará un sistema de postulación y criterios para evaluar los proyectos presentados.

Seguimiento y evaluación de los estudios realizados.

Descripción: Esta actividad propone el seguimiento y evaluación de los estudios realizados según los criterios establecidos en la guía de bases y condiciones de manera a asegurar la calidad de estos y su culminación oportuna para el posterior desembolso de los fondos.

Organización de un evento científico para difundir las investigaciones realizadas con los fondos.

Descripción: Esta actividad propone la organización de un evento científico para lograr una mayor difusión de las investigaciones realizadas con los fondos y al mismo tiempo nutrir a la revista científica a ser lanzada con artículos de calidad elaborados a partir de los trabajos realizados con las subvenciones del proyecto.

Publicación de una revista científica específica sobre Formación Docente.

Descripción: Esta actividad propone la gestión y publicación de una revista científica sobre Formación Docente en donde se publiquen artículos con datos provenientes del observatorio y de otras investigaciones realizadas por investigadores nacionales y extranjeros.

Los proyectos de investigación se encuentran actualmente en proceso de ejecución y desarrollo. El equipo de coordinación del Proyecto Aula Pyahu realiza el seguimiento de estos que están actualmente en etapa de culminación y serán presentados en un evento científico que se está organizando para el próximo mes de abril de 2024. Los resultados también serán publicados en formato de artículo en la revista científica Aula Pyahu, cuyas líneas temáticas incluyen principalmente la formación docente y la educación.

CONCLUSIÓN

Este trabajo presenta un modelo piloto de incentivo a la investigación que se perfila como una señal de progreso en el ámbito del Proyecto Aula Pyahu. A medida que este esfuerzo se desarrolla, refleja los esfuerzos concertados de las instituciones de educación superior (IES) públicas y privadas de Paraguay, unidas por la aspiración colectiva de reforzar la formación básica de los educadores. Esta iniciativa se despliega como un tapiz tejido con propósito, que se manifiesta en la forma de veinticuatro proyectos de investigación colaborativa, tendiendo puentes entre los ámbitos de las IES asociadas y los Institutos de Formación Docente (IFD). En respuesta a un diagnóstico de demandas educativas, se lanzó una convocatoria a propuestas de investigación, y los proyectos seleccionados se transformaron en realidades concretas.

En esencia, esta iniciativa piloto encarna el potencial transformador inherente a los esfuerzos de investigación en colaboración. Su éxito en el fomento de la investigación y la generación de conocimientos a escala regional y nacional subraya la importancia de la asignación estratégica de fondos y el cultivo de asociaciones entre instituciones de enseñanza superior. De hecho, el trabajo realizado por el Proyecto Aula Pyahu y su modelo piloto presenta un panorama de cómo la investigación, cuando se alinea con prioridades específicas, puede generar desarrollo a nivel local y regional.

REFERENCIAS

- Banco Mundial (2012). Estado del arte de la profesión docente en Paraguay. Ideas inspiradoras para la elaboración de políticas educativas. Asunción, Paraguay: Banco Mundial.
- Elías, R., Molinas, M., & Misiego, P. (2013). Informe de progreso educativo Paraguay. El desafío es la equidad. Asunción, Paraguay: PREAL, Instituto Desarrollo.
- MEC (2019). La Nueva Formación Docente en el Paraguay. Tareas para la Mejora de la calidad. Asunción: MEC.
- ONU. (2015). Objetivos de Desarrollo del Milenio Informe de 2015. ONU. http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf

APLICABILIDAD DEL PROYECTO COLABORATIVO CON INTERACCIÓN ENTRE LECTURA Y ESCRITURA.

“Aplicabilidade do projeto colaborativo com interação da leitura e escrita.

Ivone Colú Frederico Panzarin
Edson Carlos Panzarin
Maria José de Oliveira Arruda

RESUMO

Este trabalho de investigação partiu da constatação de ineficiência dos alunos das escolas públicas e particulares, que apresentavam laudo de inclusão, os resultados foram insatisfatórios quanto a leitura e escrita. A implantação dos ODS agenda 2030, possibilitará aos alunos assumir o protagonismo. Assim, as metodologias planejadas, têm a função de sistematizar trabalhos práticos e teóricos, interligados ao campo semântico, para a consolidação da escrita e leitura. Desse modo, a resignificação da aprendizagem, ocorre de forma transparente, com a inserção dos projetos colaborativos, é possível articular uma educação de qualidade, com o objetivo de desenvolver no educando o senso crítico, ser um pesquisador em potencial, e o professor como curador responsável pelo processo do ensino aprendido.

Palavras-chave: escrita, leitura, planejamento, incluso.

RESUMEN

Este trabajo de investigación partió de la observación de la ineficiencia de los estudiantes de escuelas públicas y privadas que presentaron un informe de inclusión, los resultados fueron insatisfactorios en términos de lectura y escritura. La implementación de los ODS agenda 2030, permitirá a los estudiantes asumir el protagonista. Así, las metodologías planificadas tienen la función de sistematizar el trabajo práctico y teórico, interconectados en el campo semántico, para consolidar la escritura y la lectura. De esta manera, la replanteo del aprendizaje ocurre de manera transparente, con la inserción de proyectos colaborativos, es posible articular una

educación de calidad, con el objetivo de desarrollar en el educando el sentido crítico, ser un potencial investigador, y el docente como curador responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: escritura, lectura, planificación, inclusión.

1. Trajetória na educação especial e a implantação da ODS agenda 2030

Ressalto que, a implantação dos temas transversais, contempla a função de desenvolver projeto colaborativo, para aprimorar a educação de qualidade e equitativa.

Há necessidade de desenvolver estratégias facilitadoras que contribuem para o rendimento da aprendizagem significativa. Toda esta estrutura, deverá estar pautada nas fundamentações teóricas e práticas. No que tange as unidades escolares e universidades, faz se necessário o planejamento de campanhas voltadas à prática de leituras como: arrecadação de livros e revistas para o aperfeiçoamento linguístico do aluno.

Neste viés, a unidade escolar deve administrar todos os procedimentos, para contemplar as dificuldades encontradas mediante a permutação de projetos interdisciplinares, que norteiam o desenvolvimento da aprendizagem com o intuito de aprimorar a formação do estudante. Assim, faz se necessário a aplicabilidade de situações problemas que intensifiquem o desenvolvimento cognitivo dos educandos.

Nesta perspectiva, os projetos colaborativos sistematizados ao processo de ensino aprendizagem constituem engajamento e sistematização dos conteúdos renomados ao sistema de aplicabilidade exigidos pela agenda 2030, visando o aprimoramento das habilidades e competências dos estudantes. Neste viés, às práticas inseridas na trajetória do processo da escrita, necessitam de situações práticas e teóricas que viabilizem a interação e envolvimento familiar, tendo como premissa a aprendizagem significativa. Neste sentido, a implantação dos projetos colaborativos, devem ser inseridos gradativamente, com o intuito de instigar as dificuldades e aprimorar as defasagens do campo semântico e lexical, com foco na transdisciplinaridade dos componentes curriculares, atendendo todas as demandas, tornando uma educação de qualidade e de equidade. Sendo assim, foi estruturada e embasada na seguinte problemática: Quais subsídios os gêneros textuais adaptados, proporcionam recurso de aprendizagem aos alunos da educação inclusiva? Sendo assim, sinalizamos que os objetivos principais são: relatar às bases teóricas que sustentam os aspectos relativos às

metodologias aplicadas a aprendizagem de leitura e escrita; descrever a interpretação e escrita dos alunos nas atividades adaptadas; demonstrar a prática de leitura e escrita como fonte de aprimoramento e contribuição do processo de motivação da aprendizagem em relação à fluência leitora e escritora dos educandos.

As atividades diversificadas permitem aprimorar a aprendizagem dos alunos, com foco nas diretrizes fundamentais para a criação e contextualização dos fatos em questão. Sinalizamos que, as atividades de agrupamento produtivo normatizam e, permitem facilitar a formação e contextualização das produções textuais mediante ao campo semântico. No que tange, ao processo de escrita, observou-se que cada aluno aprende de forma diferente, portanto, as estratégias pedagógicas devem dinamizar as defasagens, encontradas no percurso da escolaridade. Nesta instância, o desenvolvimento intelectual, será aprimorado de modo lúdico. Para aplicação das atividades, é necessário estabelecer o agrupamento de rotação leitura multimodal em linguagens, para o aluno torna-se protagonista do processo de aprendizagem.

Conforme a ODS agenda 2030, estabelece-se variados objetivos, nesta narrativa iremos focar no objetivo número 4, que tem como premissa, aprimorar a reorganização, através de campanhas de livros paradidáticos, para o aperfeiçoamento da leitura e escrita mediante a implantação de Sarau literário. Assim é possível, inserir a família nos projetos educacionais como: oficinas de redação, oficinas de leitura, análise e interpretação de texto para a compreensão textual. Sinalizamos que, os projetos associados para reduzir o uso dos registros de Bullying, no âmbito escolar. Ainda ressaltamos que, os projetos oportunizam aos educandos, expor a aprendizagem com foco em aprimorar a oralidade e suas similaridades, por intermédio de apresentações sistematizadas voltadas às produções e exposições de fatos voltados ao interesse de todo processo de ensino. Neste contexto (Ranieri; Alves, 2018), destaca que:

Esse compromisso estabeleceu entre a cúpula da ONU um plano global de 17 objetivos e 169 metas que prevê ações integradas na erradicação da pobreza, segurança alimentar, agricultura, saúde, educação, igualdade de gênero, redução das desigualdades, energia, água e saneamento, padrões sustentáveis de produção e de consumo, mudança do clima, cidades sustentáveis, proteção e uso sustentável dos oceanos e dos ecossistemas terrestres, crescimento econômico inclusivo, infraestrutura, industrialização, entre outros. Todos eles relacionados ao

desenvolvimento sustentável das nações envolvidas e na busca de ações que viabilizem uma educação com equidade e igualdade.

Dentre estes objetivos ressaltamos que, o objetivo número 4, tem como premissa enfatizar uma educação voltada às necessidades dos estudantes, pretende-se articular as facetas das desigualdades encontradas nos alunos de inclusão, com atividades adaptadas de acordo com o componente curricular, de modo interdisciplinar pois, a alfabetização para educação especial, apresenta os índices nas avaliações nacionais, que estão longe do alcance desejado, devido a falta de aperfeiçoamento dos professores e por ausências de recursos pedagógicos de inclusão. Por ser este um tema que afeta diretamente ao desenvolvimento e a evolução do aluno de inclusão na escola, dá-se a necessidade de fundamentar as possibilidades e as formas da escola diminuir as causas ou dificuldades da alfabetização e do letramento para os alunos de inclusão. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) Art. 58., pode ser entendido por educação especial, a modalidade de educação escolar que é disponibilizada de preferência na rede regular de ensino, para alunos PNE. Em seu § 1º, cita que haverá, sempre que preciso, serviços de apoio especializado, no ambiente escolar, de modo que possa atender as particularidades dos alunos de Educação Especial.

Segundo Brasil (1996), no § 2º do LDB 9.394/96, o atendimento educacional tende a ser feito em salas de aula, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições características de cada aluno, não for admissível a sua integração em classes comuns de ensino regular. Já no § 3º, aborda que a oferta de educação especial é obrigação constitucional do Estado, tendo seu início na faixa etária de zero a seis anos, no decorrer de todo processo de educação infantil. Considerar a Convenção da Guatemala (1999), essa que foi divulgada no Brasil por meio do Decreto nº 3.956/2001. Assim, a partir da identificação desses fatores, é necessário apoiar-se em referenciais teóricos, desta forma, é possível compreender o que impede o aluno de inclusão a não se alfabetizar. Na trajetória da educação especial, os marcos internacionais como: Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); Convenção da Guatemala (OEA, 1999); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo (ONU, 2007); ONU – Agenda 2030; ODS 4 (metas 4.3 e 4.4), ressaltam que as leis estão presentes no campo pedagógico. Além disso, remete-se que a Inclusão de todos(as) os(as) estudantes nas salas comuns do ensino regular, garantindo acesso, permanência,

participação e aprendizagem, pois todos têm direito à matrícula no ensino regular e educação, sendo direito humano fundamental. Assim, a equidade e qualidade do processo de ensino. Diante disso, (Sasaki, 2013, p.15), remete que: A educação inclusiva pode ser estimada como sendo o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino com a finalidade de adequar a realidade das escolas à realidade do educando. Nesta perspectiva, a transversalidade da Educação Especial, integrando a educação regular em todos os seus níveis e modalidades, a Educação Especial integra, com o fortalecimento da rede estadual inclusiva e sua respectiva estrutura curricular, com objetivos de diferentes meios e modos de aprendizagem e ensino nas salas comuns e nas salas de recursos, de modo integrado.

1.1 Como enfatizar alfabetização com os alunos de inclusão utilizando as ODS agenda 2030?

A inserção das atividades colaborativas que envolvam a alfabetização inclusiva, é necessário criar mecanismos adaptados em que os alunos desenvolvam as capacidades cognitivas de aprender, com o intuito de inovar as possibilidades e metodologias para aprimorar os conhecimentos prévios. Para que toda esta forma esteja articulada, o professor tem que diversificar as aulas tornando-as interativas. Neste patamar (Bueno, 1999, p.18), articula que: [...] qualificação do rendimento do aluno, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva, adquiram conhecimentos e desenvolvem práticas específicas necessárias para a absorção de alunos com deficiência. (Bueno, 1999, p.18). Ao deparar com os alunos de inclusão no desenvolvimento escolar, o trabalho deverá ser realizado com planejamento que contemplem objetivo da ODS agenda 2030, este trabalho deve ser de socialização, como os alunos de inclusão, priorizando as defasagens, e mediante as evidências direcionar atividades interativas que contemplem as dificuldades, resgatando-se nas atividades aplicadas como as sondagens e os diagnósticos evidenciados, com mecanismos para o percurso da aprendizagem. Nesta instância:

“no ato de ler, o leitor fica frente a frente a um discurso (texto) que vai se conectando a outros discursos (textos) e, nesse emaranhado, vai construindo “possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos”. Nesse aspecto teórico, o discurso/texto permite a construção de sentidos e de apreciações de valor relativos às pessoas e a tudo o que cerca o mundo, ou seja, dependem do “lugar social

do autor e do leitor”, da situacionalidade comunicativa de interação entre eles (autor/leitor). (Rojo, 2004, pp.2-4)

Ao inserir as atividades que envolvem os alunos de inclusão, é possível sistematizar atividades lúdicas que intensifique o desenvolvimento integral, pois as atividades adaptadas colaboram para desenvolvimento intelectual dos alunos, de forma significativa. A sistematização e a intencionalidade para a construção dos conhecimentos interligados a leitura e escrita, é preciso oferecer, oportunidades aos alunos para superarem as defasagens encontradas no percurso pedagógico. Para aferir, nota-se, que os alunos de inclusão desenvolvem as competências, para delinear o processo de aprendizagem de forma interativa. Nesta instância, na sala de aula, as atividades adaptadas que envolvem as situações comunicativas de escrita para os alunos de inclusão, colaboram para o processo de narração, com os elementos linguísticos, diretamente articulados para a coesão e coerência, cujo objetivo, é potencializar as atividades narrativas, e criar condições para ressignificar a abordagem pedagógica, atenuando para o desenvolvimento da aprendizagem, tendo o aluno protagonista, que possa compartilhar os conhecimentos prévios, de forma espontânea. Mediante o exposto, para que ocorra a educação de qualidade, faz necessário a interação dos alunos em um processo prático de ensino, com a participação efetiva do corpo de docente e responsável. Exposto as relevâncias, (Currículo Paulista, 2019, p. 38) esclarece que: O letramento e multiletramento possibilitam habilitam o desenvolvimento da linguagem oral e escrita de diferentes gêneros textuais. Nesta instância, o processo do letramento implicará na reestruturação verbal da linguagem, criando assim mecanismos para o desenvolvimento da aprendizagem sistemática e significativa. De acordo com “(Cotin, 2021). Menciona que: "O planejamento reverso, em inglês Backward Design (Wiggins & McTighe, 2005), tem como fundamentação a ideia de “começar pelo fim”, ou seja, o que queremos que os alunos compreendam ao final da experiência de aprendizagem. Assim sendo, no planejamento, é possível revisitar os processos de planejamento em conjunto com os alunos, tendo foco na aprendizagem inclusiva.

Os estudantes terão a oportunidade de aprofundar e ampliar o desenvolvimento de habilidades e competências garantidas na formação geral básica na medida em que seu

papel será ativo nos processos de elaboração de mapas, textos, entrevistas, oficinas, fanzines, dentre outras produções. (São Paulo, 2022. p. 9)

Quando é oferecido possibilidades, o estudante sistematiza os conhecimentos com as atividades práticas de leitura e escrita, estão associadas ao direcionamento e experiências, ou seja, pelos conhecimentos prévios, é consolidado de ensino.

2. Uso da metodologia com gêneros textuais para alunos de inclusão

Decorar sequências de letras e de sílabas já não atende as necessidades de compreensão dos conteúdos escolares impostos pelo momento tecnológico atual. Os avanços tecnológicos impõem um momento de transformação de ideias e práticas pedagógicas, que enfatizam os mecanismos de aprendizagem. Neste sentido:

O ato de ler e a leitura, como práticas letradas essenciais, propiciam a formação cidadã. O ato de ler envolve “procedimentos e capacidades (perceptuais, práticas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas)” que, em algumas teorias, denominam-se “estratégias” de leitura. Tais estratégias direcionam os estudantes a desenvolverem habilidades necessárias para uma leitura fluente. (Rojo, 2009, *apud* São Paulo, 2019, p.124-125)

As metodologias aplicadas para os alunos de inclusão devem contemplar a função do desenvolvimento como: aprender a interpretar, redigir textos, refletir sobre eles e sobre a escrita convencional não basta memorizar definições e sequências de letras e sílabas. Do mesmo modo, o professor é o mediador e articulador na elaboração do planejamento referente aos gêneros textuais. Percebem-se, o aumento significativo nas demandas, construção e elaboração da escrita. No entanto, deparamos com alunos que apresentam defasagem nas atividades práticas de leitura e escrita, e os recursos dos gêneros textuais, resgatam habilidades para o aprofundamento colaborativo, assim os conhecimentos explícitos e implícitos, têm a função de mobilizar as sequências de escrita e leitura, no contexto escolar.

2.1 Práticas pedagógicas com alunos da educação inclusiva.

As práticas associadas e interligadas aos gêneros textuais, contribuem para a emancipação da aprendizagem da leitura e escrita, faz com que os alunos de inclusão sejam protagonistas do processo de ensino, quando planejada com antecipação, os recursos deverão contemplar as competências e habilidades direcionadas às defasagens dos alunos. Desse modo, as práticas pedagógicas têm um valor real, quando a produção

narrativa, contempla a função de ampliar os conhecimentos, visto que, a temática esteja voltada a produção do gênero textual.

Entretanto, para a explicitação e revisitação dos aspectos abordados nos eixos temáticos, faz-se necessário à intervenção dos diagnósticos coletados. Desse modo, é possível articular e direcionar a linguagem de forma interdisciplinar, levando o aluno a submeter possibilidades, e oferecer subsídios para implementação das práticas textuais, interligadas a linguagem e ao protagonismo do educando.

2.2 Culminância das atividades para os alunos de inclusão

Partindo desses pressupostos, o estudo centrado nas produções de textos em formato de Sarau, permitiu ao educando criar possibilidades para tematizar o processo de textualização, com intermédio de recursos coesivos. Assim sendo, as modalidades articuladas nas ações pedagógicas colaborativas, tem o intuito de sanar as dificuldades, e focar no desenvolvimento integral, estabelecendo situações comunicativas e descritivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo presente as limitações, notou-se que a aplicação dos recursos na unidade escolar possibilita ao aluno de inclusão, expor as defasagens de aprendizagem, pontua-se que os recursos relacionados aos gêneros textuais, permitem aprimorar as habilidades interligadas às dificuldades encontradas no percurso de ensino aprendido, principalmente para os alunos que apresentam rendimentos insatisfatório e suas particularidades, oriundas do desenvolvimento pedagógico significativo.

Tendo em vista, que as estratégias diferenciadas contemplam acessibilidade com alunos de inclusão, articula a interação entre a leitura e a escrita no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, são fundamentais as ações de percurso formativo escolar relacionadas as ODS agenda 2030, com isso permitirá o aperfeiçoamento das habilidades e competências. Faz se necessário, sinalizar os elementos primordiais que devem constar no Projeto Político Pedagógico das unidades escolares, e mediante as ações planejadas, é possível colocá-las em prática juntamente com o corpo docente e discente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bueno, N. de L. O desafio da formação do educador para o ensino fundamental no contexto da educação tecnológica. 1999. 239f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba. 1999.
- Brasil. (1996 - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 dez. 2022.
- Brasil. (2008 - Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2022.
- Brasil. (2015) Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 dez. 2022.
- Cotin, A. (2021) Planejamento reverso: o caso da professora Danielle Lima. Geekie, 28 fev. 2021. Disponível em: <https://www.geekie.com.br/blog/planejamento-reverso-o-caso-da-professora-danielle-lima>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- Conhecimento. Ano 06, Ed. 06, Vol. 11, pp. 176-192. Junho de 2021. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/especialinclusiva>
- Rojo, R. (2004). Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania. Acesso em: 26 abr. 2022.
- Rojo, R. (2020). Multiletramentos e TDICs em tempos de pandemia. Gellite UFAL. Profa. Dra. Roxane Rojo. YouTube, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qp63KQbJX-E&ab_channel=GelliteUFAL. Acesso em: 03 maio 2022.
- Ranieri, N. B. S., ALVES, A. L. A. (2018). (Org.). Direito à educação e direitos na educação: em perspectiva interdisciplinar. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação da Universidade de São Paulo, 2018.

Sassaki, Romeu K. (2013 p.19-23.) **Inclusão: o paradigma do século XXI.** In: Revista da Educação Especial. Brasília. Secretaria de Educação Especial, v.1, n.1.

São Paulo. (2019) Efape. Currículo Paulista. Etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental. Disponível em:

<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2023.

São Paulo (2019) (Estado). Secretaria da Educação. Currículo Paulista. Disponível em:

<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

<https://institutonacaodevalor.org.br/sugestoes-de-acao-para-cada-um-dos-objetivos/>

acesso 13/12/2023 13:41

[https://www.idis.org.br/o-que-sao-ods-e-o-que-eles-tem-a-ver-com-impacto-](https://www.idis.org.br/o-que-sao-ods-e-o-que-eles-tem-a-ver-com-impacto-social/?gad_source=1&gclid=CjwKCAiApuCrBhAuEiwA8VJ6JvGg-a0Xxp9xObuQp79wqEcWnioYOiBpQaRwCia61Cp4wcl9LWWb5RoCJoQQAxD_BwE)

[social/?gad_source=1&gclid=CjwKCAiApuCrBhAuEiwA8VJ6JvGg-](https://www.idis.org.br/o-que-sao-ods-e-o-que-eles-tem-a-ver-com-impacto-social/?gad_source=1&gclid=CjwKCAiApuCrBhAuEiwA8VJ6JvGg-a0Xxp9xObuQp79wqEcWnioYOiBpQaRwCia61Cp4wcl9LWWb5RoCJoQQAxD_BwE)

[a0Xxp9xObuQp79wqEcWnioYOiBpQaRwCia61Cp4wcl9LWWb5RoCJoQQAxD_Bw](https://www.idis.org.br/o-que-sao-ods-e-o-que-eles-tem-a-ver-com-impacto-social/?gad_source=1&gclid=CjwKCAiApuCrBhAuEiwA8VJ6JvGg-a0Xxp9xObuQp79wqEcWnioYOiBpQaRwCia61Cp4wcl9LWWb5RoCJoQQAxD_BwE)

[E](https://www.idis.org.br/o-que-sao-ods-e-o-que-eles-tem-a-ver-com-impacto-social/?gad_source=1&gclid=CjwKCAiApuCrBhAuEiwA8VJ6JvGg-a0Xxp9xObuQp79wqEcWnioYOiBpQaRwCia61Cp4wcl9LWWb5RoCJoQQAxD_BwE) Acesso 13/12/2023 15:02

<https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/18999/13252> acesso

[18/12/2023 10:02](https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/18999/13252)

<https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf> acesso

[18/12/2023 10:10](https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf)

<https://periodicosideau.emnuvens.com.br/rei/article/view/116/89> acesso 18/12/2023

[10:32](https://periodicosideau.emnuvens.com.br/rei/article/view/116/89)

Rei– Revista de Educação do IDEAU. Getúlio Vargas/ RS. v. 2, n. 2, pp.160-168, 2023

[artigo 3- Projetos interdisciplinares e as inter-relações com uma educação](#)

[inclusiva, equitativa e de qualidade.pdf](#)

EL ESTUDIANTE NO INDÍGENA EN LA ESCUELA INDÍGENA: UNA PERSPECTIVA SOBRE LA FORMACIÓN DE UNA NUEVA CONCIENCIA EN EDUCACIÓN BÁSICA EN COMUNIDADES INDÍGENAS DEL AGRESTE DE ALAGOAS

O ALUNO NÃO-INDÍGENA NA ESCOLA INDÍGENA: uma perspectiva de formação de uma
nova consciência na Educação Básica em comunidades indígenas do Agreste de
Alagoas

Allan Gomes dos Santos
José Adelson Lopes Peixoto
Luis Ortiz Jimênez
Rosa de Lima Medeiros Neta

RESUMEN

Este artículo busca generar una discusión sobre la presencia de estudiantes no indígenas en las escuelas indígenas. Es importante resaltar que la presencia de estudiantes no indígenas en escuelas indígenas no es una práctica común y trae la posibilidad de discutir la importancia de este hecho y sus perspectivas futuras. Por lo tanto, en la actualidad, el objetivo es analizar los desafíos vividos por los administradores escolares y representantes de las comunidades indígenas en relación a esta realidad observada en algunas escuelas indígenas de la región de Agreste, en Alagoas. La intención es enfatizar las razones de esta inserción, contextualizar la relación entre la educación escolar indígena y las acciones de los gestores en este proceso y reflexionar sobre la importancia de ampliar las discusiones sobre los estudiantes no indígenas insertos en el entorno educativo y cultural de las comunidades indígenas. Dado este contexto considerado inclusivo, buscamos responder la siguiente pregunta: ¿los administradores escolares de las escuelas indígenas se sienten preparados para esta “inclusión” de estudiantes no indígenas? ¿Cómo abordan estos temas los líderes de las comunidades indígenas de manera humanista y social? En la búsqueda de comprender esta realidad, se realizaron

entrevistas a tres directivos de dos escuelas indígenas de Agreste de Alagoas y a dos líderes. La investigación tiene un formato interpretativo-descriptivo con encuesta de campo, donde la investigación cualitativa de campo sirvió como base para la recolección y análisis de datos. El instrumento de investigación utilizado fue un cuestionario semiestructurado y observación directa en campo. Los resultados apuntan a un alineamiento entre directivos y líderes y muestran que los criterios de aceptación de estudiantes no indígenas pueden variar de una comunidad a otra, pero un elemento permanece en común: la responsabilidad y sensibilidad significativa en la preservación y promoción de la cultura y la identidad interna de sus comunidades. En última instancia, existe la intención de promover y crear un ambiente educativo inclusivo y respetuoso para todos los estudiantes.

Palabras clave: Escuelas indígenas, Estudiante no indígena, Formación social no indígena.

RESUMO

Esse artigo busca suscitar uma discussão sobre a presença de alunos não indígenas em escolas indígenas. É importante salientar que a presença de alunos não indígenas em escolas indígenas, não é uma prática comum e traz a possibilidade de discutir sobre a importância desse fato e suas perspectivas futuras. Portanto, no presente, objetiva-se analisar os desafios vivenciados pelos gestores escolares e representantes das comunidades indígena no tocante a essa realidade constatada em algumas escolas indígenas do Agreste alagoano. A intenção é enfatizar as razões desta inserção, contextualizar a relação entre a educação escolar indígena e a atuação dos gestores neste processo e fazer uma reflexão sobre a importância de ampliar as discussões sobre alunos não indígenas inseridos no ambiente educacional e cultural das comunidades indígenas. Diante deste contexto considerado inclusivo buscou-se responder a seguinte indagação: os gestores escolares das escolas indígenas sentem-se preparados para esta “inclusão” de alunos não indígenas? Como as lideranças das comunidades indígenas abordam essas questões de maneira humanista e social? Na busca por compreender esta realidade foram realizadas entrevistas com três gestores de duas escolas indígenas do Agreste de Alagoas e duas lideranças. A investigação está formatada numa

abordagem interpretativa-descritiva com levantamento de campo, onde de forma qualitativa a pesquisa de campo serviu de base para a coleta e análise dos dados. O instrumento de pesquisa utilizado foi questionário semiestruturado e observação direta no campo. Os resultados apontam para um alinhamento entre gestores e lideranças e evidenciam que os critérios de aceitação dos alunos não indígenas podem variar de uma comunidade para outra, mas um elemento permanece em comum: a responsabilidade e sensibilidade significativa na preservação e promoção da cultura e identidade interna de suas comunidades. Enfim, verifica-se a intenção de promover e criar um ambiente educacional inclusivo e respeitoso para todos os alunos.

Palavras chave: Escolas indígenas; Aluno não indígena; Formação social não indígena.

1 INTRODUÇÃO

Dentre as questões relacionadas aos povos indígenas, o país vem registrando alguns progressos em suas lutas contínuas nos últimos anos. Neste viés histórico, alguns marcos tiveram destaque como a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que reconhecem os direitos dos povos indígenas, incluindo o direito à posse de suas terras, à preservação de sua cultura e costumes, bem como à educação diferenciada e específica para atender às suas necessidades e realidades. Essas leis têm como objetivo garantir a promoção da igualdade e o respeito à diversidade cultural no contexto da educação e dos direitos indígenas no Brasil.

Abordar o direito dos povos indígenas a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e comunitária, pautada pelo respeito à diversidade cultural e aos saberes tradicionais dos povos indígenas, garantindo o desenvolvimento de currículos específicos e a formação de professores indígenas, ainda enfrenta obstáculos e impedem a garantia do direito à educação de qualidade para as crianças e os jovens indígenas, bem como sua progressão nos estudos.

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2022, das 178,3 mil escolas de ensino básico, 3.541 (1,9%) estão localizadas em terra indígena — ministram conteúdos específicos e diferenciados, de acordo com aspectos etnoculturais — e 3.597 (2%) oferecem educação indígena, por meio das redes de ensino. Quando se trata somente do ensino fundamental (como especifica o artigo 10 da Constituição), 3.484 escolas estão em territórios de comunidades nativas. Dessas, 3.234 oferecem turmas de anos

iniciais (1º ao 5º) e 1.956, de anos finais (6º a 9º). Entre as escolas que oferecem educação escolar indígena, 3.267 possuem turmas de anos iniciais e 1.984, de anos finais. Segundo Baniwa¹, o gargalo começa já na passagem dos anos iniciais para os finais do Ensino Fundamental.

Todos esses contextos vistos e evidenciados de dificuldades e lutas dos povos indígenas, menos com todas as legislações, normas e leis específicas que mencionam vários direitos ou equidade que não acontecem, fomentam uma reação, seja ela considerada social, inclusiva ou educacional, de ter uma aceitação voluntária e digna de compromisso humanista e social no ato de matricular alunos não indígenas em escolas indígenas no contexto da Educação Básica, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste sentido, Grupioni (2006, p. 22) advoga

Por uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade, tornou-se, hoje, o moto daqueles que, renegando os modelos assimilacionistas, lutam pela implantação de programas de educação escolares que estejam a serviço das comunidades indígenas, e não contra elas. É claro que qualquer mudança de paradigma leva tempo, não se faz do dia para a noite, pois isso não envolve apenas realinhamentos ideológicos, mudanças de discurso: é preciso, sobretudo, descobrir formas concretas para tornar o desejo efetivamente realidade.

Ter alunos não indígenas em escolas indígenas, seja esta inclusão em qualquer nível da educação básica, traz uma reflexão positiva neste ato. Além disso, estimula a formatação da construção de uma relação intercultural na base do aprendizado escolar assegurando a formação de uma consciência para o direito e a preservação das culturas, costumes e tradições dos povos indígenas no ambiente externo às suas comunidades. Neste sentido, buscou-se justificar este estudo motivado por duas questões: primeira é a constatação, pelos autores, da existência de alunos não indígenas em escolas indígenas da educação básica durante a realização da pesquisa denominada “A PERSPECTIVA DO CLIND NA EDUCAÇÃO INDÍGENA: o desafio da formação docente de um professor de Matemática para Educação Básica nas comunidades indígenas do

¹ Entrevista para o Observatório da Educação do Instituto Unibanco. Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/desafios-da-educacao-indigena-mais-escolas-e-mais-professores/>> Acesso em: 27 de setembro de 2023.

Agreste e Sertão de Alagoas”². Segundo compreender a importância da integração de alunos não indígenas em escolas indígenas e, conjuntamente, verificar que esta implementação extrapole fatores geográficos de proximidade entre a escola indígena e as comunidades não indígenas, mas que traga em seu contexto uma política de inclusão e educação intercultural fundamental para garantir que todos os alunos, independentemente de sua origem étnica, tenham acesso a uma educação de qualidade e culturalmente apropriada.

Portanto, partindo da premissa de inclusão nas escolas indígenas do Agreste alagoano, buscou-se um direcionamento metodológico adequado para estudo, coerente com os objetivos, classificando-o como descritivo na forma de uma pesquisa de levantamento de campo. O público-alvo foi composto por gestores escolares de 02 (duas) escolas estaduais indígenas (diretores e coordenador) e 02 (duas) lideranças comunitárias, onde buscou-se entender e definir o que pensam os entrevistados sobre a aceitação de alunos não indígenas nas escolas de suas comunidades. Trata-se de pesquisa não experimental, dentro do paradigma sócio crítico, baseada em linhas teóricas e práticas, utilizando como instrumento de pesquisa o questionário semiestruturada.

A partir das análises dos dados obtidos e de seus resultados, muitas indagações sobre o estudo foram respondidas. Dentre elas, a percepção de que há um diálogo aberto entre as lideranças das comunidades indígenas e os gestores escolares antes de tomarem decisões sobre a inclusão de alunos não indígenas.

Além disso, a presença de alunos não indígenas em escolas indígenas pode ter ganhos importantes, tanto para os não indígenas quanto para as comunidades indígenas. Para tanto, é necessário construir, de forma educativa e não imposta, a tolerância, a diversidade e a compreensão intercultural dentro da comunidade escolar, trazendo para este ambiente a perspectiva de uma sociedade futura que consolidará o respeito mútuo entre todos os alunos, os povos e suas diferenças. Corroborando com este contexto Maffesoli diz que

O fato de experimentar em comum suscita um valor, é vetor de criação. Que esta seja macroscópica ou minúscula, que ela se ligue aos modos de vida, à produção, ao ambiente, à própria comunicação, não faz diferença. A potência coletiva cria uma obra

² Artigo em apreciação Revista Espaço Pedagógico e-ISSN 2238-302 <http://seer.upf.br/index.php/rep/chamada-de-dossies>

de arte: a vida social em seu todo, e em suas diversas modalidades. É, portanto, a partir de uma arte generalizada que se pode compreender a estética como faculdade de sentir em comum. (MAFFESOLI, 1999, p. 28).

Assim sendo, ter um compartilhamento nas escolas reflete o experimentar e sentir em comum (Maffesoli, 1999), bem como as singularidades que os alunos apresentam nas suas organizações e interações nos espaços escolares, e, além disso, faz pensar que este trabalho traz relevância científica na capacidade de suscitar uma discussão que contribua para compreender esse contexto escolar indígena com influências positivas na sociedade como um todo.

2 MARCO TEÓRICO

Neste momento da pesquisa, de forma sucinta, buscou-se desenvolver o marco teórico com perspectivas de autores e suportes específicos das legislações brasileira para o contexto indígena, que embasem o estudo nos aspectos teórico e prático com o intuito de fornecer uma estruturação conceitual para esta investigação. Entretanto, no processo de desenvolvimento do marco teórico, percebe-se que se trata de uma temática com poucos estudos relevantes anteriores. Assim, este foi elaborado com elementos que se relacionam e contextualizam seu propósito específico.

2.1 Educação Escolar Indígena no Brasil a partir de 1988

A Educação Escolar Indígena no Brasil passou por várias mudanças desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu os direitos dos povos indígenas à sua cultura, território e educação. Desde então, houve avanços significativos, mas também desafios persistentes que paralelamente à LDB e outras leis, decretos, portarias e diretrizes são publicadas para garantir uma educação escolar indígena identificada e ajustada na assistência à diversidade cultural e educacional indígena. Aqui são apresentados alguns postos-chaves sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil a partir de 1988:

a) Constituição de 1988: A Constituição de 1988 estabeleceu as bases legais para a Educação Escolar Indígena no Brasil, reconhecendo a diversidade cultural e étnica do

país e estabelecendo o direito dos povos indígenas à educação diferenciada, respeitando suas línguas e tradições.

b) Política Nacional de Educação Escolar Indígena: Em 1993, foi criada a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI), que estabeleceu diretrizes para a educação indígena, incluindo a necessidade de currículos específicos, formação de professores indígenas e respeito à diversidade cultural.

c) Escolas Indígenas: Foram criadas escolas indígenas em muitas comunidades, com currículos adaptados às necessidades locais e à cultura de cada povo. A presença de professores indígenas é incentivada para fortalecer a relação entre educação formal e conhecimento tradicional.

d) Desafios Persistentes: Apesar dos avanços, existem desafios significativos na Educação Escolar Indígena no Brasil. Estes incluem a falta de infraestrutura adequada, a escassez de recursos financeiros, a resistência de algumas comunidades em relação à educação formal e a pressão do agronegócio e da mineração sobre as terras indígenas.

e) Avanços na Justiça: Através de decisões judiciais, os tribunais brasileiros têm frequentemente reforçado os direitos dos povos indígenas, incluindo seu direito à educação de qualidade e respeitosa à sua cultura.

A Educação Escolar Indígena no Brasil desde 1988 tem experimentado avanços significativos em termos de reconhecimento de direitos e criação de políticas específicas. No entanto, os desafios persistem, especialmente, aqueles relacionados à infraestrutura, financiamento e questões territoriais. É um campo em constante evolução, com avanços e desafios que continuam a moldar o acesso à educação de qualidade para os povos indígenas no país.

2.2 Qualidade escolar dos Povos Indígenas em Alagoas

A qualidade da educação escolar dos Povos Indígenas em Alagoas, como em outras partes do Brasil, enfrenta alguns desafios específicos. Ela depende de diversos fatores, incluindo a infraestrutura das escolas, a formação dos professores, a valorização dos costumes e culturas indígenas, o envolvimento comunitário e a disponibilidade de mais recursos educacionais.

A realidade em Alagoas ainda carece de atenção no sentido de atender às muitas demandas oriundas das escolas indígenas. Algumas comunidades possuem escolas,

porém sua estrutura não atende às necessidades locais nas quais as salas de aula são insuficientes obrigando-as a estender suas atividades em anexos, não possuem biblioteca, sala de professores dentre outros espaços necessários para o bom funcionamento de uma escola. Há comunidades onde não há escolas ou a mesma não possui prédio e funciona em espaços precários.

Outro fator importante a ser mencionado é o baixo quantitativo de professores indígenas especialistas (formação acadêmica) atuando nas escolas indígena. Com esse déficit a maioria dos professores nessas escolas é contratada pelo estado de forma precária, negligenciando não só a qualidade do ensino, mas comprometendo a carreira profissionais desses docentes que não têm seus direitos e garantias assegurados como preconiza a lei.

Portanto, a qualidade da educação indígena, em geral, é uma questão crítica e um desafio diário que atinge a melhoria oferecida às comunidades. Esta situação escolar, entre os povos indígenas do Agreste, pode variar de uma comunidade para outra e de uma região para outra em Alagoas. Corroborando com “Fleuri (2003a), o processo educativo consiste na criação e no desenvolvimento de contextos educativos que permitam a articulação entre diferentes contextos subjetivos, sociais e culturais mediante as próprias relações desenvolvidas entre os sujeitos” (apud Bueno, et al., 2014, p. 1354).

Assim, entender que algumas comunidades escolares navegam numa conjuntura de consciência da inclusão inserindo alunos não indígenas em seu meio possibilitando nessa convivência escolar uma troca de saberes importante. Apesar das dificuldades, diferenças locais e realidades específicas de cada comunidade, ter nessas comunidades uma gestão escolar que de maneira social e humanista garanta o ingresso de alunos não indígenas em suas escolas, além de atender às necessidades locais do seu entorno, constrói pontes importantes na perspectiva de um ambiente inclusivo e respeitoso.

Embora tenha havido avanços significativos na legislação e nas políticas educacionais, a melhoria da qualidade da educação indígena requer um esforço contínuo e colaborativo de todos os setores da sociedade, incluindo o governo, as comunidades indígenas e as organizações da sociedade civil. Neste sentido, a legislação indígena contida na Constituição Federal ou noutras leis são colocadas de forma generalista, sem observar

as distintas situações indígenas existentes, mas pode existir abertura que valorize uma ação específico para cada povo como menciona o RCNEI:

Uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades” (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI, p. 34, 1998).

Por fim, havendo acesso à educação, mesmo com todos os desafios para algumas comunidades indígenas no Agreste de Alagoas, especialmente para aquelas que propõem a inclusão de alunos não indígenas em seus espaços educativos, traz para as políticas educacionais considerações e especificidades culturais e necessidades das comunidades indígenas, no que respeito à diversidade cultural e inclusão.

2.3 Possíveis razões para matricular alunos não indígenas em escolas indígenas

As razões para matricular alunos não indígenas em escolas indígenas podem variar e, geralmente, dependem de fatores locais e contextuais. Alguns possíveis motivos incluem: falta de escolas não indígenas disponíveis em algumas áreas rurais ou mais próximas na área urbana, tornando as escolas indígenas como as únicas instituições educacionais disponíveis mais próximas dos locais de moradia dos estudantes. Nesses casos, estudantes não indígenas são direcionados para essas escolas pela facilidade de acesso. Essa integração e convivência entre alunos não indígenas e indígenas pode promover uma conexão e a convivência entre dois grupos étnicos criando a oportunidade para promover a compreensão intercultural e reduzir o distanciamento cultural entre ambos, pois esse distanciamento poder ser um dos fatores que geram preconceito ainda presente na sociedade.

Apesar das causas acima mencionadas, a matrícula de alunos não indígenas em escolas indígenas no Agreste de Alagoas apresenta desafios e vantagens positivas e negativas. É

importante garantir que a presença desses alunos seja realizada de maneira respeitosa e sensível à cultura e aos direitos dos povos indígenas. A integração deve ser realizada de forma a não comprometer a identidade cultural dos estudantes indígenas nem descaracterizar o propósito original das escolas indígenas.

Além disso, é fundamental que o ensino ministrado nessas escolas continue primando pela incorporação dos conhecimentos tradicionais, independentemente da presença de alunos não indígenas. O objetivo é que essas escolas continuem sendo um espaço de fortalecimento da identidade cultural e do patrimônio dos povos indígenas, ao mesmo tempo em que proporcionam educação formal para todos os estudantes, independentemente, de sua origem étnica. É importante que as lideranças das comunidades indígenas continuem desempenhando seu importante papel na mediação da inclusão de alunos não indígenas, garantindo a delimitação segura entre a escola e as particularidades culturais inerentes à tradição cultural dessas comunidades, principalmente nos que tange aos aspectos religiosos, pois esse fator é fundamental para a perpetuação dessas comunidades. Assim, deve-se incentivar o respeito mútuo entre todos os alunos e garantindo que as necessidades de todos sejam consideradas.

3 METODOLOGIA

Este trabalho buscou extrair dados e informações diretamente da realidade do objeto de estudo proposto. Para tanto, no seu arcabouço metodológico, esta pesquisa classifica-se como: pesquisa de levantamento de campo com abordagem qualitativa. Quanto aos objetivos classifica-se como descritiva e seus procedimentos técnicos utilizados foi a coleta de dados, utilizando questionário semiestruturado.

Sampieri, Collado y Lucio (2013, pp. 21-22) dizem que “a pesquisa científica é, em essência, como qualquer tipo de pesquisa, só que mais rigorosa, organizada e realizada de maneira mais cuidadosa”. Ainda, os autores (p. 22), mencionam que “esse tipo de pesquisa de pesquisa cumpre dois propósitos fundamentais: a) produzir conhecimento e teorias (pesquisa básica) e b) resolver problemas (pesquisa aplicada)”.

Essa pesquisa foi motivada pelo interesse na aquisição de novos conhecimentos, pois é possível enxergar nela aspectos da inclusão social. O envolvimento dos autores com as comunidades indígenas pesquisadas justifica a escolha pela pesquisa participativa por acreditar que essa é a opção mais adequada. Assim, traz uma abordagem do problema

de forma qualitativa para seu desenvolvimento com método não experimental permitindo, por meio de uma pesquisa de levantamento de campo que os próprios atores da pesquisa mostrassem seus comportamentos. Ainda, de forma presencial, foi realizada a coleta de dados com os pesquisadores acompanhando em todos os momentos, indo pessoalmente aos locais pesquisados, conversando com os gestores escolares e lideranças locais, fazendo de forma própria as entrevistas, para observar e sentir os fenômenos in loco.

Para a realização de pesquisas em áreas comunitárias com os próprios moradores, os pesquisadores solicitaram autorização das lideranças e gestores escolares de forma individual, os quais manifestaram suas anuências à participação na referida pesquisa.

Ainda, dentro de uma perspectiva de respeito ético aos pesquisados, a preparação para a pesquisa com o público alvo escolhido demandou o conhecimento prévio das comunidades indígenas envolvidas. Os pesquisadores fazem parte do projeto institucional dos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena em Letras, Geografia, História Matemática e Pedagogia, desenvolvido pela Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL. A familiaridade com os hábitos, a organização social, os costumes, crenças e valores, a ocupação territorial foi um diferencial importante e fez com que os pesquisadores se aproximassem ainda mais da compreensão dos limites éticos para as comunidades participantes.

Os procedimentos utilizados para escolha do público alvo e o tamanho da amostra deste estudo teve como base a constatação de que em algumas escolas indígenas do Agreste de Alagoas existem alunos não indígenas matriculados. Este universo de escolas indígenas foi obtido em visita às comunidades durante pesquisa realizada anteriormente despertando o interesse dos autores para a compreensão dessa particularidade. Diante disso, foram escolhidas duas escolas para a realização dessa pesquisa cujo público alvo são os respectivos gestores (diretores e coordenadores escolares) e 02 (duas) lideranças indígenas destas comunidades.

Como técnica de Coleta de Dados entendeu-se que apresentar um questionário único para os participantes da pesquisa com perguntas semiestruturadas, onde entendeu-se ser a melhor forma para o alcance dos objetivos propostos e embasamentos teóricos do estudo. Portanto, foi realizado um questionário semiestruturado cujo instrumento contou com 10 (dez) perguntas para os gestores escolares e suas, respectivas, lideranças

das comunidades indígenas de forma conjunta para sentir seus comportamentos e opiniões sobre o contexto do aluno não-indígena matriculado na escola indígena de sua comunidade e, portanto, entender a perspectiva que esta ação traz na formação de uma nova consciência dentro da Educação Básica nas comunidades indígenas do Agreste de Alagoas.

Ao iniciar a coleta de dados, foi necessário organizar procedimentos que garantissem a obtenção dos melhores resultados possíveis, ou seja, um planejamento para que a execução das ações otimizasse a apuração dos resultados. A aplicação dos questionários foi realizada individualmente para garantir a isenção e singularidade nas opiniões dos pesquisados a fim de garantir, por parte dos pesquisadores, uma análise dos dados obtidos com mais segurança no tocante ao objeto da análise.

Para concluir, após o estudo está realizado, sem sua publicação, foi primordial a devolução dos resultados às comunidades participantes e aos envolvidos da pesquisa para sua leitura e observação das transformações dos dados obtidos respondidos pelos investigados nas informações descritas neste trabalho de pesquisa. Neste caminho, houve envio com a apresentação dos resultados de forma clara e levando elementos dos dados analisados para que todos os participantes percebam o comportamento ético e adequado dos pesquisadores dentro da comunidade.

4 RESULTADOS

O instrumento de pesquisa utilizou-se de um questionário semiestruturado para o levantamento dos dados coletados, através do qual buscou-se coletar as informações através de perguntas estruturadas e abertas. A flexibilidade da estrutura do questionário teve como maior objetivo explorar temáticas específicas por se tratar de uma pesquisa social, com viés educativa, que permitissem aos pesquisadores obterem informações sobre as opiniões, comportamentos e motivos que levam os gestores escolares das escolas indígenas pesquisadas e lideranças a realizarem a “inclusão” de alunos não indígenas e como as lideranças das comunidades indígenas abordam essas questões de maneira humanista e social.

Antes de iniciar a análise dos resultados e, posterior discussão, definiu-se para representar o desenvolvimento deste tópico do trabalho a letra “P” para pergunta do questionário semiestruturado e para os referidos participantes da pesquisa, designou-

se que: “L” para liderança da comunidade, “D” para diretor escolar e “C” para coordenador escolar. Ainda, entendeu-se que as análises de cada pergunta com suas apresentações, dentro da ordem sequencial das perguntas, tiveram suas discussões e interpretações que se mostraram relevantes e evidenciaram pontos importantes para o estudo.

P1 – Sexo:



Figura 1: Sexo.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como pode ser observado no gráfico acima, 60% dos participantes são mulheres e 40% homens. Um fator observado neste tópico inicial da pesquisa aponta que os participantes femininos foram 100% dos gestores escolares e os masculinos foram as lideranças. Isso fica evidenciado pelos dados do Painel de Estatísticas dos Gestores Escolares da Educação Básica³ que reúne dados do Censo Escolar de 2019 a 2022 que menciona que o Brasil é um país de gestoras com aproximadamente 80% do sexo feminino. Entretanto, os mesmos levantamentos mencionam que no percentual de gestores escolares por raça/cor no que tange a gestão indígena 2,7% dos gestores indígenas são do sexo masculino e 0,5% é feminino. Portanto, percebe-se que há homens e mulheres na gestão das escolas, independentemente do nível de formação/escolaridade, características empregatícias ou função de gestão escolar. Contudo, de forma geral, ainda há uma predominância de gestores homens nas escolas indígenas de acordo com os números revelados pelo Censo Escolar.

³ Painel de Estatísticas dos Gestores Escolares da Educação Básica reúne dados do Censo Escolar de 2019 a 2022 com acesso aos dados em <https://www.gov.br/inep/pt-br/ acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-estatisticas-dos-diretores-de-escolas-da-educacao-basica>

A segunda pergunta (P2) procurou identificar se a pessoa pertence ao seu grupo étnico.

P2 – Você é indígena?

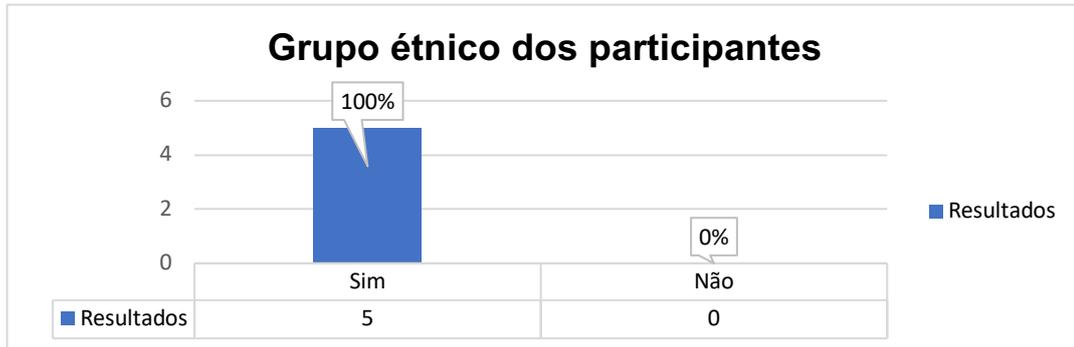


Figura 2: Verificação étnica dos participantes.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Ter 100% de participantes indígenas nesse estudo mostra que todos os participantes são indígenas conforme previsto nos propósitos dessa investigação. Isso significa que os participantes pertencem às comunidades pesquisadas e são vinculados e comprometidos com seu povo e com o meio que o cerca. Além disso, demonstrou confiabilidade nos resultados, dando consistência e validade às observações obtidas no estudo.

P3 – Qual sua participação na pesquisa?

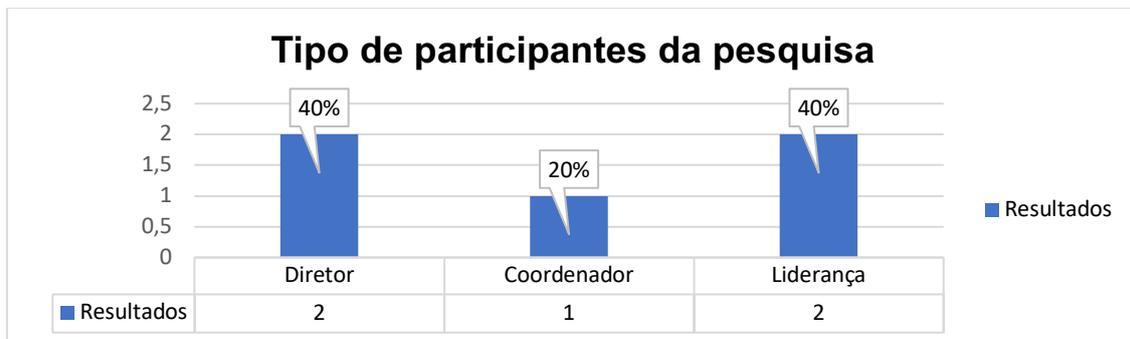


Figura 3: Participação na pesquisa.

Fonte: Elaborada pelos autores.

A escolha dos participantes da pesquisa se deu em razão da natureza do estudo, primando por pessoas com envolvimento direto com os aspectos cruciais dessa investigação e que pudesse aferir significativamente a validade e a aplicabilidade dos resultados. Também, ao envolver gestores e líderes na pesquisa, os participantes caracterizam funções de liderança em suas comunidades e, ainda, apresenta uma

amostra diversificada que representa a atuação dos participantes. Neste sentido, dentre os 5 (cinco) participantes de nossa pesquisa, tivemos 02 (dois) participantes nos segmentos de diretor escolar e liderança e 01 (um) de coordenador escolar, que em todo o percurso da pesquisa de campo, consideração ética e o respeito pelos direitos dos participantes, foram construídos num ambiente de relação de confiança com os participantes para, assim, garantir a validade e a integridade dos resultados obtidos.

P4 – O ingresso de alunos não indígenas em escolas indígenas é apenas por razão geográfica ou de aproximação da escola com sua residência?

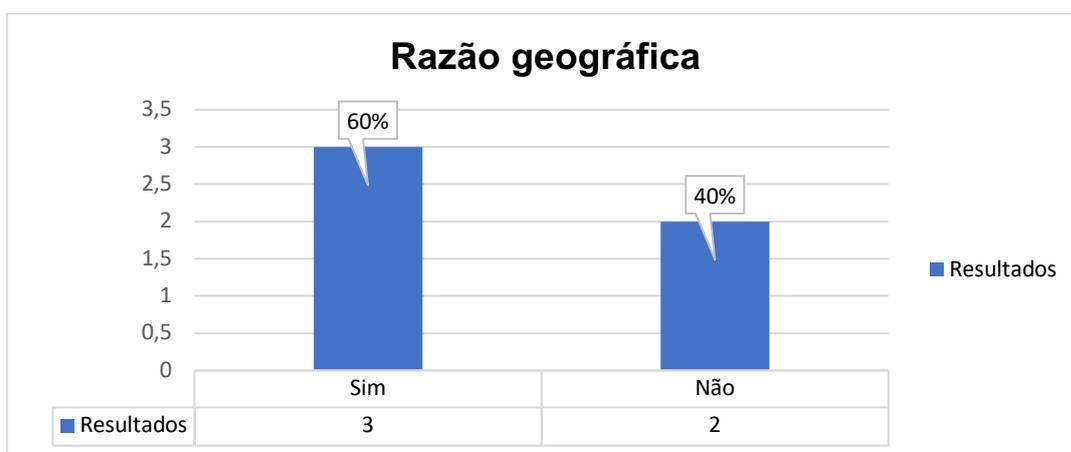


Figura 4: Razão de ingresso dos alunos não-indígenas.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Ter a localização geográfica como um fator decisivo para se matricular numa escola pode ter diversas motivações que se ajustam às características e contextos locais. A pergunta 4 buscou entender se o ingresso de alunos não indígenas em escolas indígenas é apenas por razão geográfica ou de aproximação da escola com sua residência. Os resultados tiveram um percentual de 60% dizendo que sim e 40% mencionando que não. Contudo, quando buscou-se entender estes percentuais, foi observado nas respostas individuais de cada participante que no segmento liderança os 02 (dois) participantes 50% relata que “sim” e 50% que “não”, o mesmo acontecendo com o segmento diretor escolar. O participante coordenador escolar respondeu que sim, a proximidade da escola com o local de residência é um fator decisivo para a matrícula dos alunos não indígenas.

Então, verificou-se um resultado discordante quando considerado o universo total da pesquisa. Contudo, como a pesquisa primou pelo anonimato dos participantes não é

possível afirmar que as respostas semelhantes vêm da mesma comunidade. Isso mostra que não há uma unanimidade de opinião para os fatores que implicam na procura dos alunos não indígenas pelas escolas indígenas. Entretanto, o foi considerado a partir dos dados obtidos é que 60% dos entrevistados afirmam que a razão para o ingresso dos alunos não-indígenas nas escolas indígenas é proximidade entre a escola e suas casas. A pergunta acima foi complementada com a justificativa para ela quando o questionário trazia a opção de justificar a negativa dada anteriormente com a seguinte redação: ‘Caso responda “Não” cite o motivo que acredita ser’. Nesse quesito L afirmou: “[...] não atendemos apenas as circunvizinhanças mais nos estendemos também todo o público que nos procuram”. Sobre isso, D menciona que, “no entanto, temos alunos próximo que são vizinhos, mas também do centro da cidade, através de outros alunos que estuda na escola”.

P5 – Você é a favor de ter alunos não indígenas em escolas indígenas?

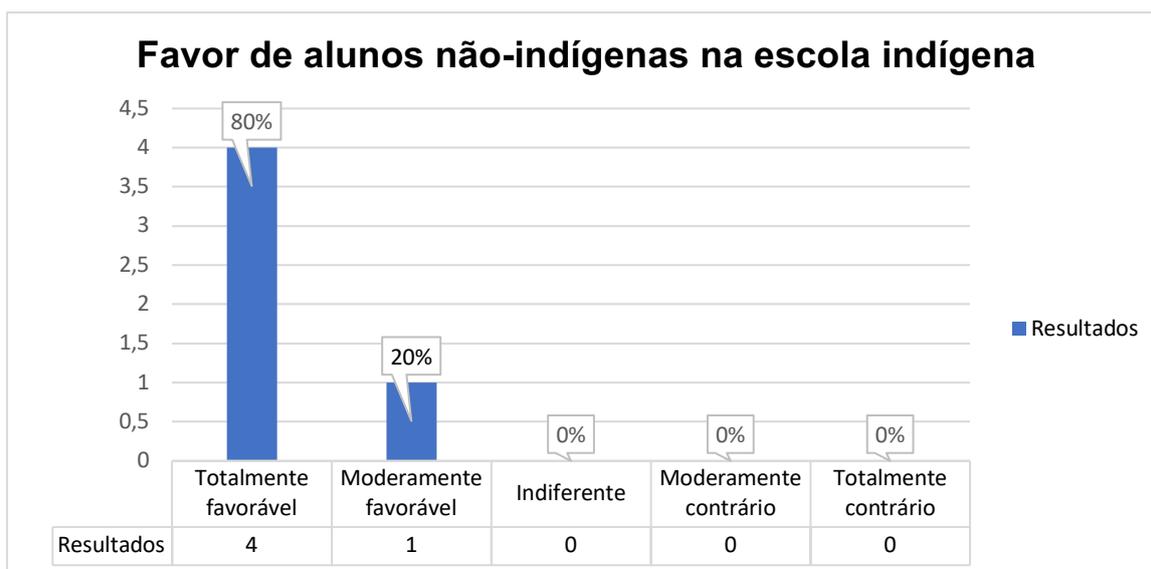


Figura 5: A favor de ter alunos não indígenas em escolas indígenas.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Acredita-se que a presença de alunos não indígenas em escolas indígenas pode ser influenciada por outros fatores e as razões podem variar em diferentes contextos e localidades. É importante considerar que a presença de alunos não indígenas em escolas indígenas pode levantar questões relacionadas ao respeito pela cultura e tradições indígenas. Portanto, ao fazer este estudo e colocar esta pergunta para os respondentes a fim de que forneçam informações específicas sobre um determinado tópico, buscamos

garantir que a diversidade seja respeitada e que a integridade cultural das comunidades indígenas seja preservada.

Assim, procurou-se alcançar o principal propósito investigativo que é a aceitação dos alunos não indígenas em escolas indígenas. Os resultados obtidos mostraram que 80% são “totalmente favorável” e 20% “moderadamente favorável.” A percepção do resultado do estudo revela uma realidade inclusiva interessante na perspectiva uma educação inclusiva, mas de conscientização futura de possibilidades de enxergar todos de forma iguais. A aceitação de não indígenas em escolas indígenas pode variar de acordo com vários aspectos inerentes de cada comunidade indígena com diferentes abordagens e perspectivas sobre a inclusão de não indígenas nesses ambientes e a decisão, muitas vezes, reflete os valores culturais, históricos e sociais das comunidades em questão.

Ainda, nesta pergunta solicitou-se que cada participante justificasse sua resposta como resultado obteve-se: L mencionou que “É importante para que todos possa ver ou ter o conhecimento da realidade, no contexto da vivência e direitos dos povos originários.” Para L “não podemos ter esta distinção de características.” Nessa perspectiva D fortalece dizendo que “sim, o que importa é o respeito as suas particularidades” e C finaliza dizendo que “A escola indígena pode contemplar alunos não indígenas, mas deixando claro que majoritariamente as escolas precisam ter alunos (em maioria) indígenas com o exercício de práticas tradicionais e culturais”. Isso demonstra a preocupação existente em garantir o referencial cultural nessas escolas .

A pergunta seguinte trata de investigar o impacto social ou humanista que a presença dos alunos não indígenas nas escolas indígenas. A análise e os resultados estão apresentados abaixo.

P6 – Você acredita que os alunos não indígenas matriculados em suas escolas trazem algum impacto social ou humanista no contexto escolar com os alunos indígenas?

A presença de alunos não indígenas em escolas indígenas pode ter diversos impactos, e estes podem variar dependendo do contexto das políticas educacionais locais e da forma como a inclusão é gerenciada. Então, dentre as alternativas de respostas para a pergunta supramencionada: “Sim. Trazem impacto significativo”, “Não. Não trazem nenhum impacto” e “Não sei responder,” 80% dos participantes responderam “Sim.

Trazem impacto significativo”. Apenas 20% registrou “Não. Não trazem nenhum impacto”. Este resultado revela o entendimento anterior à investigação, pois é possível antever que existe impacto, pois as escolas indígenas têm suas particularidades.

Nessa pergunta, também foi solicitado que os participantes justificassem suas respostas e o resultado está expresso nas seguintes falas: (L) “Ai teremos defensores da causa indígena, por ter uma formação e convívio com nosso povo”; (D) “os alunos não indígenas que fica impacto por ver os indígenas fazer as mesmas coisas que eles”; (D) “o não indígena começa a entender os povos indígenas através da convivência”; (C) “Existe um processo de inclusão, valorização do descortinar modelos estereotipados. Existe uma valorização do ser e viver indígena (por parte desses outros alunos); e o que discorda diz que (L) “ Não, devido a não distinção das características raciais das pessoas”.

A pergunta 7 (P7) buscava averiguar sobre o desenvolvimento das atividades escolares e culturais nas comunidades indígenas. As respostas estão analisadas a seguir.

P7 - Você acredita que ter alunos não indígenas na escola atrapalha as atividades escolares ou as questões culturais das Comunidades indígenas envolvidas? Justifique sua resposta.

A maioria dos participantes (4 participantes) 80% responderam que “Não” acredita que ter alunos não indígenas na escola atrapalha as atividades escolares ou as questões culturais das Comunidades indígenas envolvidas. Entretanto, 1 participante registrou “Sim” neste quesito. O percentual obtido nesta pergunta não se identifica com as P5 e P6 numa questão numérica, mas de correlação nos entendimentos, sentimentos e opiniões do propósito de nossa investigação que recai na inserção do não indígena na escola indígena.

Além do sincronismo da essência das respostas, os participantes realizaram os seguintes comentários: (L) “Na questão cultural não atrapalha, mais não posso falar da mesma forma na questão religiosa”; (D) “Não, pois temos uma programação para que ambas partes não tenha perda de aprendizagem”; (D) “Não atrapalha, mas antes eles participam das atividades escolares”; (C) “Por que eles participam das atividades escolares dos projetos e ações pedagógicas”; e de forma contrária (L) “Sim, atrapalha de

certa forma devido que os não indígenas tem suas crenças e suas religiosidades particulares”.

Na pergunta 8 (P8) procurou-se saber a opinião dos participantes sobre a importância da convivência de alunos não indígenas com alunos indígenas. As respostas apontaram para uma expectativa inclusiva como é possível constatar a seguir.

P8 - Você acha que é importante ter alunos não indígenas convivendo com alunos indígenas?

Esta pergunta proposta no questionário semiestruturado apresentou as seguintes alternativas de respostas: “Sim, Não e Não tenho opinião formada ainda”. Os entrevistados responderam, de forma unânime (100%), que “Sim.” Eles acham importante ter alunos não indígenas convivendo com alunos indígenas. Desse modo, os pesquisados concordam que a presença de alunos não indígenas junto com alunos indígenas em escolas indígenas traz benefícios importantes, observando fatores como respeito pela identidade cultural, a valorização das tradições e a criação de um ambiente inclusivo para garantir uma convivência positiva entre alunos indígenas e não indígenas. O penúltimo aspecto investigado tratou de uma ação de caráter administrativo que indagou sobre a matrícula de alunos não indígenas como uma imposição da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas (SEDUC/AL). Portanto, a pergunta 9 (P9) tratou dessa temática e os resultados obtidos estão explicitados abaixo.

P9 - Matricular alunos não indígenas é uma imposição da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas (SEDUC/AL)?

O objetivo dessa pergunta foi entender se haveria outra razão ou motivo para a presença de alunos não indígenas matriculados em escolas indígenas e, nesta pergunta, as respostas levaram a entender, através do registro de 100% dos participantes (5 participantes) dizendo “Não” ser uma imposição da SEDUC/AL. Isso aponta que essa ação nas escolas pode ser tomado como uma ação de inclusão social e não de obrigatoriedade.

A última questão trata de um aspecto bastante relevante nessa pesquisa que são as atividades ritualísticas (religiosas) das comunidades pesquisadas como pode ser verificado a seguir.

P10 - Os alunos não indígenas participam das atividades ritualísticas estabelecidas no calendário escolar? Em caso negativo, quais atividades são disponibilizadas para eles.

Das alternativas “Sim e Não” nesta pergunta, 100% dos participantes declaram que “Não,” ou seja, os alunos não indígenas não participam das atividades ritualísticas estabelecidas no calendário escolar. O respeito aos rituais, costumes e crenças indígenas é fundamental para promover relações saudáveis, inclusivas e éticas entre as comunidades indígenas e outros grupos. Essa consideração é importante em diversos contextos, pois não apenas preserva a riqueza da diversidade cultural, mas também contribui para a construção de sociedades mais justas e inclusivas. Portanto, para melhor entender estes argumentos, menciona-se algumas colocações dos participantes, como: “Existe, mais não são voltadas para usos e costumes de tradição de boa fé”; “Sim, mas não que seja ritualística a equipe pedagógica faz uma outra atividade para repor”; “As atividades desenvolvidas em sala de aula”; e “atividades desenvolvidas em sala de aula e em ações pedagógicas”.

Por fim, através dos questionamentos respondidos pelos participantes mostrou-se que as lideranças das comunidades indígenas possuem diálogos abertos e são realizadas conversas entre as comunidades e os gestores escolares antes de tomarem decisões sobre a inclusão de alunos não indígenas.

Além disso, fica evidenciado que as escolas indígenas continuam respeitando e valorizando seus espaços, cultura, costumes e suas tradições indígenas, independentemente, da presença de alunos não indígenas e os gestores escolares, no intuito de promover um ambiente de aprendizado mais inclusivo. Esse assunto é discutido no interior da escola, de forma específica, estão preparados para lidar com a inclusão de alunos não indígenas, abordando questões interculturais e sensibilidade cultural. Assim, a participação ativa da comunidade na tomada de decisões é fundamental para garantir que as escolhas reflitam os valores e interesses da comunidade como um todo.

No final do descrito e observado pelos pesquisadores, concluiu-se a partir dos dados obtidos e interpretados que o objeto de pesquisa apresentado tem um aspecto diferenciado e traz um chamado a reflexão sobre a importância da interculturalidade. Ficou evidenciado pelas respostas que os participantes reconhecem os benefícios da diversidade. Ainda, a implementação prática neste aspecto inclusivo deve ser feita com sensibilidade cultural, respeitando as tradições e identidades específicas das comunidades indígenas e garantindo que a inclusão seja feita de maneira respeitosa e colaborativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As legislações e diretrizes políticas da educação brasileira devem se ater tanto às transformações das práticas pedagógicas escolares quanto a questões ideológicas que favoreçam o contexto dos povos indígenas em suas reivindicações e, porque não, de ações positivas dentro de suas comunidades e escolas. Neste sentido, o resultado dessa pesquisa traz à tona uma reflexão sobre a necessidade de pensar a escola reforçando a perspectiva de uma educação social, cultural e inclusiva comprometida com a superação de estruturas rígidas de um sistema educacional que pouco visualiza o exercício dos direitos coletivos dos povos indígenas. Portanto, este estudo aponta para a necessidade de discutir a autonomia educacional, através de uma decisão coletiva entre comunidade, lideranças e gestão escolar.

Neste viés, os povos indígenas que necessitam, constantemente, lidar com situações difíceis abre janelas para observar a inclusão de alunos não indígenas em escolas indígenas de forma harmônica entre gestores escolares e lideranças apontando para o futuro além dos muros escolares com reflexões humanistas e sociais. Lidar com a inclusão envolve vários aspectos como o diálogo entre lideranças, a comunidade e os gestores escolares antes de tomar suas decisões que influenciam o contexto educacional e no dia-a-dia da comunidade.

Essa atitude e ação pedagógica, em algumas escolas indígenas do Agreste de Alagoas, foram mencionadas nos depoimentos coletados na pesquisa de campo, onde preocupações e expectativas positivas e negativas tiveram relatos de que as escolas indígenas devem continuar a ser espaços que valorizam e respeitam a cultura, o costume e as tradições indígenas, independentemente, da presença de alunos não indígenas. Os

gestores escolares aprendem a lidar com a inclusão de alunos não indígenas, abordando questões interculturais e sensibilidade cultural. É importante lembrar que a inclusão de alunos não indígenas em escolas indígenas deve ser abordada com sensibilidade cultural e respeito pelas tradições e valores da comunidade indígena. A colaboração entre os gestores escolares, as lideranças indígenas e a comunidade podem ajudar a criar um ambiente de aprendizado que seja inclusivo e que promova a compreensão mútua entre os alunos de diferentes origens étnicas.

Por fim, é importante mencionar a defesa de uma educação básica pública para todos, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, que respeite, aceite e interaja um com o outro com direitos iguais, independentemente de sua cultura, cor, idade, religião etc. É necessário acreditar numa educação emancipadora como defende Freire (2014) em prol de uma sociedade mais humana, uma educação que respeite as diferenças e semelhanças, sabendo que: "As pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza" (Santos, 2003, p. 10).

REFERÊNCIAS

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 out 2023.

Brasil (1998). Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília-DF: MEC; SEF.

_____. CENSO ESCOLAR. Educação em terras indígenas: o que diz o Censo Escolar 2022. Recuperado de <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/educacao-em-terras-indigenas-o-que-diz-o-censo-escolar#:~:text=Das%20178%2C3%20mil%20escolas,meio%20das%20redes%20de%20ensino%20>

Bueno, M. O. B., Paniago, M. C. L., & Santos, R. M. R.. (2014). Formação Continuada de Professores Em Conexões Interculturais No Facebook: Pluralidade de sentidos e

significados sobre tecnologias e educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, 12(02) maio/out., ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP.

Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 12 out. 2023.

Freire, P. (2014). *Pedagogia do oprimido*. 58. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Grupioni, L. D. B. (2006). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*.

Maffesoli, M., & Stuckenbruck, A. C. M. (1998). Elogio da razão sensível (p. 207).

Petrópolis: Vozes.

Sampieri, R. H., Collado, C. F. y Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa*. 5. Ed., Porto Alegre/RS: Penso.

Santos, B. S. (2003). “Por uma concepção multicultural de direitos humanos.” In:

SANTOS,

Boaventura de Sousa (org.). *Reconhecer para libertar: Os Caminhos do Cosmopolitismo*

Multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 427 – 461. 2003.

INNOVACIÓN PEDAGÓGICA: UNA NUEVA MIRADA A LAS PRÁCTICAS

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: UM NOVO OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS

Luiza Victor

RESUMEN

Con los cambios que se han producido en el contexto mundial, como la globalización, los avances en la tecnología y las comunicaciones y las nuevas relaciones, la sociedad está en crisis y siente la necesidad de romper con viejos paradigmas. Así, emerge la necesidad de un nuevo paradigma educativo. En esta nueva perspectiva, ya no hay espacio en el contexto de enseñanza y aprendizaje para la educación fabril del pasado. Considerando la Innovación como una búsqueda de un nuevo paradigma educativo, a partir de los estudios interaccionistas de Piaget (1973) y Vygotsky (1978 y 1989) y permeando las reflexiones del Construccionismo de Papert (1985, 1996 y 2008), en este artículo se vislumbran prácticas pedagógicas innovadoras que desarrollen en el estudiante el protagonismo la autonomía en la construcción del conocimiento y el placer del descubrimiento, con el enfoque en el proceso de construcción del conocimiento.

Palabras clave: Innovación Pedagógica, Construccionismo y Prácticas Pedagógicas.

RESUMO

Com as mudanças que ocorreram no contexto mundial, tais como a globalização, os avanços da tecnologia e da comunicação e as novas relações, a sociedade entra em crise e sente a necessidade de romper com os antigos paradigmas. Surge, assim, a emergência para um novo paradigma educacional. Nessa nova perspectiva, não se encontra mais um espaço no contexto de ensino e aprendizagem para a educação fabril de outrora. Considerando a Inovação como busca de um novo paradigma educacional, a partir dos estudos interacionistas de Piaget (1973) e Vygotsky (1989) e permeando as reflexões do Construcionismo de Papert (1985, 1996 e 2008), vislumbra-se, nesse artigo, práticas pedagógicas inovadoras que desenvolvam no estudante o protagonismo, a autonomia da construção do conhecimento e o prazer pela descoberta, focando no processo de construção do conhecimento.

Palavras-Chave: Inovação Pedagógica, Construcionismo, e Práticas Pedagógicas.

1 Mestra em Ciências da Educação – Inovação Pedagógica – pela Universidade da Madeira – Funchal – Portugal e doutoranda pelo Programa de Doutorado em Ciência da Educação, na Universidade Autônoma de Assunção,

INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte de minha pesquisa para a dissertação de mestrado Comunidade de Aprendizagem: desvelando uma prática pedagógica, uma inovação possível?, defendida na Universidade da Madeira, Funchal/Portugal, sob a orientação dos professores Dr. Carlos Manuel Nogueira Fino e Dr. José Santos Pereira.

Para abordagem e compreensão do pretendido estudo, estruturámo-lo em dois momentos, os quais realçará, as marcas impregnadas, nos contextos inovadores das práticas pedagógicas.

No primeiro momento, apresentamos a definição de inovação para diferentes autores, em conjunto, com a acepção da expressão pedagógica. Já, em um segundo momento, declinamos uma relação da inovação pedagógica com a contextualização da realidade educacional no século XXI, na Era da Sociedade de Informação, observando as contribuições de seu desenvolvimento para a construção do conhecimento, nesse diálogo acadêmico.

DECISÕES METODOLÓGICAS

Neste estudo, pretende-se realizar uma revisão da literatura, com especial enfoque na inovação pedagógica, buscando o entendimento desta em seus amplos significados e utilizações. Somando-se, assim, o olhar do inovador às ideias vigentes atualmente sobre o processo de construção da aprendizagem.

Objetiva-se aprofundar o conhecimento sobre o assunto à luz da contribuição de autores e especialistas da área o conceito de inovação pedagógica, entre eles, Fino (2008, 2015, 2016); identificar lacunas na literatura existente e embasar para futuras discussões. Também pretende-se elucidar no cenário educativo as contribuições de Piaget (1973) e Vygotsky (1989 e 1993) para a aprendizagem na perspectiva construtivista, bem como os subsídios das concepções do Construcionismo propostas

por Seymour Papert (1980, 1985, 1996 e 2008) para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas.

EXPOSIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS

UMA IMERSÃO NA DEFINIÇÃO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Há alguns anos a expressão Inovação é bastante utilizada, estando presente ao mesmo tempo nas discussões de diversas áreas, entre elas, nos campos da tecnologia, política, economia, empresarial e de gestão. Mas, na sociedade da informação e do conhecimento, inevitavelmente, como reflexo de uma nova economia globalizada e das pressões capitalistas, a referida expressão também costuma estar associada ao processo de construção da aprendizagem.

Torna-se salutar a compreensão da real acepção do termo inovação, e, em particular, da expressão inovação pedagógica para o campo educacional e a compreensão de que para que haja a inovação, é indispensável que os atores se engajem e adotem um conjunto de novas práticas, por meio de um esforço deliberado e consciente, visando a efetivação de mudanças e uma possível melhoria de cenário. Para que essa mudança aconteça é imprescindível a realização de uma ruptura de paradigmas e uma posterior substituição da prática antes realizada por uma outra repleta de significações.

Em relação ao sentido de palavra Pedagógica, Fino (2016), traduz e explica que:

A pedagogia (...) teria a ver com a maneira, e respetiva fundamentação ética, política e científica, como os intervenientes, os que percorrem e os que acompanham, se relacionam entre si na instituição dos contextos onde a aprendizagem pode acontecer. (FINO, 2016, p.17)

Contemplando a junção dos termos 'inovação' e 'pedagógica', concebe-se a inovação pedagógica como ruptura paradigmática das práticas pedagógicas tradicionais e inserção planejada de algo novo a essas práticas e que oferte melhorias ao campo educacional.

Por sua vez, Fino (2008) argumenta que a inovação pedagógica implica em mudanças, em um salto qualitativo nas práticas pedagógicas, envolvendo um posicionamento crítico, explícito, ou não, ou, ainda, uma ruptura paradigmática (Kuhn, 1978), ou uma descontinuidade (TOFFLER,1973), face às práticas pedagógicas tradicionais. Objetiva-se assim, por meio desse processo de ruptura, a formação de contextos de aprendizagem inovadores que se distanciam daquele proposto pela escola tradicional, que contextualizava o ensino com enfoque no professor e não no aprendiz.

Em consonância com o que propõe Papert (2008) sobre os contextos de aprendizagem, Fino (2008, p.277) afirma que a prática pedagógica inovadora *“acontece localmente, isto é, no espaço físico ou virtual, onde se movem os aprendizes e professores, funcionando estes, deliberadamente, como agentes de mudança”*, surgindo assim diferentes contextos de aprendizagem que se contrapõem aos anteriores que, por muitas gerações, segundo Toffler (1973), presumia-se ser a escola.

Em relação aos papéis do docente e do discente, para que haja Inovação Pedagógica, mantendo o sentido da heterodoxia, *“pressupõe o empoderamento do aprendiz e, ao mesmo tempo, procura a ruptura com os papéis tradicionalmente atribuídos a docentes e discentes”* (FINO, 2015, p.127). Desse modo, para o ensino, o papel do professor é ser ator coadjuvante do processo, posicionando-se numa posição periférica, como assistente/mediador do processo e cabe ao estudante o papel principal no processo da aprendizagem significativa.

A inovação se associa diretamente às práticas. Dessa forma, mesmo que os ambientes de aprendizagem estejam devidamente abastecidos por novos instrumentos/equipamentos (computadores, projetores, entre outros), ou até já realizaram uma reorganização de currículo e conteúdo, mas se o educador não utilizar desses recursos acima citados associados a uma prática pedagógica que direcione os aprendizes para a construção de seus próprios conhecimentos, não há inovação pedagógica.

Dentro desta conjuntura, para que a inovação pedagógica se realize, de forma concreta, anunciando antecipadamente pelo tempo presente o futuro desconhecido. primeiramente, torna-se *“necessário uma escola de mudanças, que vá da micromudança até à megamudança”* (PAPERT, 1996, p.209), capaz de promover uma transformação no ensino e romper com o paradigma fabril ainda vigente, para assim

atender a real necessidade da sociedade atual e tornar o estudante um aprendiz, participante ativo nos projetos que constituem desafios. Nesse sentido, destaca-se as considerações sobre o sociointeracionismo de Vygotsky e o Construcionismo proposto por Papert.

Concebe-se assim todo estudante como aprendiz, participante ativo nos processos criativos de novas aprendizagens e sustenta-se que o conhecimento é construído, em diferentes etapas autônomas, participando assim da teoria do Construcionismo de Seymour Papert acerca de gênese da inteligência humana, que descreveremos a seguir.

2. CONSTRUCIONISMO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: UM CENÁRIO EMERGENTE

O Construcionismo é uma teoria proposta pelo pesquisador sul-africano Seymour Papert que se notabilizou pelas pesquisas sobre a contribuição dos computadores como ferramenta auxiliar no processo de aprendizagem e contribuinte para o aumento da criatividade do aprendiz, por meio de uma linguagem de programação computacional, intitulada de “Logo” e que consolidou seus estudos a partir da associação dos seus conhecimentos da área de matemática às reflexões acerca da gênese da inteligência humana.

Para melhor entendimento das teorias construcionistas, torna-se de fundamental importância primeiramente a compreensão do conceito de Construtivismo. Esta teoria epistemológica estuda o desenvolvimento de cada um em diferentes etapas de suas vidas e considera que o conhecimento é construído pelo sujeito em interação com o objeto do conhecimento, segundo Piaget (1973), e a partir de outras interpretações da teoria, através da interação social (VYGOTSKY, 1989). Dessa maneira, as pessoas constroem o conhecimento à proporção que atuam sobre o objeto de conhecimento e sofrem uma ação deste objeto.

Para o aprofundamento das considerações sobre interação social, torna-se basilar o debate sobre o sociointeracionista Vygotsky e suas teorias sobre o desenvolvimento cognitivo e as relações entre o pensamento e a linguagem. Ele discute sobre o papel do outro social no desenvolvimento da criança e afirma que o homem se produz na e pela linguagem, ou seja, a construção das formas de pensamento acontece a partir da interação com os outros, através da apropriação dos conhecimentos da comunidade em

que o sujeito está inserido. O estudioso argumenta que a aquisição dos conhecimentos acontece, por intermédio desse processo interativo, a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, através de um processo denominado mediação. Entende-se, assim, a existência de uma relação entre o homem e o mundo e compreende-se que esta é mediada pelos signos e os instrumentos, que auxiliam a atividade humana.

Para realizar o delineamento do futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, apresentando o que já foi atingido e o que ainda está em processo de maturação no que tange ao desenvolvimento, Vygotsky (1989) conceitua e estuda a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). O autor (1989) evidencia a relação existente entre desenvolvimento e aprendizagem e também se esclarece que o processo de desenvolvimento possui diferentes níveis e aquilo que em um período uma criança só realiza com a ajuda do outro, um pouco mais adiante ela seguramente realizará sozinha. Reitera-se, nessa afirmativa, o pensamento de que o indivíduo se forma a partir das relações interpessoais e da convivência em sociedade e verifica-se a importância da atuação do professor como mediador do processo de aprendizagem.

Após esse necessário retorno aos princípios do Construtivismo para se obter a verdadeira compreensão do que Papert defende como Construcionismo, e ainda dentro das discussões sobre a construção do conhecimento, verifica-se que o Construcionismo se pauta na concepção Piagetiana ao defender que o conhecimento não pode ser simplesmente disseminado ou transmitido de forma pronta/acabada, como por muito tempo se defendia na visão do professor como detentor e transmissor do conhecimento.

Como se pode observar, tanto Piaget (em seus pensamentos construtivistas) quanto Papert (em suas propostas construcionistas) defendem que o conhecimento é desenvolvido pelo próprio aprendiz no processo ativo de interação com o mundo que o circunda, mas o que diferencia ambas teorias é que, na segunda proposta, a construção do saber deve estar associada ao interesse do aprendiz e movida por uma motivação, como resposta a uma necessidade surgida do seu contexto social. Dessa forma, o ensino, nesta segunda concepção, tem por incumbência proporcionar ao aprendiz oportunidades de se ocuparem em atividades criativas, que contribuam para o processo de edificação dos saberes.

O sucesso da aprendizagem nas propostas construcionistas, segundo Papert (1985, 2008), é oriundo da interação da criança com o objeto, através da utilização de métodos facilitadores da aprendizagem (por exemplo, o uso dos computadores e, em especial, da programação computacional Logo) e do incentivo à autonomia do aprendiz e à descoberta.

Diferentemente do que propõe o Construtivismo, as teorias construcionistas destacam o papel do meio cultural no desenvolvimento e, nas suas reflexões, realizam a ampliação do conceito de assimilação. A esta conceituação já observada pelos estudos piagetianos quando o aprendiz infantil vivencia novas experiências e se esforça na adaptação de novos estímulos às estruturas cognitivas que já apresenta, o Construcionismo acrescenta o pensamento da importância do envolvimento afetivo para a construção de uma aprendizagem mais significativa.

Outro aspecto dos estudos anteriores piagetianos não considerados pelo pensamento construcionista é a questão dos estágios de desenvolvimento de Piaget, em especial a supervalorização do pensamento formal, visto pelos construcionistas como obstáculo direto à aprendizagem.

Ainda sobre Construcionismo, Fino (2000), à luz da teoria de Papert, clarifica este conceito:

O construcionismo (Papert, 1991, 1993) é simultaneamente uma teoria de aprendizagem e uma estratégia para a educação. Defende que os aprendizes constroem o próprio conhecimento, que passa a residir internamente, de modo que o conhecimento de cada pessoa é tão único como a própria pessoa. Tem como premissa-chave, a exigência de uma *aprendizagem situada*, que parte do princípio que a aprendizagem depende do contexto em que decorre, de modo que são mais significativas as aprendizagens que ocorrem no desempenho de atividades autênticas (Lave, 1988, 1993); a *negociação social do conhecimento*, que é o processo pelo qual os aprendizes formam e testam as suas construções em diálogo com outros indivíduos e com a sociedade em geral; e a *colaboração*, que é o elemento indispensável para que o conhecimento possa ser negociado e testado. (FINO, 2000, p.97, grifo do autor)

Em suma, Fino (2000), pautado no que defendem Papert (1991, 1993) e Lave (1988, 1993), admite três pressupostos para a construção do conhecimento - a aprendizagem situada, a negociação social do conhecimento e a colaboração entre os indivíduos. Estes pressupostos fortalecem a solicitação de métodos ativos no âmbito educacional e, em especial, dão encorajamento ao processo interativo, como ferramenta fundamental aos processos cognitivos.

Papert (2008) destaca metodologias que desenvolvam a aproximação das situações concretas e os estudos que tenham foco no processo de construção da aprendizagem. O referido autor (1985) evidencia o quanto é relevante a criação de ambientes de aprendizagem que oportunizem o aumento da qualidade das interações referentes ao que já está sendo realizado. Este princípio é denominado “*hands-on/head-in*”.

Segundo Papert (1985), os aprendizes, considerados os sujeitos ativos no processo de construção da aprendizagem, necessitam “colocar a mão na massa” (*hands-on*) no andamento das atividades, o verdadeiro aprender fazendo na prática, em sentido totalmente oposto ao ensino tradicional de outrora, período este que o estudante era um mero espectador das manifestações de seus educadores.

Na perspectiva do Construcionismo, de acordo com Papert (1985), a concretização da aprendizagem ocorre a partir do momento em que seus sujeitos se tornam construtores conscientes e ativos de um “produto público”, que se associe ao contexto social em que os aprendizes estejam inseridos e se origine de um interesse pessoal deles para tornar o conhecimento concreto (*head-in*). Dessa forma, o aprendiz se envolve de forma afetiva e cognitivamente com o processo de produção. Pode-se também destacar que essa forma de aprendizagem desenvolve a autonomia, a criatividade e a autoria do aprendiz, características estas tão relevantes para a sociedade atual, para que assim os sujeitos possam lidar com os desafios e aprender a solucionar os problemas.

Visando ampliar as reflexões sobre o Construcionismo, Papert (2008) reforça a necessidade da autonomia do aprendiz no decorrer do processo de aprendizagem e enfatiza a imprescindibilidade de um termo para se referir à arte de aprender, o qual ele propõe “Matética”. O referido termo origina-se das seguintes expressões gregas, comumente utilizadas pelos matemáticos - *mathetés* - que significa aprendiz; *manthenein* que representa aprender – mais pela experiência e pela prática do que pela

instrução, apropriar para si mesmo ou descobrir, aprender por descoberta e, por último *mathema* que quer dizer lição, aquilo que se aprende.

Papert (2008, p.137) apresenta como um dos seus princípios matemáticos centrais:

(...) a construção que ocorre “na cabeça” ocorre com frequência de modo especialmente prazeroso quando é apoiada por um tipo de construção mais pública, “no mundo” – um castelo de areia ou uma torta, uma casa Lego ou uma empresa, um programa de computador, um poema ou uma teoria do universo. (PAPERT, 2008, p.137)

Na perspectiva construcionista, o professor não é mais considerado o detentor do saber, aquele que impõe o seu conhecimento ao estudante, como outrora na educação bancária, mas sim é o responsável por contribuir para a construção do conhecimento do educando, através da realização de um planejamento das ações, de forma detalhada, atuando, de modo diversificado, como mediador, na observação e reflexão sobre o que acontece no processo de construção da aprendizagem, respeitando a Zona de Desenvolvimento Proximal do estudante, acompanhando, incentivando, sugerindo e aprendendo junto com o aprendiz. Nesse contexto, o centro do ensino foi redirecionado e elucida-se uma inovação pedagógica, a partir da ruptura com o paradigma instrucionista e da realização de um processo de descontinuidade iniciado desde o surgimento de um contexto educacional que não atendia mais às necessidades dos atores da aprendizagem.

Sousa e Fino (2001, p.7), pautados nos estudos de Papert, consideram o novo paradigma construcionista "como meio de responder ao desafio colocado à escola por uma sociedade em profunda e acelerada mudança, notoriamente incapaz de ‘preparar para o futuro’.” Reforçando assim que a escola estimule a formação de indivíduos críticos, criativos, independentes e capazes de resolver de imprevistos através de atitudes rápidas, autônomas e positivas nas atividades profissionais, características fundamentais para o fortalecimento da autonomia intelectual e também contribui proporcionalmente para o desenvolvimento das funções sociais solicitadas pela sociedade da atualidade, inclusive no que tange à promoção de vantagens competitivas. Freire (1996) acrescenta que a educação deve ser um processo de conscientização crítica dos estudantes. Para o autor, a inovação pedagógica não deve se limitar à adoção de

novas tecnologias ou metodologias, mas deve estar pautada na formação de cidadãos críticos e autônomos. Dessa forma, a educação nos dias de hoje não pode ser concebida como um processo de transmissão de conhecimento, no qual o professor é o detentor deste conhecimento, mas deve-se ser enxergada como um processo de diálogo e construção de conhecimento.

CONCLUSÕES

Diante do abordado, com o novo paradigma educacional, surgem princípios e práticas pedagógicas inovadoras que são diferentes do modelo tradicional de educação. Esse novo modelo caracteriza-se pelo estudante como centro do processo de aprendizagem e o professor como mediador da aprendizagem, o qual apoia o educando a desenvolver suas habilidades e conhecimentos, por meio de uma aprendizagem ativa, colaborativa, adaptada às suas necessidades e interesses individuais. Neste contexto, a aprendizagem é baseada em projetos (relevantes para suas vidas e para o mundo ao seu redor), em resolução de problemas reais do mundo, através da investigação e da descoberta.

Observa-se, dessa forma, que as instituições escolares não devem e não podem mais andar em sentido contrário da proposta evolutiva da sociedade hodierna e devem garantir o desenvolvimento integral da criança e do jovem do presente no que tange às dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural. Dessa forma, o aprendiz tornar-se-á um cidadão ético, sujeito de sua própria aprendizagem, protagonista e autônomo na construção do saber. Não se pode também deixar de lado, a importância do processo de descoberta, a partir do desenvolvimento nos aprendizes da capacidade de aprenderem a conhecer as coisas, investigarem por si próprios os conhecimentos de que necessitam e buscarem compreender a ciência das coisas.

À luz desses estudos, propicia-se em espaços colaborativos e interativos, o desenvolvimento um aprendiz autônomo, consciente, responsável pela sua aprendizagem e capaz de realizar uma negociação social do conhecimento, estando sob a mediação do professor.

Sob o fulgor das propostas construcionistas, objetiva-se a construção de um ensino voltado para o desenvolvimento do homem em sua completude, em especial, em direção à formação integral do indivíduo, tornando-o consciente, ético, empreendedor, crítico, responsável e capaz de viver, de forma respeitosa e afetuosa, em um ambiente

plural e heterogêneo, sem deixar de lado, também, as dimensões cognitivas e instrumentais, fundamentais ao homem.

REFERÊNCIAS

FINO, C.N. (2000). *Novas tecnologias, Cognição e Cultura: um estudo no primeiro ciclo do Ensino Básico*. (Tese de Doutoramento). 449p. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

_____; SOUSA, J.M. (2001). As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. In Actas do VI Congresso galaico-português de Psicopedagogia, I Volume, p. 371 – 381, Braga: Universidade do Minho.

_____. (2008) Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação). In Alice Mendonça & António V. Bento (Org). *Educação em Tempo de Mudança*. Funchal: Grafimadeira, p. 277-287.

_____. (2015). Quatro ideias sobre a relação entre TIC e currículo. In Morgado, J., Mendes, G., Moreira, A. & Pacheco, J. (Org.). *Currículo Internacionalização Cosmopolitismo – Desafios Contemporâneos em Contextos Luso-Afro-Brasileiros vol. II*. Santo Tirso: De Facto Editores, pp. 123-130.

_____. (2016). Inovação Pedagógica e Ortodoxia Curricular. In: *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 9, n. 18, pp. 13-22, jan./abr.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Lave, J. (1988). *Cognition in Practice*. Cambridge MA: Cambridge University Press.

_____. (1993). The Practice of learning. In Serh Chaiklin an Jean Lave (Ed.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge MA: Cambridge University Press, pp.3-32.

Lave, J.; Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Papert, S. M. (1980). *Mindstorms - Children, Computers and Powerful Ideas*. New York: Basic Books, Inc.

_____. (1985). *LOGO: Computadores e Educação*. São Paulo: Brasiliense.

_____. (1996). *A Família em Rede*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

_____. (2008). *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artmed,

Piaget, J. (1973). *A linguagem e o pensamento da criança*. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura.

Toffler, A. (1973). *O Choque do Futuro*. Rio de Janeiro: Artenova, 5ª ed.bras.

Vygotsky, L. S. (1989). *Formação social da mente*. Trad.: J. C. Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche. 6º ed. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1993). *Pensamento e linguagem*. Tradução Jeferson L. Camargo, São Paulo: Martins Fontes.

EL RETRATO INICIAL DE UNA INVESTIGACIÓN: LA FORMACIÓN DE PROFESORES INDÍGENAS EN LAS CARRERAS DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DE LA UNIVERSIDAD ESTADUAL DE ALAGOAS

O RETRATO INICIAL DE UMA PESQUISA: a formação de professores indígenas nos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade Estadual de Alagoas

Rosa de Lima Medeiros Neta⁴
Allan Gomes dos Santos⁵

RESUMEN

Este artículo es el retrato inicial de un proyecto de investigación para una tesis doctoral cuyo objetivo es presentar el esquema investigativo de la propuesta de análisis de la formación de docentes indígenas a través de cursos de Licenciatura Intercultural Indígena en la Universidad Estadual de Alagoas – UNEAL. La idea inicial de la investigación es analizar si la oferta de Carreras Indígenas de Alagoas por parte de la UNEAL responde a la demanda y lucha de los pueblos indígenas de Alagoas por el derecho a una educación específica y diferenciada. Esta acción refuerza el compromiso de la UNEAL de responder a las demandas de estas comunidades. La investigación tendrá un alcance descriptivo con un enfoque bibliográfico cualitativo. Inicialmente, se utilizó como soporte legal un análisis documental de normas, leyes y ordenanzas con la Universidad Estadual de Alagoas (UNEAL) que apoyó el análisis. La investigación tuvo como sustento teórico el aporte de autores y legislación, tales como: Constitución Federal de 1988, Legislaciones y Ordenanzas Brasileñas; Grupioni (2000) apud Lopes; Carvalho (2010); Sánchez y Leal, (2021); Bergamaschi y Leite (2022)). En cuanto al análisis de los resultados, la investigación se encuentra en construcción y aún no

⁴ Doutoranda pela Universidade Autônoma de Assunção (UAA). Professora Mestra Assistente da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL e CLIND) rosadelima@uneal.edu.br.

⁵ Doutor em Ciência da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção (UAA). Licenciado em Matemática/Pedagogia (UNIR). Docente do Ensino Fundamental séries finais - SEMED-AL, CLIND/UNEAL e IFAL/DIREAD/UAB. rraav5@yahoo.com.br;

presenta resultados práticos, consistente en un análisis teórico de la propuesta de tesis doctoral. Sin embargo, este trabajo es relevante, ya que permite acercar reflexiones para conocer y comprender los rumbos y entendimientos de los involucrados para contribuir a la implementación de una educación escolar indígena diferenciada, haciendo justicia a la lucha y conquista de los pueblos indígenas. pueblos de Alagoas.

Palabras clave: CLIND/AL, Formación indígena, Pueblos indígenas de Alagoas, Educación escolar indígena, UNEAL.

RESUMO

Este artigo é o retrato inicial de um projeto de pesquisa para uma tese de doutorado cujo objetivo é apresentar o esboço investigativo da proposta de análise da formação de professores indígenas através dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. A ideia inicial da pesquisa é analisar se a oferta dos Cursos de Licenciatura Indígena de Alagoas pela UNEAL atende à reivindicação e luta dos povos indígenas alagoanos pelo direito a uma educação específica e diferenciada. Essa ação reforça o compromisso da UNEAL em responder às demandas dessas comunidades. A pesquisa terá um alcance descritivo com enfoque qualitativo do tipo bibliográfica. Inicialmente, foi utilizada uma análise documental de normatizações, legislações e portarias como amparos legais junto a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) que sustentaram a análise. A pesquisa teve como aporte teórico a contribuição de autores e legislações, como: Constituição Federal de 1988, Legislações e Portarias brasileiras; Grupioni (2000) apud Lopes; Carvalho (2010); Sanchez e Leal, (2021); Bergamaschi e Leite (2022)). Com relação as análises dos resultados, a investigação está em construção a ainda não apresenta resultados práticos, consistindo numa análise teórica da proposta de tese doutoral. Contudo, este trabalho é relevante, pois possibilita trazer reflexões para conhecer e compreender direcionamentos e entendimentos de seus envolvidos a fim de contribuir para a efetivação de uma educação escolar indígena diferenciada fazendo jus à luta e conquista dos povos indígenas de Alagoas.

Palavras chaves: CLIND/AL, Formação indígena, Povos indígenas de Alagoas, Educação escolar indígena, UNEAL.

INTRODUÇÃO

O estudo procura abordar, a partir da proposta de um projeto de pesquisa para elaboração de uma tese de doutorado, conceitos fundamentais como a formação de professores para a Educação Básica com enfoque nos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas – CLIND/AL considerados como ponto de partida a Educação Escolar Indígena de acordo com o que preconiza as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, a qual define os parâmetros para atuação das diversas agências educacionais e estabelece princípios para a prática pedagógica em contextos de diversidade cultural. A Educação Intercultural é outro conceito que permite compreender a importância dessa ação realizada pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), compreendendo a interculturalidade como “... ação que envolve reciprocidade, simetria, complementariedade, conflitualidade, entre outros aspectos, mas que se materializa na atuação protagonista de autores indígenas em seus territórios, em suas escolas, como também no espaço acadêmico da universidade” (Bergamaschi y Menezes, 2017, p. 71).

Neste viés investigativo, a educação escolar indígena necessita ser pensada e realizada respeitando os contextos culturais de cada comunidade. A partir dessa premissa é necessário suscitar reflexões sobre a implementação de um ensino mais significativo, ou melhor, a concretização de estudos diferenciados com o intuito de fortalecer a educação escolar indígena superar índices desfavoráveis e de indesejáveis que incomodam há muito tempo.

No afã de procurar novos rumos, a partir de estudos e pesquisas com olhar investigativo para o cenário escolar indígena, este estudo apresenta uma proposta de projeto de pesquisa a ser desenvolvido numa tese de doutorado no Curso de Ciências da Educação da Universidade Autônoma de Assunção. Essa pesquisa procurará diagnosticar fatores concretos e reais que sustentam índices indesejáveis desencadeando numa imagem negativa sobre a educação escolar indígena em diferentes direções e sentidos, mas que já vislumbra novos horizontes.

Para tanto, é importante tomar como ponto de partida algumas reflexões como: o número de professores formados com licenciaturas interculturais atuando escolas indígenas do estado de Alagoas; a ampliação dos Cursos de licenciatura Intercultural Indígenas no estado de Alagoas, através da UNEAL, como uma importante ação para

melhorar a Educação Escolar Indígena desse estado; a possibilidade da oferta de cursos pela UNEAL atender as demandas atuais das escolas indígenas do estado; a possibilidade ou não da Licenciatura Intercultural Indígena da UNEAL alcançar todas as escolas indígenas do estado; as escolas indígenas do estado de Alagoas carecem de ações específicas direcionadas para a formação acadêmica de seus professores visando minimizar demanda de docentes sem graduação.

À vista destas perspectivas, dentre as variantes de incertezas pedagógicas, este trabalho tem como objeto de investigação fomentar a análise de uma investigação que toma como ponto de partida uma pergunta principal e fundamental: “A realização dos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas ofertados pela UNEAL atende à reivindicação e luta dos povos indígenas de Alagoas pelo direito a uma educação específica e diferenciada, reforçando o compromisso da UNEAL em responder às demandas dessas comunidades?”

A partir desses fatores, aparentemente, explícitos no contexto educacional indígena, é importante lembrar que a melhoria da educação indígena deve ser moldada de acordo com as necessidades e desejos das próprias comunidades promovendo o respeito por suas identidades e valores culturais, possibilitando o desenvolvimento dessas comunidades e, acima de tudo, garantindo o respeito aos seus valores culturais e direitos educacionais.

Neste contexto de desejos e garantias, ter uma instituição educacional de nível superior com olhos voltados para os diferentes contextos da realidade indígena requer, além de um profundo respeito pela cultura e identidade, ações e a sensibilidade necessária para se atender suas necessidades, compreender suas lutas e incorporar desafios específicos. A instituição educacional que propõem trabalhar com indígena deve apresentar conhecimento, empatia, experiência e dentre outros fatores, para atuar nessa interseção de culturas, costumes e tradições. Também, o envolvimento ativo com as comunidades e suas lideranças desempenham um papel crucial no sucesso da educação escolar indígena.

Essas são algumas das reflexões investigativas iniciais dentro da proposta de estudo aqui apresentada. A seguir, apresenta-se uma breve discussão teórica, o percurso metodológico percorrido e breve discussão de resultado, ainda em fase teórica e de cunho bibliográfico.

LÓCUS DA PESQUISA

Este estudo trata da IES Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), uma instituição fundamental no contexto educacional de Alagoas, contribuindo para a formação de profissionais, o avanço do conhecimento, o desenvolvimento regional e a promoção da inclusão social. O papel da UNEAL vai além do ensino formal superior, abrange também a pesquisa, extensão promovendo importante impacto nas comunidades atendidas por ela.

A UNEAL, além de desempenhar um papel crucial no contexto do ensino superior de Alagoas, traz relevância de destaque nos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena contribuindo para o desenvolvimento social, econômico e cultural do estado. Dentre suas ações e as maneiras pelas quais a UNEAL impacta a educação superior em Alagoas pode-se citar a oferta de cursos de graduação, graduação intercultural e Pós-Graduação que proporciona aos estudantes a oportunidade de obter educação superior em diversas áreas do conhecimento; produção de pesquisa e conhecimento que contribui para o avanço das ciências e tecnologias, trazendo inovações que podem beneficiar a sociedade e a economia alagoana.

Além disso, desenvolve extensão universitária que abarca atividades como cursos, palestras, projetos sociais e culturais que impactam positivamente a população local, promove cidadania e contribui para o desenvolvimento sustentável e inclusão social como também amplia as oportunidades de educação superior para variados grupos sociais, sejam na dimensão intercultural ou ampliando a democratização do acesso ao ensino superior em Alagoas devido sua atuação prioritária no interior do estado. Por fim, contribui para o desenvolvimento regional formando profissionais capacitados para realizar pesquisas relevantes para todas as regiões, podendo influenciar positivamente o desenvolvimento econômico, cultural e social de Alagoas.

Ensinar é um processo em movimento que deve ser continuamente interrogado e reinventado em suas ações, atitudes e prática (Fávero, 2010). De acordo com Coleç. (2006, p. 211) "... modelo de educação em terras indígenas passa a ser um espaço político de reivindicação das lideranças indígenas interessadas em construir novas formas de relacionamento com os demais segmentos da sociedade nacional.". A UNEAL um compromisso firmado com a educação desde o seu nascedouro com vocação

primordial para a formação de professores. Sua experiência pioneira na formação de professores indígenas demonstra seu compromisso para além da formação acadêmica. Assim, Bergamaschi e Leite (2022, p.6) enfatizam a importância da UNEAL na formação de professores indígena afirmando:

Em Alagoas, a formação de professores indígenas clama por apoio institucional e, até a implantação desta licenciatura intercultural, não havia registro de formação específica no estado alagoano. A Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) deu o primeiro passo para graduar professores indígenas, com a criação do Programa de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas (PROLIND-AL), conhecido localmente como Curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas (CLIND-AL). O primeiro projeto de curso foi divulgado em 2008 e efetivado entre os anos de 2010 e 2015, com a diplomação de 69 professores indígenas pertencentes aos povos Xucuru-Kariri, Tingui-Botó, Karapotó Plak-ô, Kariri-Xocó, Koiupanká, Jiripancó e Wassu-Cocal, do estado de Alagoas; o segundo curso teve seu projeto publicado em 2018 e efetivamente implementado um ano depois, sendo interrompido em 2020, devido ao isolamento social imposto pela pandemia COVID-19.

A universidade, incluindo seus Campi localizados no estado de Alagoas, desempenha um papel significativo na promoção da educação intercultural indígena. Essa instituição contribui para a valorização e preservação das culturas indígenas, bem como para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais inclusivas com a formação de professores indígenas, sejam com os programas PROLIND e CLIND.

Portanto, a UNEAL tem a responsabilidade de desempenhar um papel ativo no sentido da preservação das tradições indígenas, mas, também, promover uma sociedade mais inclusiva e respeitosa no tocante à diversidade cultural. Além disso, atividades de pesquisas e ações de extensão respeitam e promovem o conhecimento indígena, bem como abordam questões sociais, econômicas e de saúde que afetam essas comunidades e, ainda, atendem às necessidades das comunidades indígenas, incluindo projetos sociais, culturais e fomentando ações que suscitem o desenvolvimento sustentável. E, por fim, estabelece parcerias colaborativas com líderes e membros de comunidades indígenas para desenvolver programas educacionais que respeitem e promovam as tradições culturais.

O estágio inicial desse trabalho toma como ponto de partida o arcabouço de uma pesquisa intitulada “A PERSPECTIVA DO CLIND NA EDUCAÇÃO INDÍGENA: o desafio da formação docente de um professor de Matemática para Educação Básica nas comunidades indígenas do Agreste e Sertão de Alagoas” que sintetizou reflexões e interpretações de situações vivenciadas, discussões e observações nas escolas indígena durante a realização de uma pesquisa com gestores das escolas estaduais indígenas do Sertão e Agreste de Alagoas (Santos et all, 2023)⁶.

Através desse embasamento teórico antecedente, fortaleceu as inquietação de analisar a formação de professores indígenas através da oferta dos cursos de Licenciatura Intercultural pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL com a finalidade de evidenciar os programas considerados fundamentais como a Formação de professores para a Educação Básica com enfoque nos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas – CLIND/AL, tomando como ponto de partida a Educação Escolar Indígena de acordo com o que preconiza as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Estas definem parâmetros para diversas ações e atitudes educacionais e estabelecem princípios para a prática pedagógica em contextos de diversidade intercultural. Para reforçar este contexto de averiguação (Freire, 1996) menciona que só é possível agir sobre aquilo que se conhece, se conseguir analisar e transformar em forma de aprendizagem.

Então, é possível justificar o presente trabalho através de uma visão geral do problema, que une uma trajetória acadêmica/profissional dentro da área específica da pesquisa e o desejo de retratar e compreender, com vontade de ver, sentir e ouvir, a importância de o Programa Intercultural Indígena realizado pela UNEAL. Também, entender que fazer uma formação de professores indígenas para as escolas indígenas e suas comunidades traz um fator educacional de grande luta, propriedades e crescimentos para os povos indígenas de Alagoas e, ainda, reflexões que vão além de valorizar e respeitar os conhecimentos tradicionais e abordar de forma integrada e diferenciada a realidade e o contexto cultural das comunidades.

⁶ Artigo da autora da Tese: A PERSPECTIVA DO CLIND NA EDUCAÇÃO INDÍGENA: o desafio da formação docente de um professor de Matemática para Educação Básica nas comunidades indígenas do Agreste e Sertão de Alagoas.

Por tudo isso, as respostas obtidas a partir dos objetivos específicos propostos retratam o presente objeto de pesquisa como um fator de relevância educativa e social em sua essência que é formar um professor com sua própria “identidade indígena e cultural promovendo um ensino de forma diferenciada”.

MARCO TEÓRICO

O estudo apresenta em seu marco teórico inicial, autores e aspectos específicos da legislação educacional brasileira que embasa e norteia essa peça de investigação. Parte-se da base legal mencionando a Constituição Federal de 1988, Legislações e Portarias brasileiras), segue-se com autores que tratam da temática como Grupioni apud Lopes (2000), Carvalho (2010), Sanchez e Leal, (2021); Bergamaschi e Leite (2022) e dentre outros estudiosos que são e serão fundamentais na ancoragem teórica e legal para o aprofundamento do tema.

Este fator investigativo no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, traz a educação indígena e a educação intercultural ganhando relevância nas agendas governamentais e passaram a ter maior protagonismo nas instituições de ensino superior. Nas últimas duas décadas, em várias universidades públicas do País, foram criados programas de caráter intercultural para a formação de professores indígenas (Sanchez e Leal, 2021).

Assim, diversas universidades no Brasil têm buscado implementar ações e programas voltados para a educação indígena, incluindo a formação de professores que possam atuar nas suas comunidades. A formação de professores indígenas, geralmente, envolve considerações específicas relacionadas às línguas, culturas e realidades próprias. Os programas podem incluir disciplinas que abordam questões interculturais, práticas pedagógicas sensíveis à diversidade cultural, além de proporcionar vivências práticas nas próprias comunidades.

Nesse sentido, Argüello (2002, p.146) corrobora quando afirma que:

O etnoconhecimento é peça fundamental na nossa proposta de construção de uma escola indígena que seja algo mais que uma escola de brancos pensada para índios. Propomos uma escola que incorpore o saber dos anciãos, as características da educação indígena ancestral, integrada à comunidade, e que resgate da escola do branco os saberes necessários a seu empowerment e à prática da educação libertadora.

Portanto, no viés de implantação da licenciatura intercultural, a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) se apresenta como uma instituição de ensino superior pública de referência na formação de professores indígenas. Fundada em 2006, a UNEAL tem o objetivo de oferecer educação superior de qualidade e contribuir para o desenvolvimento regional e também possui experiência no campo das licenciaturas interculturais com o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND) de 2010 a 2015 e, atualmente, Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas (CLIND-AL) de 2019 até 2024. As universidades estaduais, no Brasil, são mantidas pelos governos estaduais e desempenham um papel importante na oferta de educação superior em diferentes regiões do país.

METODOLOGIA

O trabalho classifica-se como um estudo qualitativo, desenvolvido num viés descritivo no formato de pesquisa bibliográfica. Portanto, aplica-se o desenho metodológico não experimental descritivo inserido no paradigma sócio crítico com base teórica assentada na construção/fortalecimento característico da proposta de pesquisa apresentada como requer um estudo descritivo.

Sobre esse assunto, Sampieri, Collado e Lucio (2013, pp. 102 e 376) afirma que

Os estudos descritivos buscam especificar as propriedades, as características e os perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno que se submeta a uma análise. Ou seja, pretendem unicamente medir ou coletar informação de maneira independente ou conjunta sobre os conceitos ou as variáveis a que se referem, isto é, seu objetivo não é indicar como se relacionam (p.102). O enfoque qualitativo é selecionado quando buscamos compreender a perspectiva dos participantes (indivíduos ou grupos pequenos de pessoas que serão pesquisados) sobre os fenômenos que os rodeiam, aprofundar em suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados, isto é, a forma como os participantes percebem subjetivamente sua realidade. O processo qualitativo começa com a ideia de pesquisa (p. 376).

Este trabalho buscou trazer, em sua trajetória metodológica, a apresentação de uma proposta investigativa, a partir de reflexões e análises de normatizações, legislações e

portarias que amparam a educação escolar no Brasil, especificamente, a educação escolar indígena com foco para o atendimento da formação nos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade Estadual de Alagoas, o objeto da pesquisa.

Nesse sentido, essa temática investigativa se faz pertinente, pois além de uma realidade de pesquisa, é importante também pelo fato de abranger aspectos educacionais, sociais, culturais e de direitos básicos dos povos originários. Assim, defende-se que esta proposta de trabalho traz uma vinculação de conceitos inclusivos que apontam para esforços mais amplos no sentido de promover a justiça social, o acesso a direitos, a preservação da diversidade cultural e o desenvolvimento social. Esta visão reconhece a importância de respeitar e valorizar as contribuições únicas que as comunidades indígenas produzem numa visão mais abrangente, seja ela local, regional ou global.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, as análises são resultantes de análises teóricas sobre dados ainda preliminares, pois os resultados práticos serão apresentados de forma analítica na tese doutoral, posteriormente, apresentada. Contudo, compreende-se que este trabalho se torna relevante pela possibilidade de promover reflexões sobre os direcionamentos pretendidos que apontam para uma melhor compreensão da importância de fortalecer as políticas educacionais promovidas pelo Estado, principalmente, ações voltadas para o atendimento às especificidades dos grupos sociais que carecem de uma educação diferenciada como resposta justa às suas lutas e anseios.

CONCLUSÕES

O estado de Alagoas possui 17 (dezessete) escolas indígenas espalhadas nos territórios indígenas. Algumas apresentam situação física precária e há comunidades indígenas que ainda não possuem sua unidade escolar. A importância das escolas para os povos indígenas reside na necessidade fundamental de oferecer uma educação escolar diferenciada e contextualizada com a realidade cultural de cada povo.

Outro elemento que merece igual destaque é a formação específica dos professores. Por isso, a UNEAL se propôs desde 2010 a oferecer cursos de Licenciatura Intercultural para formação de professores indígenas, pois essa é uma luta que vem sendo travada

pelos povos indígenas como forma de preservar seus costumes e tradições e receber uma educação escolar de qualidade. Ainda há, um déficit considerável de professores indígenas com formação superior nessas escolas.

Por isso, acredita-se que as ações de formação intercultural implementadas pela UNEAL, mesmo que não possua a garantia de uma continuidade, contribui para sanar essa carência nas escolas e fortalece as comunidades para além de uma formação acadêmica. O alcance dessa ação é objeto de estudo para a tese pretendida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Argüello, C.A. (2002). Etnoconhecimento na escola indígena. In: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores, 2001, Brasília. *Anais[...]Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação indígena*. MARFAN, M.A.(Org.). v. 4. Brasília: MEC, SEF.

Bergamaschi, M. A., e Araújo Leite, A. M. (2022). *Formação de professores indígenas: A universidade como território de resistência?*. *Runa*, 43(1), 57-75.

BRASIL (1996). Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Coleç, A. (2006). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*.

Fávero, A. A.; Tonieto, C. (2010). *Educar o educador: reflexões sobre a formação docente*.

Campinas, SP: Mercado de Letras.

Grupioni, L. D. B. (2001). Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, L. A.; GRUPIONI, L. D. B. (org). *A Temática Indígena na Escola*. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: 2004, p. 481 – 525.

Peixoto, J. A. L., e Campos, Z. D. P. (2021). Educação, direito e identidade: Licenciatura Intercultural Indígena em Alagoas–CLIND-AL. *Revista EntreRios do Programa de Pós-Graduação em Antropologia*, 4(1), 96-121.

Sampieri, R. H., Collado, C. F. y Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa*. 5. Ed., Porto Alegre/RS: Penso.

QUEM SÃO OS ESTUDANTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA INTERCULTURAIS INDÍGENA DO POLO SERTÃO? USO DA ESTATÍSTICA NA ASSOCIAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Allan Gomes dos Santos⁷
Rosa de Lima Medeiros Neta⁸

RESUMO

Este artigo faz uma reflexão sobre a possibilidade de trabalhar uma disciplina associando a teoria e a prática. Aqui apresenta-se um relato de experiência vivenciado no sexto período do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Pedagogia com a disciplina Estatística aplicada à Educação no Polo Sertão. Portanto, o objetivo é apresentar os resultados pesquisa realizada pelos discentes da referida turma. O enfoque metodológico aplicado neste relato de experiência foi de cunho descritivo, através de uma pesquisa de campo utilizando questionário semiestruturado e caracterizado pela observação e participação dos estudantes envolvidos. Os resultados mostraram que além de relacionar teoria e prática na aprendizagem de conteúdos criou um ambiente mais motivador para os estudantes envolvidos possibilitou elaborar um perfil dos estudantes matriculados nos cinco cursos do polo em epígrafe. Além disso, permitiu que os estudantes superassem desafios possibilitando que estes assumam o protagonismo de seus conhecimentos como requer a formação docente.

Palavras chave: Ensino da estatística, Prática educacional, Ensino Superior, Curso de Pedagogia.

RESUMEN

Este artículo reflexiona sobre la posibilidad de trabajar una disciplina que combine teoría y práctica. Presentamos aquí un relato de experiencia durante el sexto período de la

⁷ Doutor em Ciência da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção (UAA). Licenciado em Matemática/Pedagogia (UNIR). Docente do Ensino Fundamental séries finais - SEMED-AL, CLIND/UNEAL e IFAL/DIREAD/UAB. Contato: rraav5@yahoo.com.br;

⁸ Professora Assistente da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL e CLIND). Contato: rosadelima@uneal.edu.br.

Licenciatura em Pedagogia Intercultural Indígena com a disciplina Estatística aplicada a la Educación en Polo Sertão. Por lo tanto, el objetivo es presentar los resultados de las investigaciones realizadas por los estudiantes de dicha clase. El enfoque metodológico aplicado en este relato de experiencia fue descriptivo, mediante investigación de campo utilizando un cuestionario semiestructurado y caracterizado por la observación y participación de los estudiantes involucrados. Los resultados mostraron que además de relacionar teoría y práctica en los contenidos de aprendizaje, creó un ambiente más motivador para los estudiantes involucrados y permitió crear un perfil de los estudiantes matriculados en los cinco cursos del mencionado centro. Además, permitió a los estudiantes superar desafíos, permitiéndoles tomar la delantera en sus conocimientos, como lo exige la formación docente.

Palabras clave: Enseñanza de la estadística, Práctica educativa, Educación Superior, Curso de Pedagogía.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem a finalidade de apresentar um trabalho prático cujo objetivo foi traçar um perfil dos estudantes dos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena do Polo Sertão localizado no município de Pariconha. O trabalho foi realizado na disciplina de Estatística Aplicada à Educação no curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Pedagogia. O processo de pesquisa teve como ponto de partida a necessidade de conectar a teoria e a prática na aprendizagem dos assuntos lecionados durante a disciplina de Estatística Aplicada à Educação. A intenção foi demonstrar para os estudantes a importância da aplicabilidade da Estatística no exercício profissional docente, propondo para isto um trabalho prático com coleta de dados por meio de questionário. O campo de pesquisa foram as cinco turmas dos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena em Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia do Polo do Sertão, especificamente, no 6º período do ano de 2023.

Os três parâmetros básicos para realização do trabalho foram: demonstrar a relação entre teoria e prática na aprendizagem, verificar fatores relevantes no CLIND que possam contribuir com o aprimoramento da gestão dos cursos em geral e, especificamente, no Polo Sertão; conhecer os estudantes do Polo Sertão. O trabalho de campo, nesta pesquisa, tem o intuito de coletar, identificar, analisar e permitir conhecer

as características do corpo discente no polo supracitado. Assim, ao fazer um levantamento de dados estatísticos obteve-se um perfil com as características dos estudantes, os anseios, perspectivas e críticas destes em relação ao corpo gestor e docente.

O processo de aprendizagem é facilitado através de atividades que garantam uma aproximação entre aluno, professor e conteúdo e isso justifica a importância de evidenciar a experiência vivenciada através desse Relato de Experiência. O trabalho prático trouxe como objetivo minimizar as dificuldades no processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, gerar oportunidades para que os estudantes do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Pedagogia exercitem outras formas de envolvimento com a produção de conhecimentos. A finalidade foi melhorar a qualidade de ensino trazendo à tona a relação entre o que se ensina na sala de aula e sua aplicação prática na realidade. Com a iniciativa criou-se condições para os estudantes não só aprender conteúdos específicos, mas ampliar o alcance do uso da Estatística no dia-a-dia escolar como também vislumbrar seu uso na pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso. A intenção foi possibilitar o desenvolvimento de habilidades relacionadas à atividade de pesquisa.

Quando o professor possibilita, ao discente, oportunidade de aprofundamento teórico e experiências práticas em sala de aula, ele demonstra que “o conhecimento não deve ser só transferido, também testemunhado e vivido, para que o aluno se envolva com motivação e eficácia” (FREIRE, 1996, p.21). Considera-se, assim que teoria e prática não pode ser tratada de forma apartada no cotidiano escolar.

O texto está organizado em três partes além, da introdução e da conclusão, a saber: breve discussão teórica sobre o relato de experiência e a importância de correlacionar teoria e prática no cotidiano do fazer docente; o percurso metodológico e a descrição e análise dos dados coletados pelos alunos matriculados na disciplina e analisado pelo autor, resultando num perfil docente dos cursos naquele ambiente de formação utilizando para isso, o Relato de Experiência.

Um ponto importante na totalidade do trabalho foi a formulação de perguntas para o questionário de pesquisa com a participação de setores da gestão pedagógica e administrativa do CLIND. O envio das perguntas permitiu conhecer melhor a percepção dos estudantes sobre o programa. A partir das informações fornecidas como respostas

ao questionário tanto coordenadores do curso como a secretaria podem obter uma visão geral e específica das turmas pesquisadas. Como exemplo desta união de pensamentos do CLIND dentro do trabalho prático, pode-se evidenciar um dado que se mostrou preocupante: aproximadamente 52% dos estudantes não possuem computador para realizar suas atividades acadêmicas e, ainda, cerca de 10% usam máquinas emprestadas. Portanto, fica evidenciado que, em torno de 62% dos estudantes do Sertão, não possuem essa ferramenta de apoio educativo, para realizar as atividades relacionadas com a formação profissional e melhorar a qualidade para seus estudos e, conseqüentemente, de aprendizagem. Além disso, está em desacordo com o que as legislações preconizam para a formação docente que é ter um professor preparado para o contexto digital no mundo contemporâneo.

TEORIA E PRÁTICA NO FAZER DOCENTE: UM CAMINHO PARA FACILITAR A APRENDIZAGEM

Possibilitar ao estudante de Pedagogia vivenciar teoria e prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem evidencia outras possibilidades para sua atuação futura em sala de aula. No contexto da formação docente, isso contribui também, para o aprofundamento das relações interpessoais tanto no interior do curso como com os demais estudantes de outros que funcionam no mesmo espaço. Nessa integração e troca de experiências cria-se a possibilidade de aprendizagem de forma mais significativa, construtiva e prazerosa.

As experiências aqui relatadas dão conta disso quando se atrelam os conteúdos de sala de aula com a pesquisa permitindo que os estudantes exercitem esses aprendizados e tenham como resultado um produto resultante de sua pesquisa. Esses elementos são fundamentais para manter a motivação e despertar a curiosidade dos discentes. Neste sentido, Moran, et al (2000, p.17-18), afirma que:

As mudanças na educação dependem também dos alunos. Alunos curiosos e motivados facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador. Alunos motivados aprendem e ensinam, avançam mais, ajudam o professor a ajudá-los melhor.

Assim, as mudanças na educação não estão restritas a atuação do professor, mas envolvem também os alunos, pois a motivação desperta interesse e estimula a aprendizagem. Quanto mais motivados estiverem, mais chance haverá de estreitamento dessa parceria professor-aluno na relação ensinar-aprender.

METODOLOGIA

A elaboração do presente tomou como ponto de partida o Relato de Experiência (RE) utilizando a atividade prática com a turma do 6º período da Licenciatura Intercultural Indígena em Pedagogia. Para Mussi, Flores e Almeida (2021, p.62) o Relato de Experiência é [...] resultante de um processo contínuo de amadurecimento, sendo composto por: elaboração, participação, orientação e apresentação de estudos no formato de RE. Os autores ainda alertam que o RE deve primar pela qualidade na escrita, sem superficialidades no conteúdo abordado, ter clareza sobre a prática executada e não exceder nas discussões bibliográficas. Em suma, deve priorizar a clareza do relato.

No processo de elaboração o professor responsável pela disciplina solicitou ao grupo gestor (pedagógico e administrativos) o envio de perguntas relevantes para o conhecimento da situação dos cursos. Essas perguntas foram analisadas e incluídas no questionário. Elaborado o questionário procedeu-se a preparação para a coleta de dados. Inicialmente, foi ministrado o conteúdo teórico. Após essa fase a turma foi dividida em 05 (cinco) grupos, onde cada grupo teve a tarefa de coletar informações nos demais cursos do Polo (Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia). Após o levantamento dos dados obtidos procedeu-se a análise, os cálculos, os modelos, os esboços e a demonstração das amostras levantadas, utilizando noções básicas de estatística, com produções de tabelas e gráficos.

Para fortalecer o entendimento da pesquisa como um todo e desenvolver noções de análise dos dados, foram realizadas apresentações de cada grupo com seus referidos dados e as circunstâncias ocorridas no transcorrer do levantamento. Também, foi incentivado que cada grupo colocasse os pontos positivos e negativos observados durante o trabalho fim de compreender a construção e as análises de cada variável, fundamental para a conclusão do trabalho. O resultado geral da pesquisa está apresentado de artigo no qual foram sintetizados os dados de todos os cursos, resultando num perfil dos cursos do Polo Sertão.

EXECUÇÃO DO TRABALHO

O trabalho foi realizado de acordo com a coleta de dados realizada nos cursos do Polo do Sertão e, através dos dados fornecidos pela secretaria do CLIND/UNEAL com o número de alunos matriculados por curso (registrado no Sistema Acadêmico), em acordo com a Tabela 1.

Tabela 1: Quantitativo número por Curso no Polo do Sertão

CURSOS PESQUISADOS	NÚMERO DE ESTUDANTES MATRÍCULADOS POR CURSO (acordo Sistema Acadêmico)	TOTAL DE ESTUDANTES PARTICIPANTES DA PESQUISA POR CURSO
GEOGRAFIA	13*	12
HISTÓRIA	16	14
LETRAS	15*	16
MATEMÁTICA	16	14
PEDAGOGIA	18	16
Total	78 (100%)	72 (92%)

Fonte: Dados do Sistema Acadêmico e pesquisa realizada nos Cursos CLIND/UNEAL Polo Sertão (Construção própria).

* quantitativo não idêntico com total de cada turma.

ANÁLISE DADOS COLETADOS

Os resultados e análises de dados dos 92% participantes da pesquisa permite entender o contexto geral que nortearam os objetivos e teorias estabelecidas para esta coleta de dados evidenciando o conteúdo da Estatística, em especial suas noções básicas.

O trabalho prático permite demonstrar um fator importante para o Polo do Sertão que é o conhecimento dos cursos traçando um perfil dos mesmos através das variáveis/perguntas realizadas. Neste viés, foi possível conhecer os estudantes dos Cursos Interculturais Indígenas através de suas características pessoais e de suas identidades, dentro da amplitude geral de cada curso. Feito isso, o trabalho proporciona condições de análises apontando para as características do público do CLIND/UNEAL e, porque não dizer, pode servir de marco para tomada de decisões futuras. Além disso, o

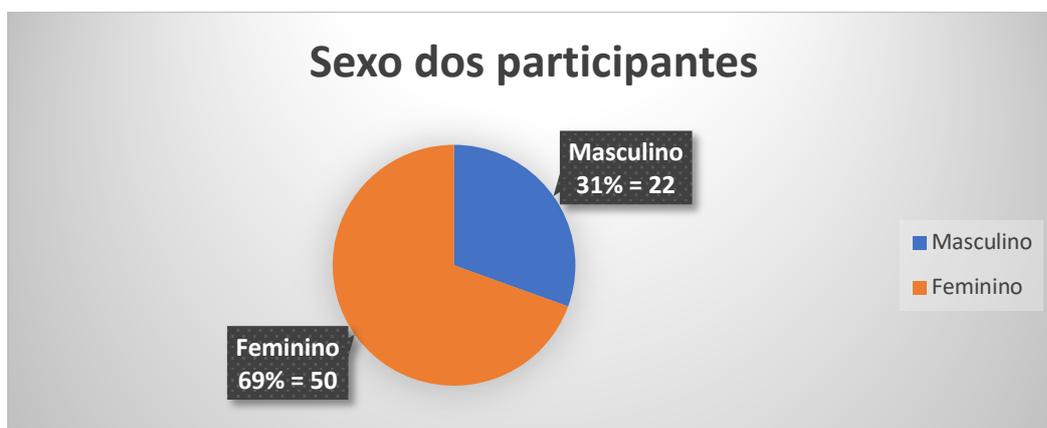
projeto concebeu dados analíticos para nossos gestores, coordenadores e setor da secretaria.

Dentro destas circunstâncias analíticas, ainda possibilita associar a teoria e a prática de conteúdos ensinados em sala de aula e, assim, descobrir que se aprende praticando o que é aprendido na teoria. Esse entrelaçamento entre teoria e prática caracteriza um aprendizado mais lúdico, significativo e prazeroso do contexto estatístico/matemático. E, assim, segundo a BNCC

[...] propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (Brasil, 2017, p. 11).

Dentre as perguntas (P) do questionário, é possível observar e analisar todas as perguntas consideradas relevantes e que evidenciaram pontos importantes para o trabalho prático de forma geral com dados dos 05 (cinco) Cursos do Polo do Sertão, como:

Gráfico/Tabela 1 – Sexo

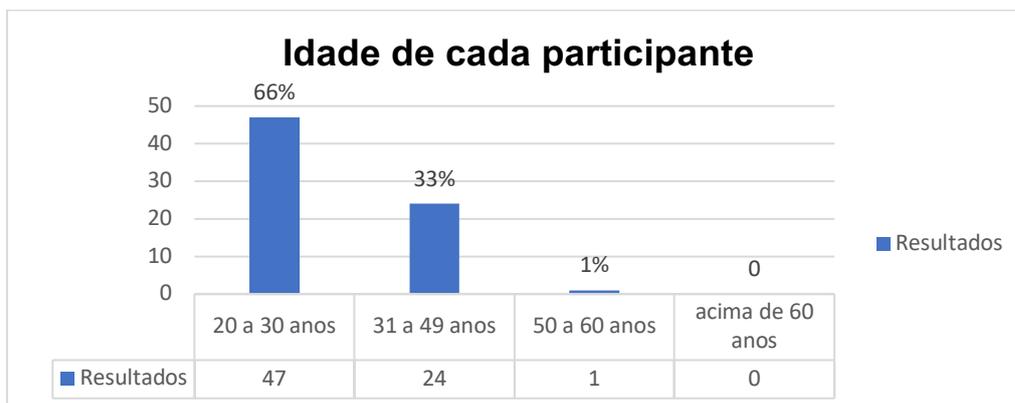


Fonte: Dados da pesquisa 2023 realizada pelo autor.

De acordo com o último Censo da Educação Superior, no ano de 2019, Pedagogia é o Curso que mais forma profissionais no país, de 1,2 milhão de pessoas que se formaram em cursos de graduação no País. Desse total, 124,4 mil eram concluintes do Curso de Pedagogia. Além disso, quando se considera as relações de gênero nas profissões e nos contextos sociais, é, ainda, identificável, dentro de um parâmetro de características

consideradas femininas ou masculinas, que de acordo com a formação profissional em Pedagogia, este curso caracteriza-se como um espaço predominante de formação feminina. Essa característica traz à tona o discurso insistente, social e culturalmente, que associa o cuidado e a educação de crianças às mulheres. Contudo, os resultados da pesquisa revelam que as licenciaturas permanecem sendo formadas por mulheres, pois a grande maioria, 69% dos participantes da pesquisa, é do sexo feminino. Contudo, 31% (22 estudantes) são homens. Assim, mulheres continuarão sendo as grandes contribuidoras para o magistério indígena na Educação Básica tanto nos anos finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Entretanto, é importante salientar que o sexo não implica no melhor desempenho do trabalho, portanto, homens e mulheres são igualmente capazes de ensinar.

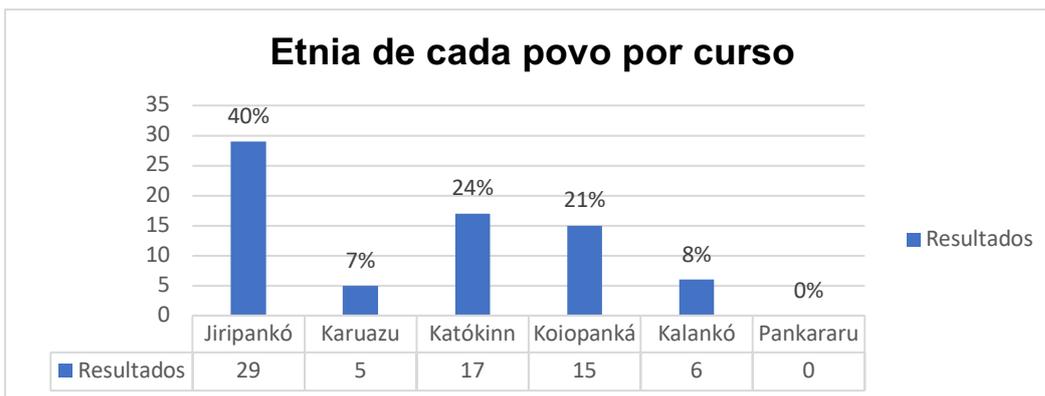
Gráfico/Tabela 2 – Idade



Fonte: Dados da pesquisa 2023 realizada pelo autor.

Um dado importante no contexto da pesquisa é que 66% dos estudantes pesquisados nas Licenciaturas Interculturais Indígenas no Polo do Sertão são jovens, pois suas idades estão entre 20 a 30 anos. Ainda foi observado que 33% dos estudantes são adultos entre 31 a 49 anos. Importante notar a grande participação de jovens e adultos nas comunidades indígenas participando dos Cursos do CLIND/UNEAL. Também, verifica-se que dentre os participantes do trabalho prático investigativo que alcanço 92% dos estudantes do Polo do Sertão (72 estudantes), apenas 1 (um) estudante tem entre 50 a 60 anos e nenhum estudante tem idade acima de 60 anos.

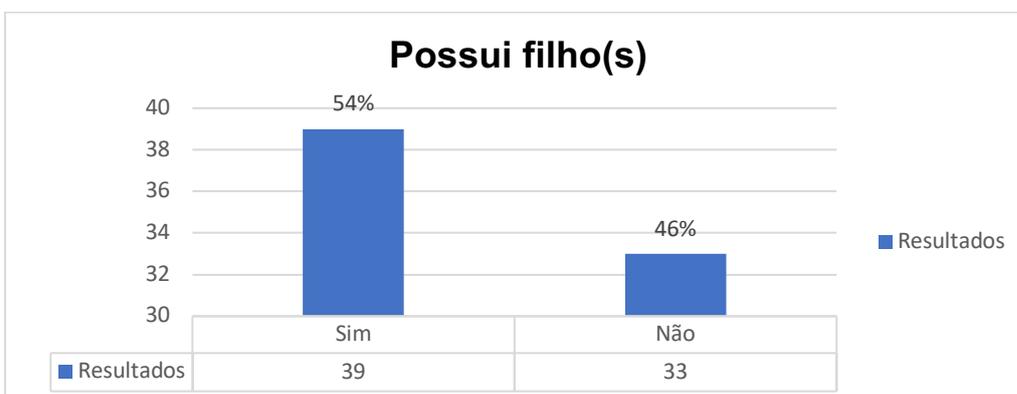
Gráfico/Tabela 3 – Qual sua etnia (povo)?



Fonte: Dados da pesquisa 2023 realizada pelo autor.

Verifica-se, fator de extrema importância que é a disponibilidade de vagas, atualmente, entre os povos não há correlações numéricas. 40% dos participantes registraram que são do povo Jiripankó, vindo a seguir 24% de representatividade do povo Katokinn e 21% do povo Koiupanká. Tivemos 8% do povo Kalankó e 7% do Karuazu. Uma observação importante é que não há representatividade do povo Pankararu entre os participantes. Esta distribuição quantitativa entre as comunidades indígenas sediadas no Polo do Sertão traz reflexão para os próximos Cursos Interculturais Indígenas que poderão seguir o CLIND/UNEAL e, ainda, um diálogo de aceitação de Cursos Superiores para as comunidades ofertadas.

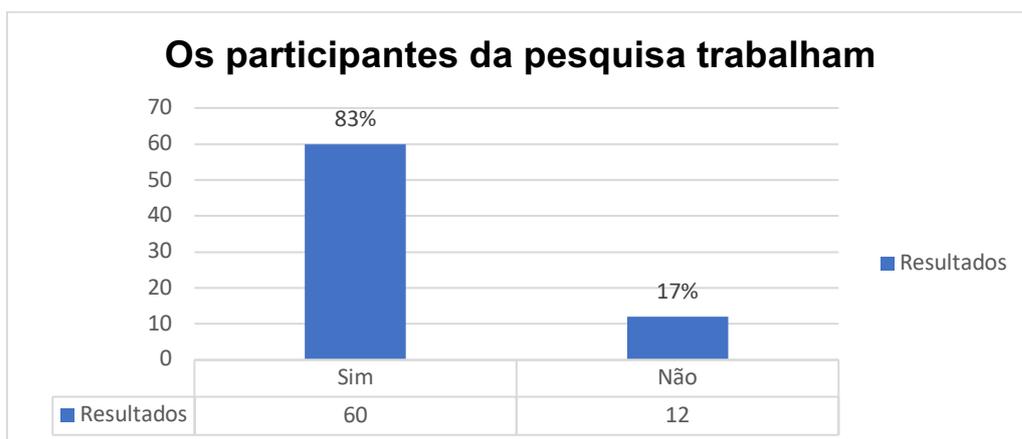
Gráfico/Tabela 4 – Tem filhos?



Fonte: Dados da pesquisa 2023 realizada pelo autor.

Quando perguntados sobre filhos, 54% dos participantes registraram que possuem filho(s) e um percentual próximo de 46% declararam que não têm filho(s). Interessante estes dados obtidos quando se relaciona com a P2 (idade) que demonstrou que os estudantes dos Cursos no Polo Sertão são jovens adultos entre 20 a 49 anos, que trazem reflexões e relações com os dados do Censo 2022 apontando para o crescimento da população indígenas de Alagoas.

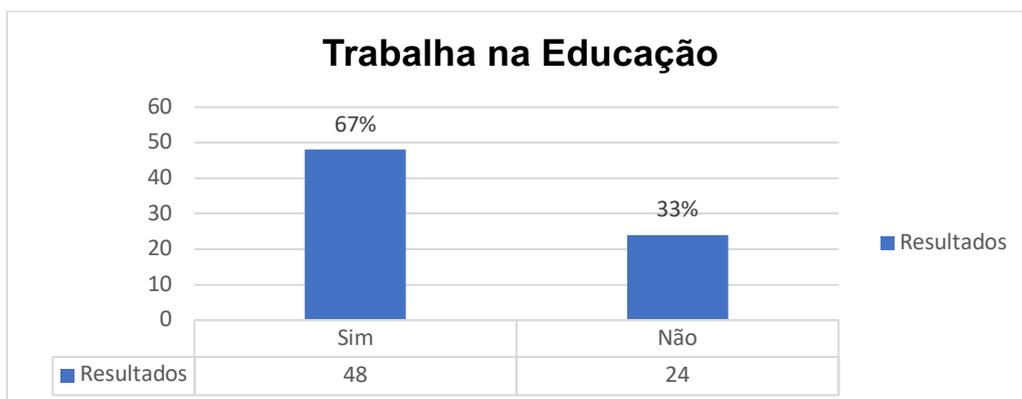
Gráfico/Tabela 5 – Trabalha?



Fonte: Dados da pesquisa 2023 realizada pelo autor.

Observa-se um percentual alto, dentro de um contexto econômico, que 83% dos participantes mencionaram que estão trabalhando e, apenas, 17% disseram que não trabalham. Este índice de trabalhadores traz uma sensação de alegria e perspectivas atuais e futuras quando se compara com a P1 (sexo), onde diz que 69% dos participantes são do sexo feminino e nos direciona que o sexo feminino está cada vez mais imerso no mercado de trabalho.

Gráfico/Tabela 6 – Já trabalha na Educação?

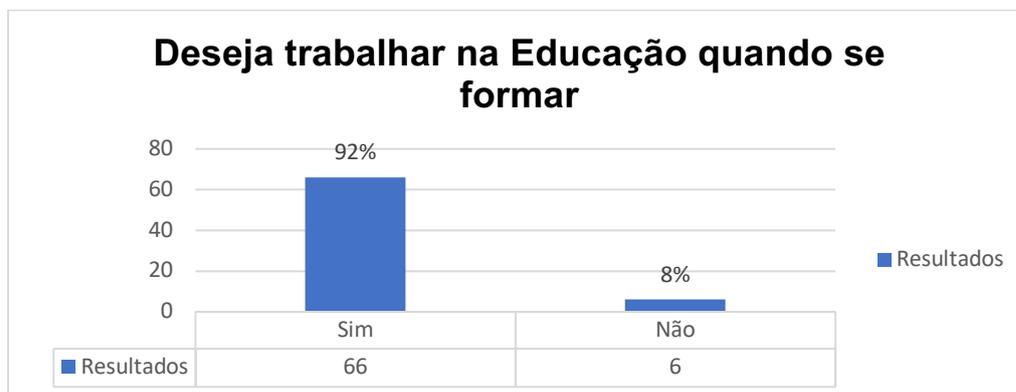


Fonte: Dados da pesquisa 2023 realizada pelo autor.

Um dado de extrema relevância no contexto de formação de profissionais da Educação indígena é que 67% dos estudantes participantes da pesquisa se encontram atuando no ambiente escolar. Este dado obtido não se refere ao conjunto dos estudantes que participam do Programa Pontapé. Portanto, o dado pesquisado traz uma grande relevância de análise junto a todos que pensam numa perspectiva futura de qualidade dos profissionais egressos do CLIND/UNEAL. Ter experiências de docência ou outra atividade escolar durante a participação o curso de formação docente possibilita a

construção de saberes inerentes à prática docente e pode contribuir com as diferentes formas relacionadas ao saber-fazer docente, a partir da vivência em sala de aula. Além disso, a construção desses saberes possibilita a compreensão de atividades que auxiliam nos contextos inerentes ao seu profissionalismo, como: planejar, organizar, empregar diferentes metodologias e recursos, conhecimento curricular e interação com alunos e demais integrantes da comunidade escolar. Reiterando, segundo Carmo (2015), o professor precisa conhecer o conteúdo que vai ensinar, definir objetivos a serem alcançados, selecionar metodologias e recursos que melhor se adequam às atividades, elaborar instrumentos de avaliação e estabelecer uma relação saudável com seus alunos. Ainda sobre a pesquisa, 33% dos participantes registrou que não trabalha na Educação.

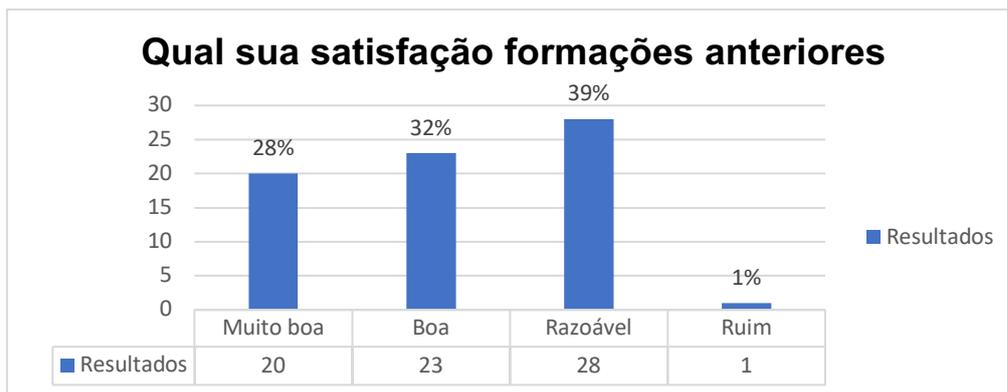
Gráfico/Tabela 7 – Deseja atuar na Educação após se formar?



Fonte: Dados da pesquisa 2023 realizada pelo autor.

Outra informação importante revelada sobre o CLIND/UNEAL é que 92% dos participantes da pesquisa registraram desejo de trabalhar na Educação quando se formarem. Apenas 8% declaram que não possuem este desejo. Este percentual elevado pode caracterizar que os trabalhos realizados para uma formação profissional docente estão sendo executado de forma coerente. Ainda, esta variável conversa com a anterior P6 (já trabalha na Educação), pois dois terços dos participantes (67%) já estão atuando no contexto escolar.

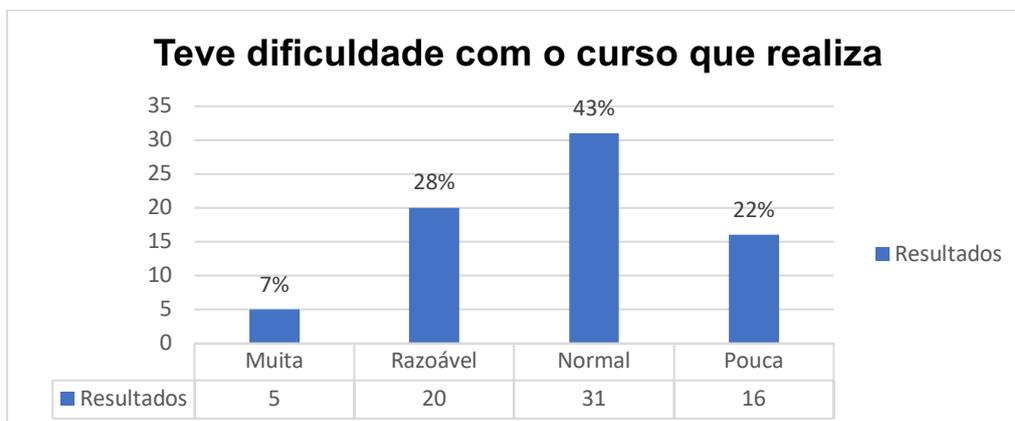
Gráfico/Tabela 8 – Qual sua satisfação com o Ensino Fundamental/Ensino Médio que estudou?



Fonte: Dados da pesquisa 2023 realizada pelo autor.

Quando questionados sobre a satisfação com a formação na educação Básica, dentre as opções Ruim (1%) e Razoável (39%) nota-se que 40% dos participantes não tem uma relação satisfatória sua formação básica. Se forem somadas a opção “Boa” (32%) seriam um percentual de 72% dos estudantes que tiveram algum distanciamento ou problema de identificação com as suas formações. Somente 28% mencionam que receberam uma formação “muito boa”, o que não deixa de ser um dado relevante e, ainda, quando se junta a “boa” tem-se 60% dos estudantes participantes considerando suas formações anteriores ou seus saberes prévios um fator satisfatório.

Gráfico/Tabela 9 – Até o momento, teve dificuldade de cursar as disciplinas realizadas no Curso?

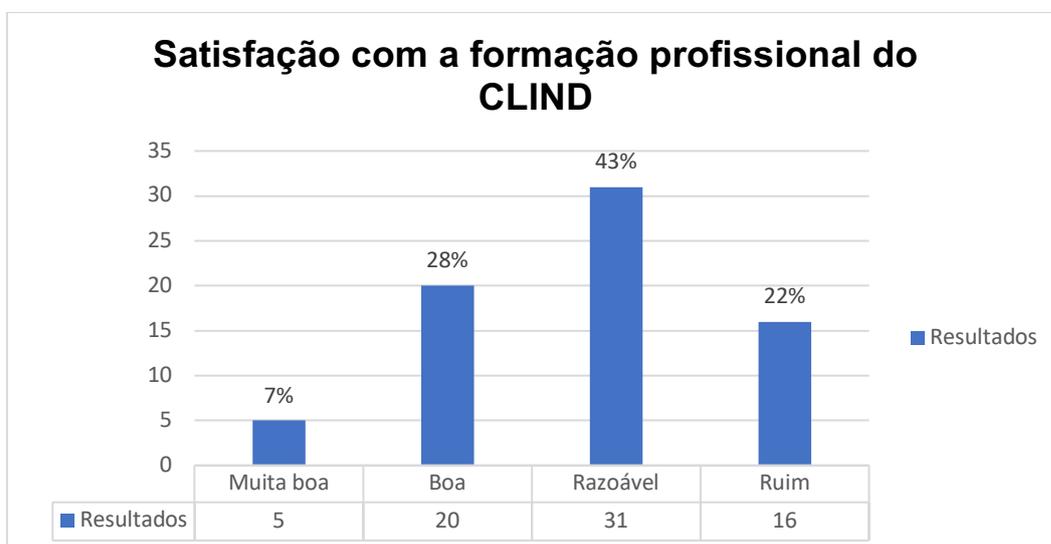


Fonte: Dados da pesquisa 2023 realizada pelo autor.

Quando o assunto é a formação superior, uma boa parte dos participantes (35%) responderam que tiveram “Muita ou Razoável” dificuldade para cursar as disciplinas ofertadas no Curso. Isso mostra que há um conflito cognitivo que permeia o contexto do Ensino Superior, pois na P8 (satisfação com o Ensino Fundamental/Ensino Médio que estudou) em torno de 60% registraram “Muito boa ou Boa” suas formações anteriores.

Contudo, é interessante ressaltar que 65% dos participantes classificam como “Normal ou Pouca” as dificuldades encontradas no desenvolver do seus Cursos. Quando comparados aos resultados de perguntas anteriores, apesar de suas semelhanças ou não de aproximação percentual, é possível refletir por meio das aferições dos dados coletados sobre a condução e a forma de execução, seja na gestão acadêmica, pedagógica ou administrativa, que a equipe do CLIND/UNEAL está realizando na formação dos seus discentes participantes deste trabalho prático.

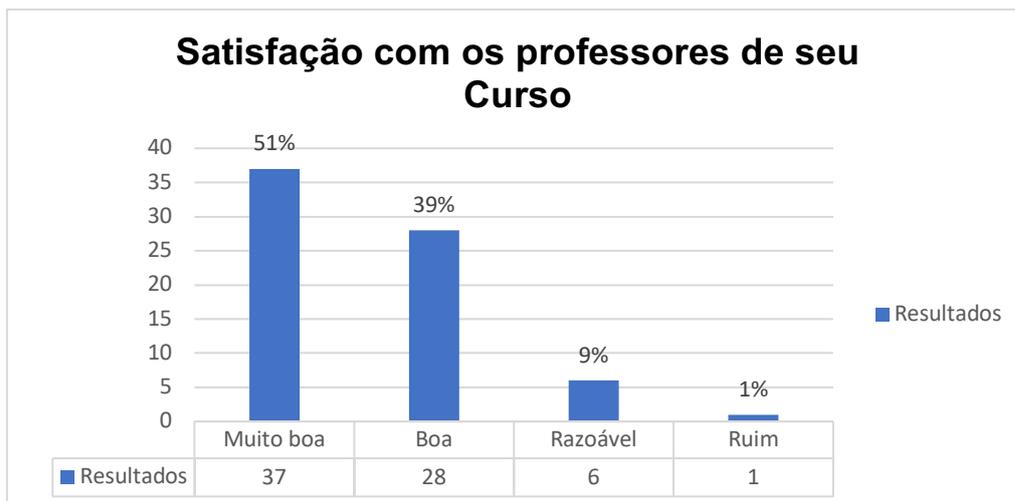
Gráfico/Tabela 10 – Qual sua satisfação com a formação profissional que está recebendo curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND)?



Fonte: Dados da pesquisa 2023 realizada pelo autor.

As respostas obtidas para essa pergunta apresentam um fator de reflexão importante quando os dados são analisados, pois emerge uma contradição considerando que estes dados não acompanham as análises das respostas anteriores. Isso porque 65% dos participantes afirmaram que sua satisfação com a formação obtida no CLIND é “Razoável ou Ruim”. Apenas, 35% mencionaram o contrário registrando “Muita boa ou Boa”. O entendimento inicial, mesmo tendo várias variantes dentro da análise dessa problematização de pesquisa, retrata que cada participante pode entender ou se posicionar de acordo com diversas situações.

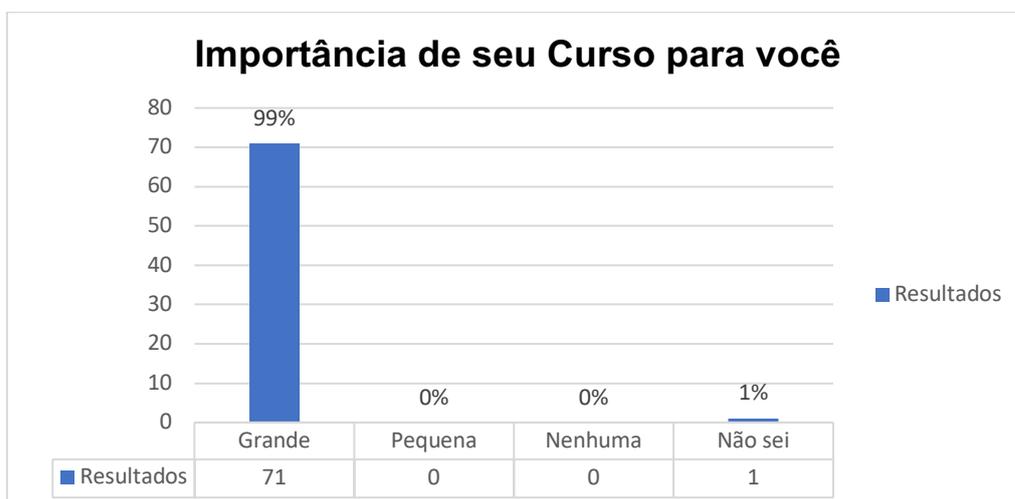
Gráfico/Tabela 11 – Qual sua satisfação com os professores (modo geral) dentro do seu Curso?



Fonte: Dados da pesquisa 2023 realizada pelo autor.

Quando a variável tratou da satisfação com o corpo docente foram registrados os seguintes resultados: Muito boa (51%) e Boa (39%) totalizando 90% de satisfação com os professores (de modo geral) dentro do seu Curso. Apenas, 10% mostrou-se insatisfeito assinalando como “Razoável ou Ruim” sua satisfação com o corpo docente. Este resultado relevante se assemelha com os resultados das P6, P7 e P9 mostrando que as respostas apresentam coerência. Contudo, demonstra um distanciamento de entendimento do resultado da P10.

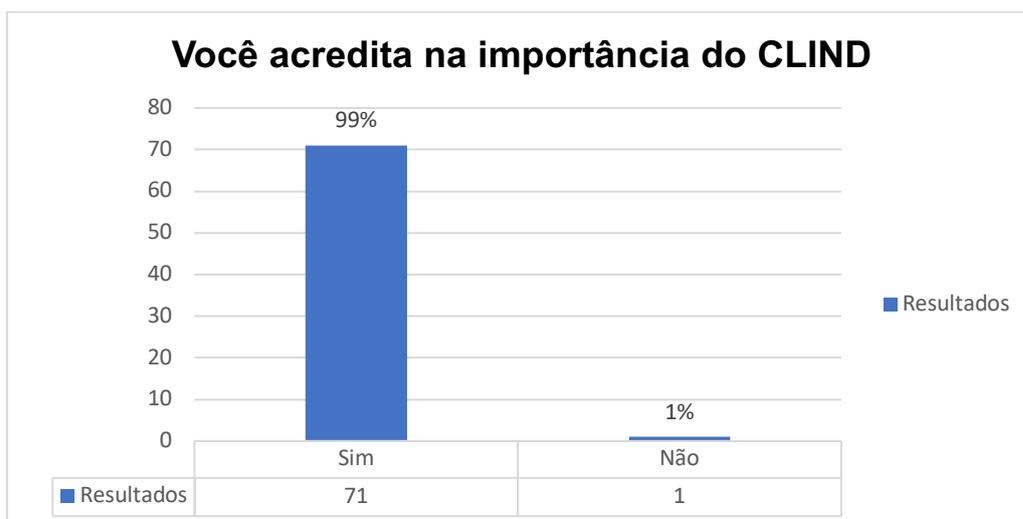
Gráfico/Tabela 12 – Qual é a importância do Curso para você?



Fonte: Dados da pesquisa 2023 realizada pelo autor.

O gráfico acima mostra que 99% dos entrevistados relatam como “Grande” a importância do Curso para si. Este expressivo percentual traz um suporte analítico que a execução do CLIND/UNEAL está no caminho correto. Entretanto, 1% não enxerga a importância do Curso.

Gráfico/Tabela 13 – Você acredita que o CLIND é importante?

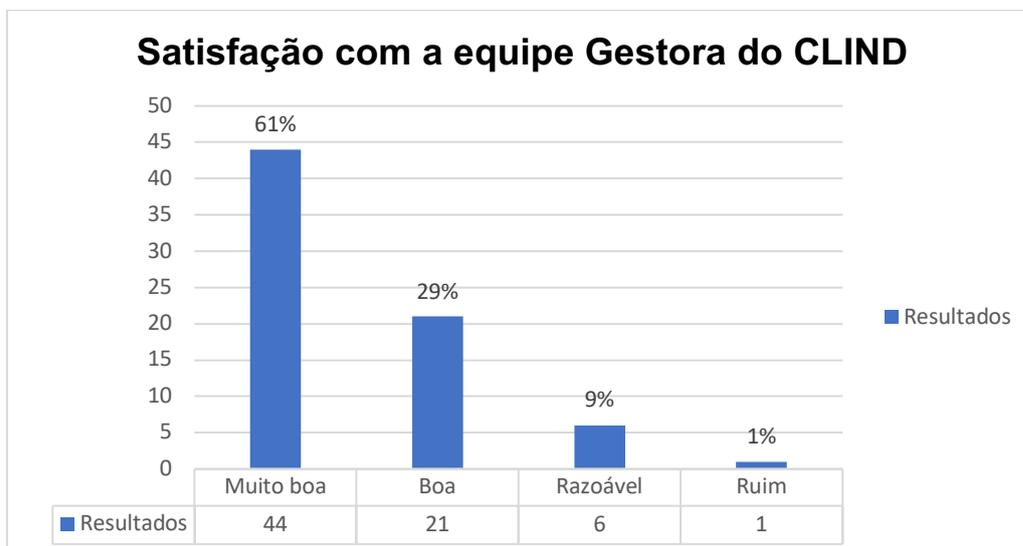


Fonte: Dados da pesquisa 2023 realizada pelo autor.

O resultado da P13 é consoante com a P12 pois, 99% responderam sim, ou seja, acreditam na importância do CLIND para sua formação. Contudo, apenas 1% disseram que o programa não é importante. As respostas a essas perguntas fortalecem o entendimento e demonstra coerência nos dados coletados.

Gráfico/Tabela 14 – Qual sua satisfação com a equipe gestora do CLIND

(Coordenação Geral, Coordenação do Curso, Secretaria)?

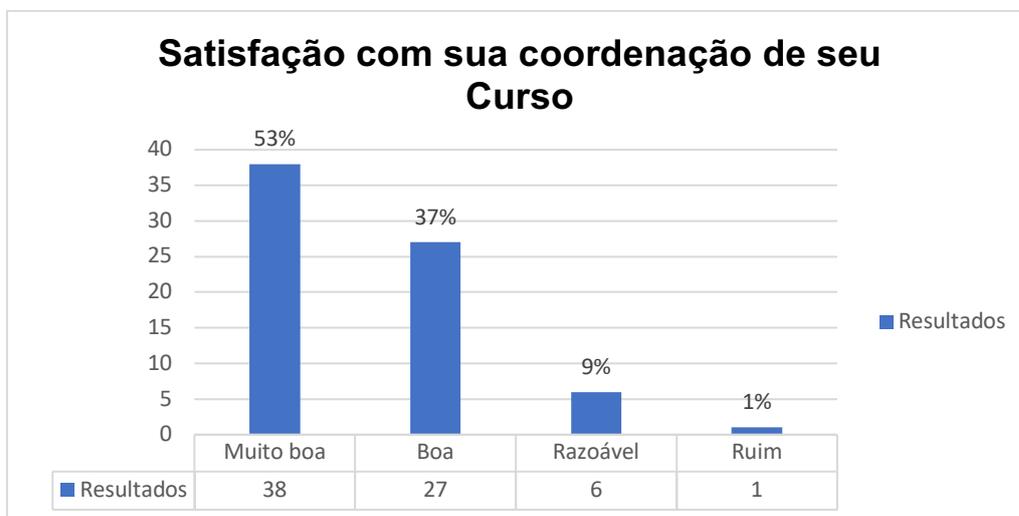


Fonte: Dados da pesquisa 2023 realizada pelo autor.

Neste quesito da investigação, 90% relatam como “Muito boa ou Boa” a satisfação com a equipe gestora do CLIND/UNEAL. Fator importante para um olhar sério,

comprometido e responsável na condução dos Cursos. Esta pergunta se consolida com P6, P7, P9, P12 e P13. Contudo, 10% registraram a não satisfação com a equipe gestora.

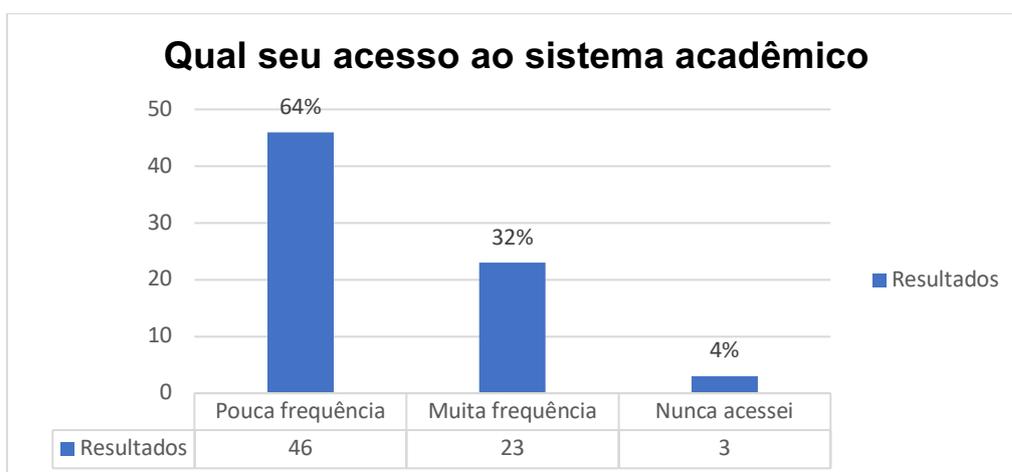
Gráfico/Tabela 15 – Qual a sua satisfação com a coordenação do seu Curso?



Fonte: Dados da pesquisa 2023 realizada pelo autor.

90% dos participantes classificaram como “Muito boa ou Boa” sua satisfação com sua coordenação de seu Curso. Acredita-se que este percentual é muito relevante para uma atividade desafiadora de gestão e apoio pedagógico na atividade de formação de professores. Contudo, foram registraram 10% dos participantes da pesquisa que não possuem satisfação com suas coordenações.

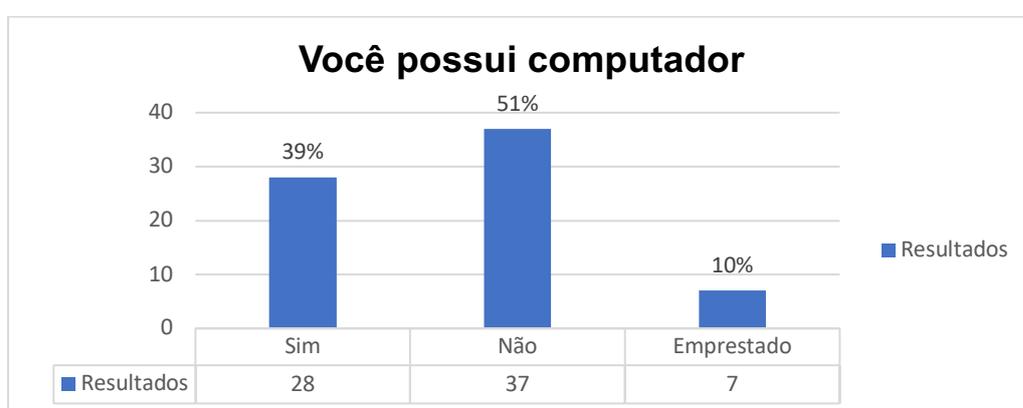
Gráfico/Tabela 16 – Você visualiza o sistema acadêmico para verificar sua situação acadêmica?



Fonte: Dados da pesquisa 2023 realizada pelo autor.

Perguntados sobre o acesso aos Sistema Acadêmico o registro de Pouca frequência (64%) e Muita frequência (32%) totaliza 96%. Isso mostra que de uma forma ou outra acessam o sistema acadêmico para verificar a situação de frequência e notas. Este resultado se assemelha com o resultado do P17, mostrando que as respostas estão tendo coerência. Contudo, 4% dos participantes relataram que nunca acessaram (“Nunca acessei”) o referido sistema. Isso também, se correlaciona com o resultado de P17.

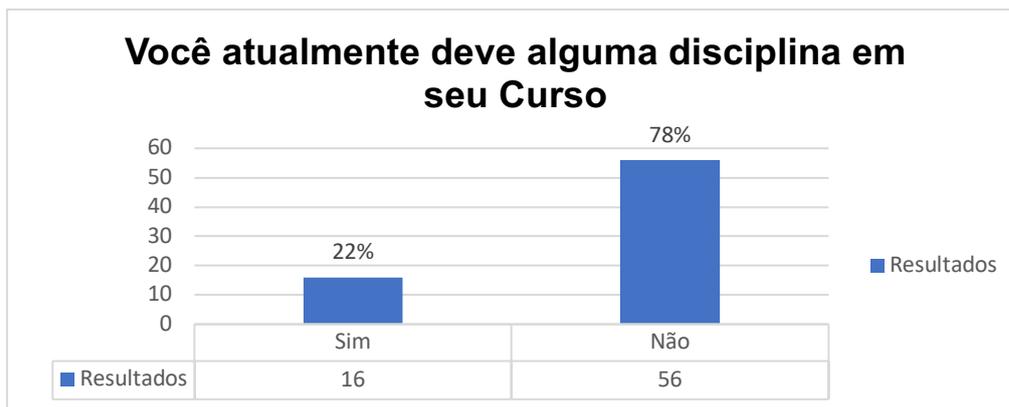
Gráfico/Tabela 17 – Você possui computador para realizar atividades ou verificar o sistema acadêmico?



Fonte: Dados da pesquisa 2023 realizada pelo autor.

O acesso a computadores ainda é uma dificuldade importante a ser analisada. Entre os entrevistados, 61% relatam que “Não” possuem ou usam equipamentos “Emprestado” para realizar atividades ou acessar o sistema acadêmico. As respostas 68% de “Pouca frequência ou Nunca acessei” de P16 reflete este índice importante dos 61% de P17. Entretanto, 39% disseram que “Sim,” possuem computador, mas não traz um entendimento reflexivo quando observado na P5 que mencionaram que 83% dos participantes da pesquisa trabalham.

Gráfico/Tabela 18 – Atualmente, você está devendo alguma disciplina no Curso?



Fonte: Dados da pesquisa 2023 realizada pelo autor.

A reprovação é uma preocupação para a equipe gestora dos cursos e os dados refletem essa preocupação quando se verifica que 22% responderam sim afirmando que devem alguma disciplina em seu Curso. Nesta pergunta era para responder se, em caso positivo, qual(is) disciplinas(s). Portanto, foram identificadas as seguintes disciplinas, atualmente, devidas pelos participantes:

Curso de Letra: Linguística I, Fonética e Fonologia, Literatura I, Literatura Portuguesa, Organização da Educação Básica.

Curso de Matemática: Cálculo I, Cálculo II, Estatística, Probabilidade, Metodologia da Matemática.

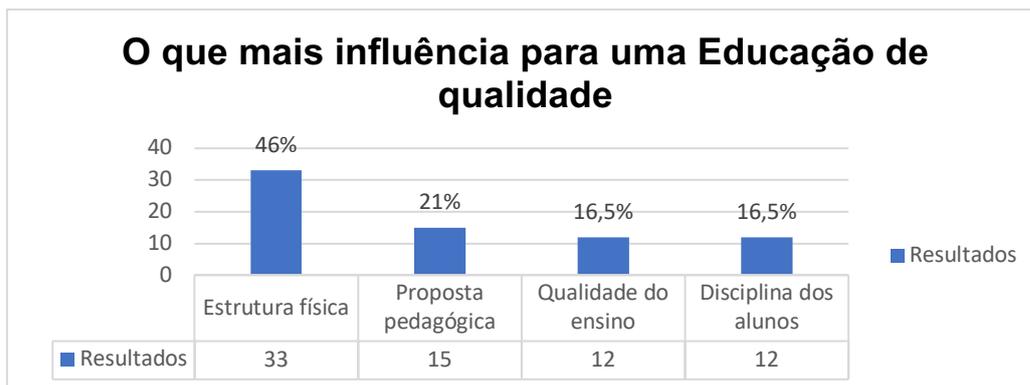
Curso de Geografia: Didática, Fundamentos Sócio filosóficos, Geografia Urbana, Todas as disciplinas do 5º período.

Curso Pedagogia: Fundamentos Sócio filosóficos.

Curso de História: 01 (um) aluno registrou 1 disciplina, mas não informo nome.

É importante ressaltar que 78% dos participantes da pesquisa registraram que não devem nenhuma disciplina. Fator este grande relevância para a conclusão dos Cursos e Programa.

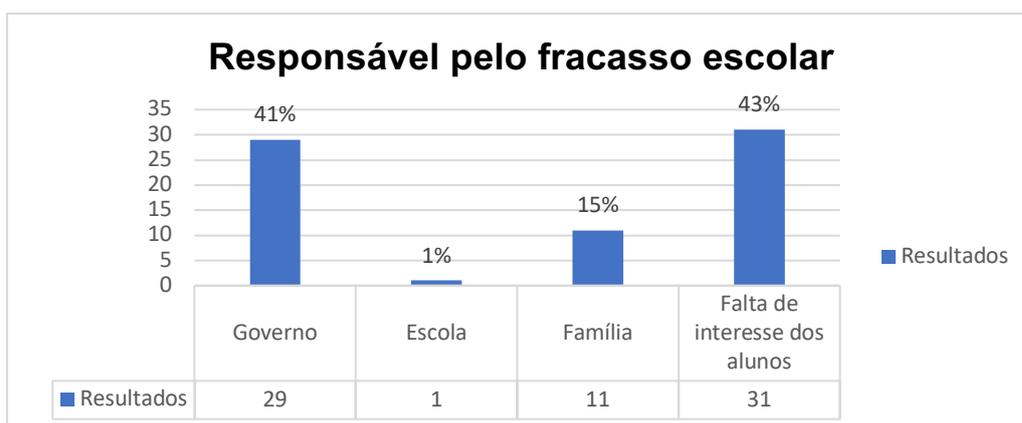
Gráfico/Tabela 19 – A partir da sua experiência no Estágio Supervisionado, o que precisa melhorar, de forma geral, para que haja uma Educação de qualidade (dentro da escola)?



Fonte: Dados da pesquisa 2023 realizada pelo autor.

46% dos participantes percebem que a falta de estrutura física nas escolas é um fator de extrema importância para o contexto de uma qualidade escolar. Ainda, mostra-se que 21% dizem que as questões pedagógicas interferem na qualidade escolar e, ainda, as questões como qualidade de ensino e disciplina dos alunos, com 16,5%, são outros fatores de interferência na qualidade. Estas porcentagens podem ser ou não fatores da falta de qualidade que os pesquisados percebem nas escolas, mas apesar de todas as dificuldades e problemas educacionais que as escolas se encontram, de acordo com P7, 92% dos participantes mencionaram que desejam atuar na Educação após se formar.

Gráfico/Tabela 20 – Na sua opinião, quem é o principal responsável pelo fracasso escolar dos alunos?



Fonte: Dados da pesquisa 2023 realizada pelo autor

Dizer quem é o responsável pelo fracasso escolar dos alunos é algo muito importante para qualquer profissional. Ser um professor atuando com grau de satisfação no que faz é ter consciência de seu valor dentro da escola, na vida de seus alunos e, porque não,

na alegria de atuar como docente. Neste sentido, esta pergunta traz em suas alternativas as seguintes respostas: 43% apontam que a causa do fracasso escolar se deve à “Falta de interesse dos alunos”; 41% afirma que a responsabilidade é do “Governo”; 15% responsabiliza a “Família” e 1% aponta a própria “Escola”. Verifica-se que os maiores índices indicados neste quesito investigativo (43% para “Falta de interesse dos alunos”; 41% para “Governo”) se assemelham com P19 dos 46% da falta de estrutura física para a qualidade de ensino, pois tais situações se relacionam.

CONCLUSÃO

Diante dos resultados apresentados, conclui-se que esse trabalho reflete sobre a importância da aprendizagem através da prática. Nesse caso, buscou-se relacionar a teoria de sala de aula com o fazer prático, através de uma pesquisa de campo, para uma aplicação das noções de estatística num contexto educativo de sala de aula. Neste conjunto, relacionar a teoria com o que se faz é de extrema importância na aquisição de habilidades e competências importantes no processo de aprendizagem de forma significativa, e, ainda, um fator que cria condições para que os futuros professores que atuarão nas salas de aula dos anos iniciais (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental) e Ensino Infantil sejam capazes de envolver seus alunos no ensino da matemática/estatística estimulando a capacidade de aprender os conteúdos matemáticos de forma científica, social e cidadã, por meio de projetos escolares.

Além disso, os resultados mostraram um ambiente mais motivador para os estudantes envolvidos, aumentando a autoestima e empatia com a disciplina, permitindo, assim, a verificação da aplicação entre teoria e prática com um viés no desempenho da aprendizagem e a construção de um ambiente colaborativo de observação e conhecimento de noções específicas tratadas em conteúdos particulares de sala de aula sobre a estatística. Ainda mais, revelou-se uma grande superação e dedicação dos estudantes ao reduzir todos os desafios encontrados, tornando-se protagonistas de seus conhecimentos.

Assim, ficou evidenciado, pelos dados coletados no universo pesquisado, que dentre as perguntas relacionadas com a formação atual e questões pedagógicas há satisfação com o CLIND/UNEAL, seja com gestores ou professores. Outros fatores apresentaram índices superiores entre 80% a 99%.

Neste viés, no fechamento deste trabalho prático, é necessário tecer algumas considerações importantes a fim de mostrar determinadas implicações relativas ao potencial de relacionar a teoria e a prática na aprendizagem da estatística e sua aplicação numa pesquisa de campo com dados de sala de aula. No caso específico do trabalho apresentado, os pressupostos utilizados foi a participação efetiva dos estudantes e setores do CLIND/UNEAL desde a elaboração da proposta do trabalho e o envolvimento dos mesmos durante a realização de todas as etapas: realização das variáveis da pesquisa, preparação e distribuição de grupos, planejamento das atividades, coletas dos dados, tabulação, construção das tabelas e dos gráficos, conversão das tabelas para gráficos e análises e interpretações.

Acompanhando o desenvolvimento do trabalho, observa-se que houve envolvimento de todos os estudantes no processo de significação dos conteúdos de estatística apresentados na aula da disciplina, por exemplo, a transformação das perguntas e respostas em tabulação e, posteriormente, nas tabelas, assim como a conversão de tabelas nas representações gráficas, presentes nos gráficos (cada variável foi definido uma tabela e gráfico que representasse seus dados).

Considera-se, ainda, que a qualidade dos sentidos atribuídos pelos estudantes ao conteúdo estudado, ao utilizarem os diferentes tipos de registros, tornou-se visível. No que diz respeito aos resultados apresentados, no tocante à leitura e à interpretação dos dados apresentados em gráficos e tabelas, encontra-se num nível de leitura do perfil de cada Curso do Polo do Sertão, ou seja, os alunos possuem os conhecimentos necessários para realizar a leitura e interpretação da realidade de cada turma através de um perfil real de cada uma. Isso só foi possível através da elevada adesão dos estudantes à pesquisa de da escolha das perguntas utilizadas na pesquisa.

Portanto, pode-se afirmar que ensinar Estatística apresenta grandes contribuições para aprendizagem, pois desperta um interesse maior dos estudantes utilizando assuntos conhecidos como pano de fundo para a situação de aprendizagem proposta. Para que os conteúdos elementares de Estatística sejam trabalhados, fica como sugestão para os futuros professores de Pedagogia que utilizem o ensino desses conteúdos de forma mais compreensível (variável, amostra, população, gráfico, tabela e dentre outros) e mais próximo da realidade dos alunos. Desse modo, os alunos podem realizar pesquisa de

campo e o tratamento dos dados obtidos, com questionários confeccionados de acordo com o que julguem necessário.

Este trabalho proporcionou verificar a possibilidade de ensinar a Estatística no Ensino Superior, com efetiva participação dos estudantes em todo processo de realização da atividade, uma vez que foram eles responsáveis pela pesquisa e confecções das etapas da maior parte do processo. Por isso, considera-se que essa forma de trabalho pode tornar o ensino da estatística e os conteúdos aplicados, mais próximo da realidade dos estudantes e, dessa forma, contribuir com ganhos para a construção e solidificação de seu aprendizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORAN, J. M. et al. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. Revista práxis educacional, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DA MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA COM O KAHOOT

(Gamificación en la enseñanza de las matemáticas: una experiencia con kahoot)

Bezerra do Nascimento, Rafaela Silva
Universidad Autónoma de Asunción

Resumo: Esse artigo se apresenta como parte de uma pesquisa que versa sobre a influência das metodologias ativas no ensino aprendizagem da matemática, onde propõe uma reflexão sobre as contribuições da Gamificação no referido componente curricular no relato de uma experiência com a plataforma kahoot, tendo como objetivo verificar a eficiência resultante do uso das metodologias ativas aplicadas na ministração de conteúdos matemáticos. No tocante aos aspectos metodológicos adotou-se a pesquisa descritiva e comparativa de corte longitudinal, com enfoque misto, realizada em forma de pesquisa ação. Para a coleta de dados dessa pesquisa, adotou-se o questionário estruturado para os estudantes, entrevista para os professores, observação participante e análise documental. Assim, percebeu-se que os resultados dessa investigação mostraram contribuições significativas dessa metodologia para o ensino da matemática, e permitiu aos estudantes um olhar diferenciado para a aprendizagem matemática, proporcionando a interação do conteúdo com a realidade e ser protagonista de uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: *Metodologias Ativas; Ensino de Matemática; Gamificação; Kahoot.*

Resumen: Este artículo se presenta como parte de una investigación que aborda la influencia de las metodologías activas en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, donde propone una reflexión sobre los aportes de la Gamificación en el componente curricular antes mencionado en el relato de una experiencia con la plataforma kahoot. , con el objetivo de verificar la eficiencia resultante del uso de metodologías activas aplicadas en la entrega de contenidos matemáticos. En cuanto a los aspectos metodológicos, se adoptó la investigación longitudinal descriptiva y

comparativa, com enfoque mixto, realizada em la modalidad de investigación acción. Para recolectar datos para esta investigación, se adoptó un cuestionario estructurado para estudiantes, entrevistas para profesores, observación participante y análisis de documentos. Así, quedó claro que los resultados de esta investigación mostraron aportes significativos de esta metodología a la enseñanza de las matemáticas, y permitieron a los estudiantes tener una mirada diferente sobre el aprendizaje matemático, proporcionando interacción entre el contenido y la realidad y siendo protagonistas del aprendizaje significativo.

Palabras clave: *Metodologías Activas; Enseñanza de Matemáticas; Gamificación; Kahoot.*

1. Introdução

Para Berbel (2011) o modelo educacional que apenas transfere informações aos estudantes, lhes posicionam como meros expectadores do mundo, pois apenas estarão reproduzindo conceitos sem uma prática ativa e reflexiva. Importante dizer que o papel da escola é promover o desenvolvimento de capacidades que permitam ao estudante envolver-se profundamente com problemas do mundo real.

Para impulsionar o envolvimento dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem é urgente a recontextualização das metodologias de ensino e aprendizagem para integrar as mídias e as tecnologias digitais da informação e comunicação no desenvolvimento e na recriação de metodologias que sejam ativas, promulgando um ensino inovador.

Dessa maneira, os objetivos foram construídos em contextos partindo-se do objetivo geral que é analisar a influência da aplicação de metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem da matemática, com o reforço dos específicos que corroboram com a pesquisa, sendo nesse artigo, verificar a eficiência resultante do uso das metodologias ativas aplicadas na ministração dos conteúdos nas aulas de matemática.

A inovação por sua vez, no processo de ensino e aprendizagem exige, antes de mais nada, a adoção de metodologias inovadoras. Nesse cenário, as aulas predominantemente expositivas dão espaço para as metodologias ativas de ensino-aprendizagem, com a finalidade de propor desafios concretos a serem superados por eles, permitindo que os mesmos sejam sujeitos na construção do conhecimento. Isso

ocorre pelo fato de o conhecimento ter se renovado dentro de uma sociedade globalizada, pois, tudo está em constante transformação e evolução.

1.1 Metodologias Ativas

A metodologia ativa engloba uma série de métodos, mas com objetivos semelhantes de como estímulo à consolidação do conhecimento e geração de reflexão e produção de senso crítico acerca do mundo. Elas têm em comum o pressuposto de que o educando não é um mero ouvinte, mas integrante ativo na construção do saber. “Para se envolver ativamente no processo de aprendizagem, o aluno deve ler, escrever, perguntar, discutir ou estar ocupado em resolver problemas e desenvolver projetos” (Barbosa e Moura, 2013, p. 55).

A inovação deve ser compreendida como um dos princípios fundamentais dessa metodologia. Ao se desfazer do caminho tradicionalista de ensino é preciso que os discentes sejam criativos e o educador que trabalhe nessa abordagem estimule os mesmos a serem ousados. A aprendizagem mecânica aqui não faz sentido algum e não permite transcender no espaço escolar.

A escola precisa tornar-se um ambiente ativo, criando um espaço envolvente onde os alunos sintam-se motivados, levando sempre em consideração o meio social. Sabemos que o aluno aprende, aquilo que de fato pratica. Nesta perspectiva, o modelo ativo estudado, consegue unir, a teoria com a prática, de modo que, proporciona para com o aluno uma participação ativa, onde eles estão em constante movimento, trocando ideias entre seus pares e realizando atividades sob diversas perspectivas deste processo educativo.

1.2 Gamificação no Ensino da Matemática

A gamificação como metodologia ativa pode ser entendida como uma estratégia pedagógica que incorpora elementos dos jogos ao processo de aprendizagem. Para Karl Papp, “o uso das mecânicas baseadas em jogos, da sua estética e lógica para engajar as pessoas, motivar ações, promover a aprendizagem e resolver problemas” (2012). Essas mecânicas correspondem aos principais elementos explorados na construção de jogos: pontuações, placares, níveis de dificuldade ou fases, etc. Não se trata, necessariamente, de trazer ou realizar jogos em sala de aula, mas sim, fazer com as atividades educacionais.

Segundo Moraes (2017), existe uma grande possibilidade de criação de um ambiente que envolva o aluno, utilizando as mesmas estratégias que os *game-designer*, porém, direcionado para a aprendizagem de várias disciplinas. A inserção dessa estrutura nos processos de ensino e aprendizagem da Matemática apresentam excelentes e interessantes resultados segundo os melhores pesquisadores da área.

O uso adequado dessa ferramenta no ensino da matemática apresenta excelentes resultados. Segundo Gandro (2000) ela propicia o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas na medida em que possibilita a investigação, ou seja, a exploração do conceito através da estrutura matemática presente, que pode ser vivenciada, pelo aluno, quando ele participa, elaborando estratégias e testando-as a fim de vencer o jogo.

Esquivel (2017) enfatiza a importância da prática como altamente enriquecedora para a aula, uma vez que ela promove a participação ativa dos alunos, valoriza seus conhecimentos prévios e *ressignifica* (transforma acontecimentos ruins em aprendizado ou motivação) os erros consequentemente medo que muitos nutrem em relação a matemática.

Da mesma forma, Oliveira Durso *et al.* (2016) destacam a Gamificação como grande facilitadora do conhecimento, responsável pela melhoria na agilidade dos alunos nas soluções em questões e por promover a autonomia de alunos quando no uso de recursos de apoio.

2. Decisões Metodológicas

No tocante aos aspectos metodológicos adotou-se a pesquisa descritiva e comparativa de corte longitudinal onde é possível registrar e analisar as características dos mesmos indivíduos em diferentes momentos, proporcionando maior compreensão sobre o tema abordado, ainda realizada em forma de pesquisa ação, com enfoque misto. Neste sentido, nos permitiu realizar uma ação concernente ao desenvolvimento de um trabalho com metodologias ativas voltada ao estudo de área e perímetro junto aos participantes dessa pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual, localizadas na cidade de Maraial, Pernambuco, Brasil. Foi constituída por 39 participantes, sendo 35 (trinta e cinco) estudantes do 1º ano do Ensino Médio e 4 (quatro) professores de matemática. Tendo

como técnicas e instrumentos utilizados para a coleta de dados o questionário inicial e final para o estudante, entrevista para os professores, observação participante e análise documental.

Descrição da Atividade com Gamificação

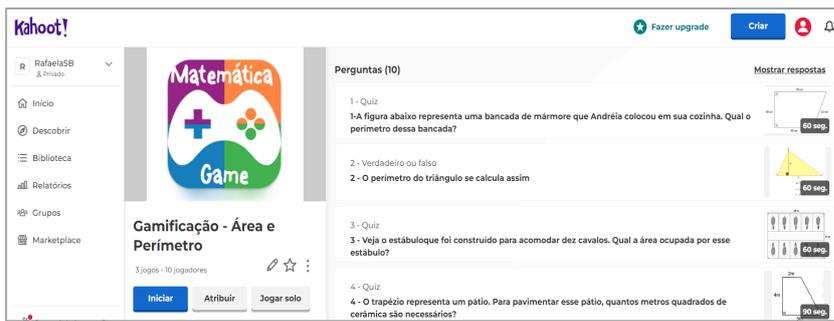
No tocante a gamificação que é uma metodologia que utiliza os elementos dos jogos no processo de aprendizagem visando aumentar o engajamento e autonomia dos estudantes nas atividades propostas, essa deu-se através do kahoot que é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos, onde foi criado uma sala de aula dentro da plataforma para trabalhar com situações-problemas específicas de área e perímetro. O objeto de conhecimento a ser abordado com os estudantes, demandou de uma avaliação diagnóstica realizada com a turma pela própria escola, a fim de verificar os conhecimentos mínimos requeridos na série/ano da modalidade de ensino, visando a construção das habilidades avaliadas nas avaliações externas. Após análise do resultado da referida avaliação, foi escolhido o descritor 11-Resolver problema envolvendo perímetro de figuras planas e o descritor 12-Resolver problema envolvendo área de figuras planas.

Assim, foi realizado um planejamento visando contribuir com a construção conhecimento matemático, e elegido três tipos de metodologias ativas, sendo a Sala de Aula Invertida, a Aprendizagem Baseada em Problemas e a Gamificação, que serviram de subsídios para o desenvolvimento das ações ocorridas entre os meses de maio e junho do corrente ano, dessa pesquisa.

Esse relato é apenas da atividade gamificação, sendo possível verificar o trabalho com os outros tipos de metodologias utilizadas na tese intitulada: As metodologias ativas aplicadas como estratégia de desenvolvimento e inovação no processo de Ensino e aprendizagem da matemática no ensino médio.

O jogo foi composto por 10 (dez) questões entre múltipla escolha e verdadeiro e falso, que ao determinar o tempo para responder cada uma delas, recurso que faz parte do jogo, as mais complexas detinham um tempo maior em relação as mais simples, o que exige raciocínio lógico e ação pelos integrantes da equipe. As questões foram baseadas nas avaliações externas.

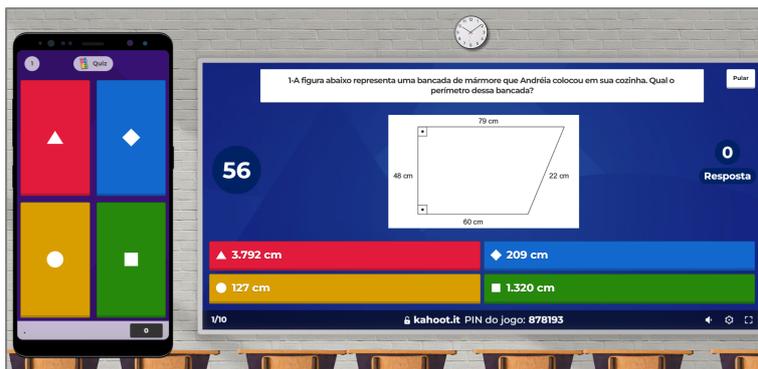
Figura 1 Kahoot – Área e Perímetro



Fonte: Sala de aula kahoot da pesquisadora.

Como a escola não dispõe de internet para uso em sala de aula, como também não possui laboratório de informática, nisso houve a necessidade de rotear os dados móvel da pesquisadora à um estudante de cada equipe para a realização do mesmo, sendo possível formar apenas 4 (quatro equipes). Cada equipe acessou o site e o pin do jogo com seus nomes elegidos pelos integrantes da equipe, seguidamente foi explicitado a dinâmica do kahoot, em relação aos comandos, tempo e respostas do jogo, enfim, jogo iniciado.

Figura 2 Jogo Kahoot



Fonte: Sala de aula kahoot da pesquisadora.

Ao passo que as perguntas do jogo foram surgindo no quadro projetado pela tela, os estudantes ficaram atentos e conversavam entre si sobre a resposta escolhida, a partir de cálculos ou não, e já enviavam o comando da resposta, como já mencionado, a pontuação leva em consideração a resposta correta e o tempo que levou para responder, com isso estimulando ainda mais o espírito competitivo, pois a cada pergunta a plataforma exibe o ranking dos jogadores (equipes), como observado na figura 3.

Figura 3 Aula – Gamificação



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Ao passo que aconteceu toda dinâmica do jogo, ao final de todas as questões, e principalmente a expectativa pela última pergunta que iria decidir de fato a equipe vencedora entre as quais apresentavam maiores pontuação, os estudantes ficaram bastante entusiasmados e atentos para responder corretamente com agilidade. Concluído as perguntas, foi exibido o ranking com o vencedor, onde os mesmos se alegraram e comemoraram entre si, vale ressaltar que essa ferramenta disponibiliza o acompanhamento dos jogadores entre os erros e acertos conforme a figura a seguir.

Figura 4 Kahoot – Ranking e Desenvolvimento por Equipe



Fonte: Sala de aula kahoot da pesquisadora.

A gamificação, enquanto metodologia ativa, torna o processo de aprendizagem mais atrativo ao estudante, estabelecendo uma linguagem mais próxima a seus interesses à medida que apresenta aspectos como interatividade, trabalho em equipe, resolução de problemas, competição, superação, além de outras características da jogabilidade. Ações como essa, foram contempladas na sala de aula, e estão descritas nos instrumentos de observação participante e não participante, e no questionário final.

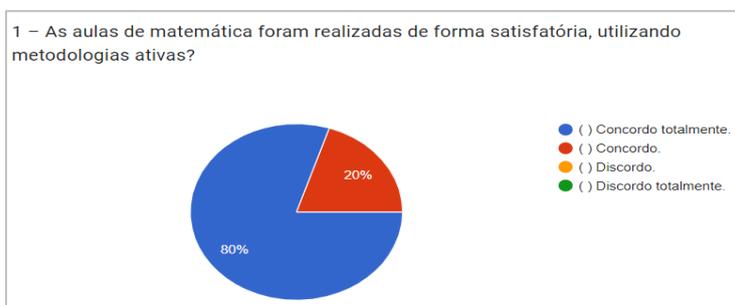
Neste interim, agrega valor e significado a aprendizagem, em especial à matemática, além de preconizar o que está estabelecido na BNCC, que é compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018).

3. Apresentação e Interpretação dos Dados Obtidos

No tocante à gamificação, que tem por objetivo favorecer a aprendizagem e mobilizar a participação dos estudantes nas aulas, essa provocou grande entusiasmo nos estudantes participantes da pesquisa, pois os elementos motivacionais dos games e os importantes conteúdo do currículo escolar, julga-se ter sido alcançados, visto o desenvolvimento do game utilizado, através da plataforma kahoot.

Os estudantes ficaram bastante atentos a cada pergunta que surgia no jogo, que foi projetado no quadro branco, seguidamente já discutiam os meios para chegarem a resposta, necessitando ou não de cálculo, prontamente enviavam o comando da resposta, pois na dinâmica do jogo quem responde mais rápido é quem ganha mais pontos, então não bastava apenas responder corretamente, teriam que responder correto e com agilidade, garantindo assim uma pontuação maior em relação as outras equipes participantes, mostrando assim, estarem desenvolvendo o espírito de equipe, a competitividade, a reflexão e autonomia, além de desfrutar de um ensino prazeroso e significativo.

Figura 5 *Satisfação das aulas de matemática conduzidas com metodologias ativas*

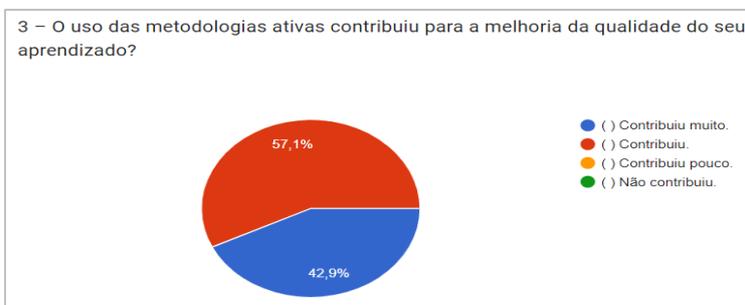


Fonte: Questionário do estudante.

No que concerne à satisfação dos estudantes quanto as aulas de matemática conduzidas com metodologias ativas, entende-se que 100% dos discentes estão

satisfeitos. Segundo o gráfico que nos antecede, vê-se que 80% concordam totalmente e 20% concordam que essas aulas foram realizadas de forma satisfatória. Verificamos ainda, que a utilização das metodologias ativas provoca satisfação em relação à aprendizagem, pois o mesmo participa ativamente desse processo.

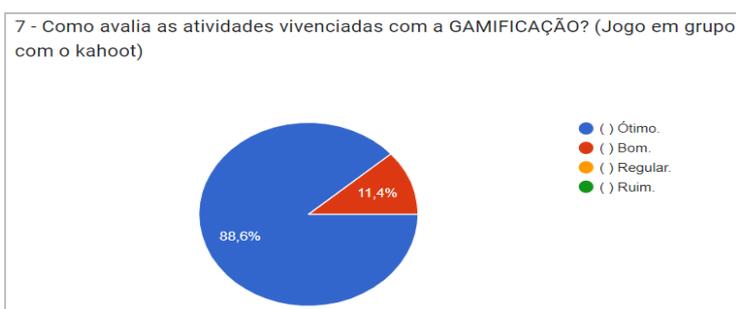
Figura 6 Se o uso de metodologias ativas contribuiu para a sua aprendizagem



Fonte: Dados da pesquisa / Questionário do estudante.

Ao questionarmos se o uso das metodologias ativas contribuiu para a melhoria da qualidade do seu aprendizado, 42,9% dos estudantes afirmam que contribuiu muito, e outros 57,1% afirmam que contribuiu, como pode ser observado na figura 6. As informações aqui explícitas, endossa que essa metodologia se apresenta como caminhos para transformações profundas na forma de ensinar e aprender. (Moran, 2019), haja vista que ela envolve os estudantes e os engajam ativamente em todos os processos de sua aprendizagem.

Figura 7 Percepção da atividade com a metodologia gamificação



Fonte: Dados da pesquisa / Questionário do estudante.

Sobre a atividade vivenciada com a metodologia ativa gamificação, é bastante satisfatório o resultado como pode ser visto na figura 6 que 88,6% dos estudantes avaliaram com um método ótimo, e 11,4% avaliaram como um método bom. Analisando a satisfação dos estudantes em relação a proposta dos três tipos de metodologias ativas

utilizadas, a gamificação foi a que mais impactou positivamente nos estudantes, pois utiliza a estética e elementos dos jogos, no nosso caso foi o digital, com determinada intencionalidade pedagógica. É uma estratégia que foca no engajamento e coloca o aluno como protagonista.

Com base nos dados verificados, tem-se que as atuais demandas sociais exigem do docente uma nova postura e o estabelecimento de ensino de uma nova relação entre este e o conhecimento, uma vez que cabe a ele, professor, a condução desse processo, estando claramente definidas nas competências da BNCC e Currículo de Pernambuco. Com efeito, essas exigências implicam em novas aprendizagens, no desenvolvimento de novas competências, em alteração de concepções, ou seja, na construção de um novo sentido ao fazer docente, imbuído das dimensões ética e política (Bassalobre, 2013).

De acordo com Franchi (2007), é importante construir ambientes de aprendizagem com utilização de tecnologias que permitam a interação do aluno com o conhecimento, a participação no desenvolvimento das atividades, a exploração de informações à sua maneira. Nesse tipo de ambiente, alunos e professores aprendem juntos.

Para a construção de atividades com metodologias ativas e recursos tecnológicos, é indispensável um planejamento onde favoreça a organização e distribuição de todas as etapas necessárias para tal efetivação, contudo, mesmo os professores expõem as dificuldades, utilizando diferentes estratégias como vídeos, quizz, podcast, como sala de aula invertida, e o próprio celular do estudante como ferramenta pedagógica como estratégia para alcançar tais objetivos.

Corroborando com Souza (2014) uma aula contextualizada permite o estudante interagir com o que está sendo ensinado, pois a aprendizagem é associada à preocupação em retirar o aluno da condição de espectador passivo, em produzir uma aprendizagem significativa. É preciso fazer os discentes perceberem a matemática na vida real, ligar a matemática que se estuda nas salas de aula com a matemática do cotidiano, premissas contempladas nas metodologias ativas.

4. Conclusões

De modo geral, foi perceptível um resultado progressivo na aprendizagem do estudante, através do engajamento da turma percebeu-se um envolvimento maior por parte de cada um, conseqüentemente um melhor resultado na aprendizagem dos conteúdos

propostos, visto que, é muito importante que de fato exista esse engajamento, pois as metodologias tendem a propiciar essa desenvoltura nos estudantes.

Além de demonstrarem maior concentração em comparação com atividades convencionais, a gamificação além de prender a atenção do público jovem, que muitas vezes tem dificuldades de manter a atenção diante dos números, traz consigo o fator “brincadeira” atrelado ao desafio, que acaba trazendo resultados ainda mais satisfatórios, na gamificação os estudantes ficaram bem mais envolvidos, pois a todo momento estavam querendo ganhar o jogo, e por meio desse comprometimento os resultados foram mais satisfatórios.

Essa percepção tem corroborado para o que tem sido apresentado na fundamentação da investigação, as metodologias ativas são estratégias de ensino que têm por objetivo incentivar os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa, por meio de problemas e situações reais, realizando tarefas que os estimulem a pensar além, a terem iniciativa própria, tornando-se responsáveis pela construção de conhecimento ativamente desse processo.

Assim, inferimos que diante dos dados coletados, o uso das metodologias ativas, gamificação, vivência com suporte tecnológico, se mostrou eficiente para fins da aprendizagem matemática, no tocante ao desenvolvimento dos estudantes na construção de habilidades do referido componente curricular, na tomada de decisão das atividades individuais e em grupo, permitindo-lhe ser protagonista de sua aprendizagem. Para reiterar nossas conclusões, aferimos os dados do questionário final da ação, para o estudante, quando perguntado sua satisfação como produto final da ação realizada, todos da turma ficaram satisfeitos com a vivência dessa ação com metodologias ativas, precisamente 80% satisfeitos e 20% totalmente satisfeitos, comprovando nosso entendimento sobre esse objetivo.

Percebemos que diante dos resultados explicitados nos dados coletados dessa pesquisa, a proposta metodológica aqui versada, terá papel fundamental na construção do conhecimento matemático desses estudantes, visto que ao utilizar metodologias e recursos que proporcione a superação da dicotomia entre teoria e prática, busca-se proporcionar ao estudante um ensino integrador, com significância além de sua formação integral.

5. Referências

- Barbosa, E. F. y Moura, D. G. (2013). *Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica*. Boletim técnico do Senac, 39(2). (48-67), maio/ago. Rio de Janeiro.
- Bassalobre, J. (2013). *Ética, Responsabilidade Social e Formação de Educadores*. 29(1), (311-317), mar. Educação em Revista. Belo Horizonte.
- Berbel, N. A. N. (2011). *As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes*. Semina: Ciências Sociais e Humanas, 32(1), (25-40). jan./jun. Londrina.
- Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- Esquivel, H. C. R. (2017). ***Gamificação no Ensino da Matemática: uma experiência no ensino fundamental*** (Dissertação). UFRJ, Instituto de Ciências Exatas, Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional PROFMAT, Seropédica: RJ.
- Franchi, R. H. de O. L. (2007). *Ambientes de Aprendizagem Fundamentados na Modelagem Matemática e na Informática como Possibilidades para a Educação Matemática*. In: *Modelagem Matemática Brasileira: pesquisas e práticas educacionais* 3(177-193). Recife.
- Gandro, R.C. (2000). *O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula*. Tese Doutorado. Universidade de Campinas. Campinas: Unicamp.
- Moraes, P. G. (2017). ***Gamificação no Ensino de Matemática: propostas para o ensino de matrizes através de um jogo de realidade alternativa***. Dissertação (Mestrado), UFRSA Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró: RN.
- Moran, J. (2019). *Metodologias ativas de bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda*. São Paulo: Editora do Brasil.
- Oliveira D. S.; Reginato, L. y Cornacchione. (2019). *Gamification in Accounting and Students' Skillset*. ***Advances in Scientific and Applied Accounting***, 12(3) (79-100).
- Souza, C. S.; Iglesias, A. G. y Pazin-Filho, A. (2014). *Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais*. 47(3). (284-292). Medicina

DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA ANTE LA REFORMA DE LA NUEVA EDUCACIÓN SUPERIOR PROPUESTA POR LA LEY 13.415/2017

Gleison Lima da Silva
Éúde do Amor Cornélio
Tatiana de Carvalho Costa e Silva

Resumen

El presente estudio discute la Enseñanza de la Filosofía frente a la contrarreforma de la Nueva Educación Secundaria a partir de un análisis histórico-crítico de la enseñanza de la filosofía en Brasil y del predominio de numerosos problemas que se interconectan con la legitimación y garantía de la esta disciplina en el currículo de educación secundaria. Ante el escenario problemático surgido en relación a esa enseñanza, esta propuesta de investigación resalta los desafíos y perspectivas de la Enseñanza de la Filosofía actual, a partir de la realidad socioeconómica y cultural de los estudiantes de las escuelas públicas en Brasil. Teóricamente nos basamos en autores como Favaretto (2013), Ferreira (2017), Soares (2012), Costa y Subtil (2016), entre otros, con un enfoque metodológico cualitativo, lo que nos lleva a pensar que, en este contexto adverso y desafiante, que la escuela secundaria brasileña esté a punto de ser reconfigurada, por la contrarreforma 2016/2017, traerá grandes desafíos tanto para los docentes como para los estudiantes de secundaria, específicamente aquellos de la red de educación pública.

Palabras clave: Desafíos. Escuela secundaria. Contrarreforma

Resumo:

O presente estudo discute o Ensino de Filosofia frente à contrarreforma do Novo Ensino Médio a partir de uma análise históricocrítica do ensino de filosofia no Brasil e a predominância de inúmeros problemas que, estão interligados a legitimação e a garantia dessa disciplina no currículo educacional médio. Frente ao cenário problemático que se mostrou em relação a esse ensino, a presente proposta de investigação evidencia os desafios e perspectivas do Ensino de Filosofia atual, tomando

por base a realidade socioeconômica e cultural dos alunos de escola pública do Brasil. Teoricamente fundamentamo-nos em autores como Favaretto (2013), Ferreira (2017), Soares (2012), Costa e Subtil (2016), dentre outros, com um direcionamento metodológico qualitativo, o que nos leva a pensar que, nesse contexto adverso e desafiador, que se encontra o ensino médio brasileiro para ser reconfigurado, pela contrarreforma de 2016/2017, trará grandes desafios tanto para os professores quanto para os alunos do ensino médio, especificamente àqueles da rede pública de ensino.

Palavras-chave: Desafios. Ensino Médio. Conarreforma

INTRODUÇÃO

Ao analisarmos a trajetória histórica do ensino de Filosofia no Brasil, perceberemos a predominância de inúmeros problemas, que estão diretamente interligados a legitimação e a garantia dessa disciplina no currículo educacional médio, uma vez que, esta foi marcada por progressos e retrocessos; ora tal saber era inserido ou anexado como disciplina, ora retirado de sua matriz curricular como aconteceu recentemente com a chegada da contra reforma proposta pela Lei 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, demonstrando um constante desejo em reduzir a importância da filosofia nesta modalidade de ensino.

Com esse cenário problemático e complexo que se mostrou historicamente em relação a esse ensino, tornou-se urgente para os professores e pesquisadores de Filosofia investigarem o problema da própria sobrevivência desta disciplina no processo de implementação da nova Reforma. Diante disso, a presente proposta de investigação emergiu da necessidade de se compreender os desafios e perspectivas do Ensino de Filosofia atual, tomando por base a realidade socioeconômica e cultural de alunos e professores da escola pública brasileira, numa tentativa de compreender a seguinte problemática: Por que permanece a inconstância da disciplina de Filosofia no currículo do Ensino Médio e quais as consequências práticas derivadas de sua efetivação nesse momento de contrarreforma?

O objetivo geral desse trabalho é analisar teoricamente os impactos da nova reforma do ensino médio para o Ensino de Filosofia no âmbito da escola pública. E para isso, tomaremos por base teóricos como Favaretto (2013), Ferreira (2017), Soares (2012), documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), dentre outros.

DECISÕES METODOLÓGICAS

Metodologicamente trata-se de pesquisa bibliográfica, dividida em tópicos incluindo a introdução, onde de forma contextualizada apresenta-se a relevância e justificativa da pesquisa, fundamentada em referências relacionadas ao objetivo do estudo. Em um segundo momento apresenta-se a metodologia seguida da apresentação e interpretação dos dados obtidos. Nesse contexto, faz-se uma crítica à Lei 13.415/2017 e ao lugar da Filosofia no currículo médio proposto pela referida lei, discutindo-se ainda a inconstância da disciplina de Filosofia no currículo do Novo Ensino Médio e as consequências práticas derivadas de sua efetivação. E por fim, apresenta-se as considerações finais com o fechamento das ideias desenvolvidas ao longo do texto reforçando a análise do objeto de estudo aqui discutido, bem como as referências bibliográficas.

3- APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS

A literatura nos mostra que, o Ensino Médio apresenta-se historicamente no cenário educacional brasileiro como palco de disputas sociais e políticas nas quais os projetos de sociedade dos setores produtivos e dos trabalhadores, via de regra antagônicos, entram em conflito. De acordo com Favaretto (2013), é possível constatar que, a presença e ausência da filosofia nos currículos escolares, ao longo da história do Brasil, começam a ser notadas por volta das décadas de 1920 e 1930, quando a Filosofia começa a integrar os currículos escolares, de forma bastante tímida, sem constituir de fato uma disciplina, figurando-se apenas como conhecimento complementar, ora como lógica histórica da filosofia, ou moral.

Sardá (2018), ao fazer um balanço histórico do ensino de Filosofia no Brasil, afirma que em nosso País, o ensino de Filosofia é marcado por instabilidades. Para ela, se até pouco tempo atrás o ensino de Filosofia era obrigatório em todas as escolas públicas e privadas, por força da Lei nº 11.684, (BRASIL, 2008), tal inserção é fruto das reivindicações que surgiram após a ditadura militar, haja vista que, nesse período, a Filosofia foi suprimida dos currículos escolares. Entretanto, é importante mencionar

que, essa não foi a primeira interrupção do ensino de Filosofia ao longo da história da educação no Brasil, outras já haviam acontecido.

Favaretto (2013) ressalta que no período posterior a 1930, o sistema educacional brasileiro foi marcado por algumas reformas: Francisco Campos em 1932 e Gustavo Capanema em 1942. Ambas reestruturaram o ensino secundário, garantindo a obrigatoriedade do ensino de Filosofia, embora com uma redução da carga horária destinada a essa disciplina. Do início da Primeira República, até o Golpe Militar de 1964, por influência do positivismo cantiano, as reformas educativas continuam sendo predominantes, com o intuito de formar uma “nova elite” intelectual no Brasil.

Nesse processo, houve uma hierarquização das ciências e filosofia, curiosamente, mais uma vez não aparece neste momento como obrigatória; ela está no currículo, mas como disciplina optativa e continua a existir nas escolas que já a ministravam. Já nos anos de 1961, com a Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961), Sardá (2018) menciona que a Filosofia deixa de ser disciplina obrigatória para ser complementar; e em 1971, com a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), a Filosofia é oficialmente extinta dos currículos escolares.

Neste período, de acordo com Soares (2012, p. 23), “os dirigentes políticos impuseram um programa de modernização da economia alicerçado na repressão severa contra qualquer mobilização das oposições”. As práticas educativas tidas como formadoras de opinião pública. “[...] por não servir aos interesses políticos, econômicos e ideológicos do período, foram suprimidas do currículo escolar as disciplinas que propunham o desenvolvimento da criticidade do discente e, dentre elas, se encontrava a disciplina de Filosofia”, como afirmam Costa e Subtil (2016, p. 32).

Com o processo de redemocratização do país, a Filosofia aos poucos foi retornando ao sistema educativo brasileiro. Em 1982, já no final da ditadura militar, o parecer nº 7.044 (BRASIL, 1982), do Conselho Federal de Educação, abre a possibilidade de retorno da Filosofia aos currículos do Ensino Médio; e nos anos de 1990, com a nova Lei de Diretrizes Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), a Filosofia é apresentada como um conhecimento a ser dominado pelos estudantes, mas não como uma disciplina. Em 1996 com a LDB, a filosofia passa a ser citada no texto da referida lei e é apresentada como conhecimento necessário ao exercício da cidadania.

No entanto, esse retorno ainda não caracterizava definitivamente a obrigatoriedade da presença da filosofia nas matrizes curriculares do Ensino Médio, uma vez que, esta só

consegue retornar de forma obrigatória às instituições de ensino no ano de 2008 e em menos de uma década depois com a chegada do novo Ensino Médio proposto pela lei 13.415/2017, inicia-se novamente um outro percurso de instabilidade.

Frente a isso compreendemos que, a Contrarreforma do Novo Ensino Médio proposta pela Lei 13.415/2017 apresenta uma roupagem estrutural e discursiva voltada à “modernização” do currículo do Ensino Médio, no sentido de adequar a educação brasileira aos interesses financeiros do empresariado nacional que, há tempos, vêm exercendo forte influência sobre o Ministério de Educação e Cultura-MEC.

Para melhor fundamentar esta análise podemos tomar por base a concepção de Ferreira (2017), ao destacar que:

[...] a contrarreforma do ensino médio é parte integrante de uma agenda globalmente estruturada da educação. Os exemplos utilizados pelos defensores dessas mudanças são frágeis, mas confirmam os padrões de governança internacional, cuja missão modernizadora é reduzir a educação (e o conhecimento) a funções mínimas de acordo com as necessidades imediatas da sociedade capitalista contemporânea. (Ferreira, 2017, p. 304).

Como bem apontam Motta e Frigotto (2017, p. 357) “se trata de uma reforma contra os filhos da classe trabalhadora, negando-lhes o conhecimento necessário ao trabalho complexo e à autonomia de pensamento para lutar por seus direitos.” Por se tratar de uma reforma que favorece as classes dominantes gerando desigualdade de acesso entre alunos da rede pública e privada, fica explícito que utilizam-se do Estado como mecanismo de controle social, através dos instrumentos voltados à regulação da educação destinada à formação dos trabalhadores, que na sua grande maioria pertencem ao contexto da escola pública brasileira e vivem em situações vulneráveis vítimas do triste quadro de desigualdade social brasileiro, nitidamente fomentado pela instauração da referida lei.

Andes (2017, p. 18) também corrobora com essa discussão. Segundo ele, com esse gesto “provisório” do governo brasileiro, pretende-se não ter como escopo a formação esclarecida da juventude brasileira e, sim, dar uma resposta plausível ao mercado em crise estrutural, daquilo que se almeja da juventude, para que sirva de instrumento de

dominação, força motriz de mão de obra barata a fim de fomentar o processo produtivo e aumentar a acumulação de capital da burguesia. Dentro dessa mesma discussão, Ferreira e Santana (2018) também alertam para o fato de que a nova configuração apresentada beneficia o ensino privado, cujo acesso é maior para a elite, que terá acesso a uma formação mais ampla, fazendo que os estudantes da classe trabalhadora sejam obrigados a uma formação superficial e técnica, fato que prevaleceu na década de 1970. É com perplexidade que vemos essas imagens dos professores e das instituições educacionais serem deturpadas. Em poucas palavras, o cenário é de intimidação aos docentes, desvalorização do trabalho das instituições, cortes na educação básica e superior, implementação de reformas de ensino disfarçadas de melhorias, tudo isso, com a clara intenção de enfraquecer a formação humana e profissional ofertada aos estudantes das escolas públicas, como evidenciam Ferreira e Rodrigues (2020).

Além disso, Sala (2020) destaca que:

[...] a reforma do Ensino Médio acaba por oferecer, para a maioria da juventude trabalhadora, apenas uma formação rápida, superficial e, acima de tudo, precária, isso porque se modifica a composição obrigatória das áreas de ensino e se coloca o enfoque na formação profissional, caminhos esses que, na prática, se restringem às escolas públicas, sem abranger as escolas privadas. Aos estudantes deste último tipo de estabelecimento de ensino, vigorará a oferta de todos os eixos formativos, sem supressão, visando uma formação integral. Assim, acentua-se o fosso entre a educação pública e privada. (Sala, 2020, p.84)

Ademais, a partir da contrarreforma do Novo Ensino Médio haverá uma redução significativa na carga horária da disciplina de Filosofia tornando-se ainda mais desafiador o ensino desta no ensino médio da rede pública.

Segundo, Sousa (2017)

[...] de fato, a carga horária reduzida da disciplina é um fator preocupante que dificulta a realização da aula pelo professor, não muito raro, implicando em desmotivação por parte do docente, que presencia uma situação de desvalorização da sua disciplina,

caracterizada por uma carga horária insatisfatória que compromete o trabalho filosófico com os estudantes do ensino médio. (p.107).

Para muito além da redução da carga horária, essa breve análise da Lei 13.415/2017 nos leva a pensar de forma mais precisa o lugar da Filosofia no currículo médio, deixando nítidas margens que explicam as reais intenções existentes por trás desse processo de instabilidade curricular enfrentado pela filosofia ao longo da história.

Ferreira e Rodrigues (2020), também corroboram com essa discussão e acreditam que, é pertinente destacar outra questão alarmante, que emerge frente à reformulação da carga horária do Ensino Médio, que passará a ter itinerários gerais e que por sua vez, computarão 1.800 horas na formação, abrindo-se espaço para a Educação a Distância (EaD). Com isso, o Ensino Médio poderá ter de 20% a 30% de sua carga horária, nesse modelo de ensino, e, assustadoramente, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), esse percentual pode subir de 50% a 75% de ensino não presencial.

Frente a esse contexto, Souza (2017, p. 66) destaca que, o professor de filosofia que há muito tempo já enfrenta o problema do desemprego devido à inconstância da disciplina na matriz curricular e à inadequação de profissionais de outras áreas ministrando a filosofia, com o crescimento da EaD e às mudanças estruturais da contrarreforma do ensino médio, a situação tende a agravar. Além disso, podemos dizer ainda que, a política de formação continuada do professor de filosofia se apresenta como mais um desafio tendo em vista a atual circunstância da educação, pois os programas de formação continuada tornar-se-ão ainda mais falhos, em virtude de os cortes de recursos públicos serem, paulatinamente, minimizados para a educação brasileira, devido à Proposta de Emenda Constitucional nº 95/2016, que congelou os recursos públicos por 20 anos.

Segundo Figueirêdo, Oliveira e Silva (2019):

O professor que há muito tempo vive à margem do sistema educacional pela falta de efetividade da disciplina na matriz curricular, e com a nova estrutura da Contrarreforma do Ensino Médio, a situação para esse trabalhador será ainda mais impactante, pois o mercado de trabalho para esses docentes mostra-se carecido e as poucas vagas que

existem ainda são ocupadas por outros profissionais não habilitados para lecionar a disciplina. (Figueirêdo, Oliveira e Silva, 2019, p.89).

Nesse contexto, o trabalho de inúmeros profissionais com formação em filosofia e atuação no âmbito da escola pública fica ainda mais comprometido. E assim, perpetuamos a ideia desse Novo Ensino Médio, como uma política educacional de retrocesso que não prioriza o estímulo a uma visão crítica e contextualizada da realidade, e nem se pauta no domínio conceitual e na elaboração e aplicação de interpretações sobre as relações, processos e as múltiplas dimensões da existência humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa perspectiva, consideramos que a tão mencionada Lei da Reforma do Ensino Médio, uma vez problematizada, pode ser vista como uma política educacional que reforça a fragmentação e a dualidade que marcam historicamente essa etapa de ensino, onde a fragmentação existente no processo educacional é a própria expressão da apropriação desigual da produção material existente. Além disso, a proposta da referida reforma, desconsidera completamente a historicidade e inconstância da disciplina de Filosofia no currículo do Novo Ensino Médio sem pensar nas consequências práticas derivadas de sua efetivação.

Esta análise nos permite ainda compreender de forma ampla, os inúmeros desafios e perspectivas do Ensino de Filosofia atual, tomando por base a necessidade intelectual formativa e a realidade socioeconômica e cultural de alunos e professores da escola pública brasileira, que vivem na sua grande maioria uma realidade precária onde a valorização profissional e salarial dos educadores e a infraestrutura das escolas públicas nunca foram priorizadas. Desconsidera-se assim a importância desses fatores enquanto elementos fundamentais para a melhoria da qualidade da educação pública, pois não se percebe uma preocupação governamental para com essas questões estruturais.

A proposta de mudança por meio de Medida Provisória, convertida em Lei, prioriza tão somente alterações curriculares e de carga horária de disciplinas como a filosofia que, apresenta conceitos e situações que estimulam os alunos a desenvolverem o raciocínio, o espírito crítico, o gosto pela busca do conhecimento, levando-os a enxergar, refletir e

questionar racionalmente o mundo, a ação humana e as diversas estratégias capitalistas, sociais e governamentais que são pensadas para que, o aluno da escola pública continue vivendo em situações de desvantagens em relação aos interesses educacionais elitistas, justificando assim, a inconstância da disciplina de Filosofia no currículo do Ensino Médio, sem atentar para o debate, contraposições, limites e retrocessos que a implementação dessas medidas pode trazer para o ensino médio público brasileiro, uma vez que foi pensado para atender aos interesses históricos e financeiros daqueles que compõem a classe média e alta.

REFERÊNCIAS

Costa, R. C. & Subtil, M. J. D. (2016). A ditadura militar no Brasil e a proibição do ensino de filosofia: entre o tecnicismo e a subversão política. *Imagens da Educação*. v. 6, n. 2, Maringá - PR. v. 6, n. 2, p. 29-41.

Favaretto, C. (2013). A filosofia e o seu ensino. *In: CARVALHO, M.; CORNELLI, G. (org.). Ensinar filosofia: volume 2*. Cuiabá, MT: Central de Texto. p. 19-36. a Lei nº 4.024

Ferreira, E. B. (2017). A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. *Educação & Sociedade*, Campinas/SP, v. 38, n. 139, abr./jun. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/cLyHwCQFR8r97gxFCJtcGHM/?lang=pt&format=pdf>

f. Acessado em: 17 de março 2023

Ferreira, W. & Santana, D. C. (2018). A reforma do Ensino Médio e o ensino de Filosofia e Sociologia. *Revista Perspectiva Sociológica*, n. 21, p. 41-53.

Figueirêdo, A. M., Oliveira, M. C. M. F. & Silva, S. G. (2019). A política de formação continuada para professores de sociologia em tempos atuais: desafios frente à contrarreforma do ensino médio. *Revista Cocar*, v.13, n. 27, p.157-178.

- Motta, V. C. da. & Frigotto, G. (2017). Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). Educação & Sociedade, Campinas/SP, v. 38, n. 139, abr./jun. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/?lang=pt&format=pdf> . Acessado em: 15 de fevereiro de 2023
- Rodrigues, N. F. & Ferreira, S. M. L. (2021). As implicações da Reforma do Novo Ensino Médio na prática e na formação docente em Filosofia. Filosofia e Educação, Campinas, SP, v.13, n.1, p. 2020-2055.
- Sala, M. (2020). Reforma do Ensino Médio e a formação técnica e profissional. Revista USP, v. 127, p. 69-86.
- Sardá, D. N. (2015). Les manuels de philosophie en France et au Brésil: une analyse du discours contrastive de la prise en charge énonciative. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) - Université Paris Descartes, 2015. Disponível em: <https://theses.hal.science/tel-01237282/document> . Acessado em: 25 março de 2023.
- Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES). (2017). A contrarreforma do Ensino Médio: o caráter excludente, pragmático e imediatista da Lei nº 13.415/2017. Cartilha produzida pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN Brasília, DF.
- Soares, W. L. O.(2012). Um estudo sobre os desafios de ensinar filosofia nas escolas com ensino médio na cidade de Barbacena/MG. São João Del Rei. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Federal de São João Del Rei, Minas Gerais.
- Souza, P. G. (2017). Inimigos Públicos: ensaios sobre a mercantilização da educação básica no Brasil. São Paulo: Usina editorial.

LA VULNERABILIDAD DE LA DIGNIDAD HUMANA Y LA GARANTÍA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO BRASILEÑO

A VULNERABILIDADE DA DIGNIDADE HUMANA E A GARANTIA DO DIREITO A EDUCAÇÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Maria Alexandrina Macedo
Patrícia Lopes Jacinto Mendes

RESUMO

A finalidade deste artigo é o de analisar como tem sido a posição do Estado em tutelar a educação dos detentos mediante a garantia do direito universal à educação, tendo em vista que mesmo as pessoas que estejam privadas de liberdade, todas elas também são portadoras de direitos humanos e nesse caso específico, o direito humano à educação, como estabelece o artigo XXVI da Declaração Universal de Direitos Humanos: Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. Todavia, percebe-se que as prisões brasileiras garantem esse direito estabelecido por lei, porém a educação ofertada ainda não alcança seu objetivo maior que é a ressocialização desses indivíduos. Uma educação que muito têm-se discutido, mas a sua efetivação perpassa romper as barreiras educacionais também ainda existentes nas escolas extramuros das prisões. Assim, utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, bem como a pesquisa exploratória no Conjunto Penal de Juazeiro, cujas “Celas de Aula” foram visitadas proporcionando estar mais próximo do objeto pesquisado: a vulnerabilidade humana e a garantia do direito à educação”. A pesquisa possibilitou concluir que o Brasil ainda está engatinhando na garantia dos direitos universais e especificamente em espaços de privação de liberdade, existe uma carência de uma reestruturação tanto no aspecto legal como no aspecto funcional na garantia desse direito.

Palavras-chave: Vulnerabilidade Humana; Direito Universal; Educação Prisional.

RESUMEN

El propósito de este artículo es analizar cómo ha sido la posición del Estado en proteger la educación de los privados de libertad garantizando el derecho universal a la educación, teniendo en cuenta que aún las personas que se encuentran privadas de su libertad, todas ellas también son titulares de derechos humanos. derechos y en este caso específico, el derecho humano a la educación, tal como lo establece el artículo XXVI de la Declaración Universal de Derechos Humanos: Toda persona tiene derecho a la educación. La instrucción será gratuita, al menos en los grados elemental y fundamental. Sin embargo, es claro que las prisiones brasileñas garantizan este derecho establecido por la ley, pero la educación ofrecida aún no logra su principal objetivo, que es la resocialización de estos individuos. Una educación de la que se ha hablado mucho, pero su implementación pasa por romper las barreras educativas que aún existen en las escuelas fuera de las prisiones. Así, se utilizó como metodología la investigación bibliográfica, así como la investigación exploratoria en el Complejo Penal de Juazeiro, cuyas “Celdas Aulas” fueron visitadas, brindando una mirada más cercana al objeto investigado: la vulnerabilidad humana y la garantía del derecho a la educación”. La investigación permitió concluir que Brasil aún está en pañales en la garantía de derechos universales y específicamente en los espacios de privación de libertad, hay una falta de reestructuración tanto en el aspecto legal como en el aspecto funcional en la garantía de este derecho.

Palabras clave: Vulnerabilidad Humana; Ley Universal; Educación penitenciaria.

Introdução

O Brasil ocupa o terceiro lugar no Ranking mundial de países que mais prendem no mundo, ficando atrás apenas dos EUA e da China. Cujas população carcerária brasileira era de 726.712 presos, sendo que a capacidade dos presídios é de 368.049 vagas. Ainda de acordo com os dados, 89% da população prisional está em unidades superlotadas, o que tem proporcionado uma série de acontecimentos bárbaros dentro dos muros dos cárceres. Acontecimentos esses que têm provocado muitas críticas às políticas de segurança pública instituídas no nosso país, principalmente em virtude do agravamento da criminalidade que assola toda a sociedade brasileira.

Há uma inegável discrepância entre nossa realidade prisional e o que preconiza em nossa legislação. A falta de um projeto de políticas públicas e o descaso com as normas, põem cada vez mais a funcionalidade dos sistemas prisionais brasileiros, fazendo com que os privados de liberdade depois de cumprirem suas penas, saiam piores do que entraram. Isso é preocupante, tendo em vista que essas pessoas já têm suas vidas marcadas pela ausência de políticas de saúde, educação, habitação e emprego, ou seja, os direitos universais mínimos da dignidade humana.

O sistema está em crise, falido, e a complexidade de seus problemas e desafios parecem ser maiores do que as soluções. Cria-se, assim, uma dicotomia entre os objetivos idealizados da instituição carcerária e os métodos utilizados por ela, fundamentados em princípios de submissão, constituintes do exercício do “poder disciplinar” (Foucault, 2000, p.18) que também faz parte dos cotidianos da escola.

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo esclarecer acerca da vulnerabilidade da dignidade humana e a garantia do direito à educação. E para atender ao objetivo proposto utilizou-se como metodologia de pesquisa, a revisão bibliográfica e a pesquisa exploratória, objetivando entender indícios e ideias a respeito da garantia do direito à educação das pessoas privadas de liberdade.

Para melhor compreender esse tema, algumas considerações sobre o sistema prisional serão apresentadas como o conceito de dignidade, características e fundamentação legal, passando posteriormente a tecer os princípios que garantem o direito à educação no cárcere. Por fim, será realizada uma breve análise de como deveria proceder o Estado mediante o atual cenário ineficaz de modo a garantir a dignidade do detento, como determina a Lei de Execução Penal nº7.210/1984.

Contexto histórico da unidade prisional brasileira

Por ter o Brasil sido colônia de Portugal, submetia-se às Ordenações Filipinas, o livro trazia na página V condenações de crimes que seriam aplicadas na colônia brasileira. Suas sanções iam desde penas corporais, humilhações públicas do condenado, confiscos de patrimônios, multa até mesmo a pena de morte.

Em 1815 o Brasil deixou de ser colônia de Portugal, mas ainda era regido pela Ordenações Filipinas. Em 1824, com a nova Constituição, o Brasil começa a reforma do

sistema punitivo: as penas com açoites, torturas, uso de ferro quente dentre outros foram banidas; as cadeias passaram a ser limpas, bem arejadas. A depender da natureza do crime o detento era conduzido a uma das casas destinadas ao encarceramento.

De acordo com Tavares (2017, p. 767-780), o Código Criminal do Império surgiu em 1830, introduzindo duas formas de prisão, a prisão simples e a prisão com trabalho, esta última poderia até ser perpetua. Em consoante o art. 49 do código, já se notava a dificuldade de implantação da pena prisão com trabalhos na realidade brasileira.

Art. 49. Enquanto se não estabelecerem as prisões com as comodidades, e arranjos necessários para o trabalho dos réus, as penas de prisão com trabalho serão substituídas pela de prisão simples, acrescentando-se em tal caso a esta mais a sexta parte do tempo, por que aquelas deveriam impor-se.

Mesmo o Brasil passando a ser Império e a ter seu próprio Código Penal, a realidade carcerária era precária e sofria vários problemas, tanto que o art. 49 do Código permita uma alternativa nos casos de penas com trabalho, enquanto não se tivessem prisões com as comodidades necessários ao detento, ele irá cumprir pena simples com um aumento do tempo de pena.

Os operadores do Direito Penal no Brasil, até a consagração do código de 1890, recebia influência, sobre o crime, se espelhando nas diversas doutrinas norte-americanas e europeias. O sistema da Filadélfia é cogitado para ser implantado no País por alguns defensores, mas o sistema irlandês prevalece, já que conciliava o sistema de Auburn (em vigor até então) e o sistema da Filadélfia.

Com o novo código, as penas de morte foram abolidas, açoites e as galés, passando-se a prever quatro tipos de prisão: a prisão celular, reclusão em fortalezas, praças de guerra ou estabelecimento militares, que eram destinadas aos criminosos políticos; prisão com trabalho, que eram cumpridas em presídios agrícolas; prisão disciplinar, cumprida em industrias especiais, onde eram recolhidos menores de até 21 anos de idade, e nesse mesmo código limitou a pena máxima em 30 anos.

Em 1905 é aprovada uma lei determinando a substituição da antiga penitenciária e conseqüentemente a construção de um novo presídio com 1.200 vagas, teriam oficinas de trabalho, tamanho de celas adequadas, boa ventilação e iluminação, a inauguração se deu apenas em 1920. Nota-se a preocupação que se tinha com a saúde dos presos,

contudo, não se conseguia ao certo cumprir o legislado, vez que, existia uma escassez em estabelecimentos próprios para cumprimento das penas.

A dignidade da pessoa humana e o sistema prisional brasileiro

A Constituição Federal Brasileira de 1988, no seu artigo 5º, inciso XLIX, garante aos presos o respeito à integridade física e moral; garantia esta que deve ser assegurada pelo Estado, único detentor do direito de punir – *jus puniendi*.

A dignidade da pessoa humana é um dos fundamentos da República do Brasil. Sendo considerada como valor supremo, uma qualidade essencial a todo o ser humano e não um direito atribuído excepcionalmente a um determinado grupo de pessoas.

O valor expresso no conceito de dignidade é um princípio que não se submete ao relativismo. Dessa maneira, sendo igual para todos. A Constituição Federal Brasileira assegura no artigo 1º, inciso III, a dignidade da pessoa humana, constituindo um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito cabendo ao Estado tutelar essa dignidade.

A dignidade é inata ao ser humano e no momento em que o indivíduo é tratado como objeto ou descaracterizada como uma pessoa humana, essa dignidade é violada. Ressaltando Luís Roberto Barroso (2010) que a dignidade humana, então, é um valor fundamental que se viu convertido em princípio jurídico de estatura constitucional, seja por sua positivação em norma expressa, seja por sua aceitação como um mandamento jurídico extraído do sistema.

Nesse sentido Greco aduz:

A constituição nos garante uma serie de direitos, tidos como fundamentais, que não poderão ser atacados pelas normas que lhe são hierarquicamente inferiores. Dessa forma, não poderá o legislador infraconstitucional proibir ou impor determinados comportamentos, sob ameaça de uma sanção, se o fundamento de validade de todas, que é a ameaça constituição, não nos impedir de praticar ou, mesmo, não nos obrigar a fazer que o legislador nos está impondo. Pelo contrário, a Constituição nos protege da arrogância e da prepotência do Estado, garantindo-nos contra qualquer ameaça a nossos direitos fundamentais (Greco, 2011; p.8).

Por ser qualidade essencial, qualquer indivíduo goza das benesses da dignidade, não se permite gradações de modo que um indivíduo tem mais e o outro menos dignidade. O respeito à dignidade humana independe de raça, credo, condição social, idade, opção sexual.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo. 5º, determina que todos são iguais perante a lei, não existe distinção de qualquer natureza, tanto os brasileiros como os estrangeiros residentes no país têm garantido a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

No art. 29 na Declaração dos Direitos Humanos das Nações Unidas, consta-se o seguinte: O indivíduo tem deveres para com a comunidade, fora da qual não é possível o livre e pleno desenvolvimento da sua personalidade. No exercício destes direitos e no gozo destas liberdades ninguém está sujeito senão às limitações estabelecidas pela lei com vista exclusivamente a promover o reconhecimento e o respeito dos direitos e liberdades dos outros e a fim de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar numa sociedade democrática. Em caso alguns estes direitos e liberdades poderão ser exercidos contrariamente aos fins e aos princípios das Nações Unidas. (DUDH, art. 29)

A ideia central é que o ser humano tenha seus direitos protegidos, é a garantia da aplicação do direito positivo, com a utilização de garantias fundamentais que assegurem ao ser humano a proteção da sua dignidade. Independentemente, deste ter violado a normativa e esteja cumprindo pena pelo seu erro.

Não existe liberdade onde o ser humano deixa de ser pessoa e é transformado em coisa. O respeito à dignidade da pessoa humana implica para o Estado não só a obtenção da prática de atos lesivos, como também o cumprimento de pautas positivas de inclusão. (Bianchini; Molina; Gomes, 2009, p.387).

O princípio da dignidade da pessoa humana garante que o ser humano seja tratado de forma correta, garantindo a continuidade dos seus direitos fundamentais, a prevenção à liberdade, ao respeito à vida, e à igualdade de cada indivíduo, de modo que estes direitos podem ser avaliados as exigências do princípio da dignidade humana.

Educação como direito dos privados de liberdade

A Declaração Universal dos Direitos Humanos se constitui como marco histórico na história da humanidade de grande relevância. Uma vez que a partir daí a sociedade passou a construir um Código de tolerância e o reconhecimento da dignidade humana, como valor fundante. Carvalho (2014) corrobora elucidando que:

Um dos pilares na edificação dos direitos humanos nasceu após as duas grandes guerras mundiais, ocorridas no século XX, e dos abusos e atrocidades que elas cometeram contra dignidade humana. Como afirma Zanin (2010, p.16), “resultaram na criação da Organização das Nações Unidas – ONU que, por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos, propôs-se uma Carta de princípios destinada a resguardar a dignidade humana, onde a educação figura-se como um dos direitos fundamentais, elencados na Carta de 1948”. Após a Segunda Guerra Mundial, vários países membros passaram a elaborar as Leis de Execução Penal, dentre eles o Brasil, com objetivo de normatizar a vida dos detentos a partir dos aspectos legais e humanitários (Carvalho, 2014, p.105).

Dessa forma, os Direitos Humanos foram instituídos como uma prerrogativa universalizante que versa para “a abrangência desses direitos engloba todos os indivíduos, independentemente de sua nacionalidade, sexo, raça, credo ou convicção político-filosófico” indivisível e inviolável, sob pena de responsabilidade civil, administrativa e criminal (Pinheiro, 2001, p.02- 03).

Vale ressaltar que as pessoas privadas de liberdade, assim como todos os demais seres humanos, também são portadores de direitos humanos e nesse caso específico, o direito humano à educação, como estabelece o artigo XXVI da Declaração Universal de Direitos Humanos: “Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito”.

O artigo 26, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, expressa o direito humano à educação e preconiza o desenvolvimento integral da pessoa humana e o respeito aos direitos humanos. De acordo com Carreira (2009), as pessoas privadas de liberdade,

assim como todos os seres humanos, têm como direito humano à educação. A autora ressalta que “os direitos humanos são universais (para todos e todas), interdependentes (todos os direitos humanos estão relacionados entre si e nenhum tem mais importância que outro), indivisíveis (não podem ser fracionados) e exigíveis frente ao Estado em termos jurídicos e políticos” (Carreira, 2009, p. 10).

Carreira (2009, p.11) explica ainda que no Brasil, os Estados assinaram o pacto e se comprometeram a respeitar, proteger e a satisfazer o que orienta os direitos humanos compreendidos como básicos para garantia mínima da qualidade de vida dos cidadãos. A Constituição da República Federativa do Brasil (CF), de 1988, trouxe em sua essência várias disposições acerca dos direitos sociais e das necessidades de inserção do cidadão em todos os meios protetores da inclusão social. O seu artigo 5º traz a seguinte disposição: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (Brasil, 1998). O Direito à Educação também está garantido fundamentalmente no artigo 6º da CF dentre um rol dos direitos sociais e garante: “São direitos sociais: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). Se constituindo assim, como algo inédito na história Constitucional no país, pois é a primeira constituição genuinamente dos Direitos Sociais dos brasileiros

Ressalta-se ainda, que o Artigo 208 afirma que é dever do Estado assegurar a educação básica obrigatória e gratuita para todos, inclusive para aqueles que não tiveram acesso a ela na idade própria (Emenda Constitucional nº 59, de 2009). Nesse sentido, o referido artigo prevê uma nova oportunidade para os jovens e adultos (re) iniciarem ou concluírem seus estudos não concluídos em idade regular quando determina ser, dever do Estado, a “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições de cada um” (Brasil,1998).

Lopes (2013, p.69) ressalta que “a referida redação constitucional é o reconhecimento, por parte do Estado, da insuficiência do ensino ofertado ao longo dos anos, possibilitando, neste momento, que jovens e adultos frequentem o ensino regular”. Nessa perspectiva, as pessoas privadas de liberdade não estão excluídas e devem ter

acesso a esse direito humano que é a educação. E não se faz distinção entre os presos: em regime fechado, semiaberto, aberto, presos provisórios ou àqueles inimputáveis e semi-imputáveis, todos têm direito à educação.

A LEP, alterada pela Lei 12.433, de 2011, passa também a considerar a possibilidade de o tempo de atividades educacionais serem remidas do tempo da pena, na proporção de um dia de pena para cada doze horas de estudo. Vale salientar que essas doze horas deverão ser divididas em três dias.

Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena:

§ 1º A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de:

I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias (Brasil, 1984).

Segundo o Decreto, compete ao Ministério da Educação: o apoio financeiro para equipar e aparelhar os espaços; distribuir material didático; compor os acervos das bibliotecas; fomentar programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos; e de capacitação dos profissionais. Ao Ministério da Justiça, o apoio financeiro para construção, ampliação e reforma dos espaços destinados à educação nos estabelecimentos penais.

Evidências metodológicas

Todos os procedimentos trabalhados nesse artigo embasarão por intermédio da revisão bibliográfica e da pesquisa exploratória. Partindo do questionamento de como se efetiva a garantia do direito à educação prisional frente a vulnerabilidade da pessoa humana em espaços de privação de liberdade. A pesquisa exploratória, permite ao pesquisador uma visão geral do que está sendo estudado.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, onde se buscou analisar e verificar as relações Jurídica-Estatais que viabilizam a assistência à educação do preso no Brasil, bem como evidenciar as lacunas existentes na efetivação e garantia do direito à educação preconizado pela esfera jurídica brasileira, utilizando como fontes, a Lei de Execução Penal - LEP, Decretos e Resoluções na metodologia científica, artigos publicados sobre

o tema, e a opinião dos doutrinadores, juristas, especialistas e previsões constitucionais. As informações recolhidas no levantamento de dados serão reunidas e terão como objetivo facilitar o trabalho feito pelos organizadores da pesquisa.

Breve Análise dos Resultados da Pesquisa

A organização e o funcionamento da escola no CPJ estão subordinados a gestão penitenciária, bem como às atividades pedagógicas orientadas pela Secretaria Municipal de Educação. São duas orientações que muitas vezes se divergem, em um paradoxo que fortalece a existência de tensões para aqueles que se propuseram a escolarizar os privados de liberdade. De um lado, a escola que para funcionar precisa atender as normas de segurança instituídas pela organização prisional, ou seja, os portões só abrem no horário pré-estabelecido; para que os alunos/as tenham acesso à escola, também por conta do horário de saída, não é assegurada as 4 horas de atividade educativas; a restrição de entrada de material didático e a não disponibilidade de profissionais para o fornecimento de uma merenda de qualidade.

Outro aspecto a ser considerado é a proposta educacional ofertada no cárcere pautada nos moldes da Proposta Curricular para EJA da Rede Municipal de Ensino. Uma proposta que não considera as características específicas do ambiente prisional tornando-se um desafio para os professores trabalharem com a heterogeneidade das salas multisseriadas, principalmente no primeiro segmento, uma vez que os diferentes níveis de aprendizagem, bem como a sistematização da proposta curricular da rede municipal de ensino que se apresenta de modo seriado é destoante com a especificidade da EJA em prisões.

Talvez por isso os professores que atuam nesse contexto, em que tudo se vigia e se *controla, não vejam diferenças entre a educação em prisões e o ensino regular ofertado aqui fora. Para eles, a escola de lá é igual a qualquer outra escola em outro contexto.*

Vale lembrar, que a punição de privação da liberdade implica no extermínio das possibilidades afirmativas de liberdade do indivíduo, contrapõe-se com o que foi transmitido na escola. Nesse sentido, é relevante estabelecer políticas públicas educativas visando as necessidades formativas para aqueles que lecionam no cárcere e conseqüentemente para quem estuda no cárcere.

Conclusão

Em virtude das características peculiares do cárcere e a condição social dos indivíduos que se encontram aprisionados, é preciso que se compreenda o significado do espaço onde a escola está inserida, para além de paredes, muros, trancas, cadeados e celas, a fim de construir estratégias educativas que considerem a complexidade e a singularidade desse lugar. Uma sociedade dentro da sociedade, a “sociedade dos cativos”, [...] “regida por pressões de um pesado corpo de regulamentos que leva os cativos, ao desvio das normas, ao invés de aderir a elas” (Onofre, 2014, p.29). Produzindo nos aprisionados as dores da prisão, que são reproduzidas e faladas na escola, lugar onde eles se desarmam e conseguem manter momentos de interação com discussões distantes daquela realidade onde eles estão inseridos.

Nessa perspectiva, a escola, mesmo estabelecida na prisão, ainda é considerada uma instituição com papéis específicos, que se diferencia das demais por ter identidade própria e uma relativa autonomia em suas ações. Destarte, é necessário que se compreenda quem é esse sujeito com o qual precisamos conviver cotidianamente para que as proposições a serem discutidas em sala, tragam sentido e significado para esses alunos internos e, sobretudo, sejam princípios fundantes na sua formação, instrumentalizando-o para intervir significativamente na sua realidade.

Se faz necessário analisar o processo de constituição de identidade dos educandos da EJA em prisões, que está para além da compreensão de que esses sujeitos possuem apenas uma especificidade etária, pressupõem também pensarmos em questões relacionadas a especificidade cultural desse público. Tendo em vista que somente a sua condição de “não criança” não delimita o recorte desse segmento educacional.

Aos educandos uma educação para além dos moldes estruturais que fundamentam a educação arbitrária, que apontem para uma educação com mudanças paradigmáticas, fundamentadas na humanização, preocupada em formar pretensos atores sociais. Ensinar para a vida, provocando em cada sujeito seu poder transformador adormecido pela abstração dos conteúdos, da retórica e do fazer escola.

Referências Bibliográficas

- Brasil (2006). *Lei de Execução Penal (Lei n. 7.210/84)*. Org. Vicente Arruda Filho. Rio de Janeiro: Roma Victor.
- _____. (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília. Senado Federal Centro Gráfico.
- Carreira, D. (2009). *Educação em Prisões Brasileiras: Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação*: São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil.
- D'urso, L. F. B. (1999). *Direito criminal na atualidade*. São Paulo: Atlas.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em:
http://www.bahai.org.br/direitos/Decla_Univer_Dir_Hum.htm. Acesso em: 27 de novembro de 2023
- Foucault, M. (2000). *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes.
- Greco, R. (2011). *Curso de Direito Penal: Parte Geral*. 13° ed.
- Lopes, K. C. B. (2013). *Direito e desafios: a educação no ambiente prisional*. Dissertação (Mestrado) Universidade da Região de Joinville: UNIVILLE.
- Onofre, E. M. C. (2011). A escola da prisão como espaço de dupla inclusão: no contexto e para além das grades. *Polyphonia*, v. 22/1, jan. /jun. 2011 Disponível: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/viewFile/21212/12440> Acesso: 25/05/2023.
- Pinheiro, A. A. A. (2001). *A criança e o adolescente como sujeito de direitos: emergência e consolidação de uma representação social no Brasil*. In: CASTRO, Lúcia Rabello (Org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: Nau.
- Tavares, A. R. (2017). *Curso de Direito Constitucional*. 6. Ed. São Paulo: Saraiva, p. 767-780.

EDUCACIÓN AMBIENTAL SOBRE LAS OLAS DE CALOR URBANA Y LAS TECNOLOGÍAS DE ADAPTACIÓN DE LAS VIVIENDAS

Environmental education on urban heat waves and housing adaptation technologies

Fátima Yubero
Kathryn Valdez
Guillermo Servián

Resumen

Los últimos reportes acerca de las olas de calor dan cuenta de que el área metropolitana de la ciudad de Asunción, Paraguay se encuentra en una región propicia de la ocurrencia de estos eventos extremos. Este estudio fue realizado con el fin de explorar el conocimiento acerca de los impactos en salud, el involucramiento en políticas ambientales y las tecnologías de adaptación de las viviendas frente a esta amenaza ambiental de las olas de calor urbanas que afectan el bienestar humano. Para el logro de los objetivos se trabajó con 40 personas de una comunidad conformada por estudiantes de ciencias químicas y personas técnicas y expertas involucradas en el sector de construcción de viviendas populares. De manera previa a una capacitación se aplicó un cuestionario de preguntas cerradas relacionadas con el conocimiento acerca de las políticas ambientales, los impactos en salud y tecnologías de adaptación de las viviendas frente a las olas de calor. Como resultado de este estudio exploratorio y descriptivo pudo detectarse cuáles serían los aspectos claves de intervención que requiere la educación ambiental en esta área de interés.

Abstract

The latest reports about heat waves show that the metropolitan area of the city of Asunción, Paraguay is in a region conducive to the occurrence of these extreme events. This study was carried out in order to explore knowledge about health impacts, involvement in environmental policies and adaptation technologies of housing in the face of this environmental threat of urban heat waves that affect human well-being. To achieve the objectives, we worked with 40 people from a community made up of chemical science students and technical and expert people involved in the popular

housing construction sector. Prior to training, a questionnaire of closed questions related to knowledge about environmental policies, health impacts and technologies for adapting homes to heat waves was applied. As a result of this exploratory and descriptive study, it was possible to detect what would be the key aspects of intervention required by environmental education in this area of interest.

Introducción

El conocimiento de la naturaleza de la ciencia juega un papel importante en la interrelación de las estrategias de interacción entre las instituciones e individuos que coparticipan en la educación–acción de los pueblos. La apropiación de la ciencia y la participación activa de la comunidad son factores clave para el fortalecimiento de la interrelación entre la academia y la sociedad (McCain, 2016). En Latinoamérica el concepto de ecoepisteme explora los aspectos sociales de las ciencias ambientales reforzando los conceptos clave que subyacen a una política medioambiental frente a una mirada meramente tecnológica (Finol et al., 2019). En la actualidad, la formación de islas de calor constituye uno de los problemas ambientales más acuciantes de nuestro país (MSPyBS, 2015; OPS, 2019). Sin embargo, el conocimiento relacionado con esta problemática ha sido poco abordado. Si bien las informaciones acerca de los impactos en salud por las olas de calor son objeto de difusión comunitaria, la información acerca de las tecnologías que puedan aplicarse con el fin de disminuir las temperaturas de las viviendas ante las olas de calor y mejorar así el bienestar de una comunidad son aspectos aún poco explorados (Toudert, 2022). Estas metodologías encuentran relación con los objetivos de desarrollo sostenible No. 13 de acción por el clima que se aplican en varios países debido al aumento de la creciente temperatura que experimenta nuestro planeta. En este sentido, la química ambiental posee un espacio de debate desde las ciencias químicas en el caso de una de las tecnologías de bajo costo como es la tecnología de los “techos fríos” por el cual se colocan en los techos nanorevestimientos que utilizan componentes químicos que poseen la propiedad de reflejar el calor radiante solar y de esta manera disminuir las temperaturas al interior de las viviendas (Akbari, 2005). El objetivo de este estudio fue explorar en una comunidad relacionada con las ciencias químicas y del sector de las construcciones el conocimiento acerca de las políticas ambientales en relación a las olas de calor, sus impactos en la salud y el

conocimiento acerca de las tecnologías aplicadas para la adaptación frente a las olas de calor urbanas.

Metodología

Para abordar el problema de investigación se utilizó como herramienta un cuestionario de preguntas cerradas que se aplicó a un número de 40 personas participantes de una comunidad conformada por estudiantes de ciencias químicas y personas técnicas y expertas involucradas en el sector de construcción de viviendas populares de manera previa a una capacitación sobre el tema de olas de calor y las tecnologías de adaptación. Las preguntas del cuestionario se detallan a continuación en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Cuestionario acerca del conocimiento acerca de las olas de calor, sus impactos en la salud y de las metodologías aplicadas para la adaptación frente a las olas de calor urbanas

Sexo F____ M____

¿Cuál es la importancia del rol que poseen las regulaciones gubernamentales en promoción de la construcción sostenible y la adaptación al cambio climático de las viviendas?

muy importante____

importante en cierta medida____

poco importante____

no estoy seguro/a____

¿Ha observado un aumento de tecnologías ecoamigables en las viviendas de su barrio en los últimos años?

Si____

No____

No estoy seguro/a____

¿Tiene conocimiento de alguna propuesta de mitigación a corto plazo que pueda ser implementada en su municipio?

el municipio no tiene ningún proyecto____

desconozco de algún proyecto____

se está trabajando en alguno____

Otra____(añadir opción)

¿Participa dentro de alguna organización que promueve el desarrollo de tecnologías o acciones frente a los problemas ambientales actuales?

sí participo ___

no participo en ninguna, pero me gustaría participar ___

no conozco organizaciones con planes de desarrollo ___

¿Qué infraestructuras o edificaciones del barrio se han visto más afectadas por el cambio climático?

Parques y áreas verdes ___

Calles y sistemas de drenaje y/o alcantarillados ___

Viviendas y edificios ___

Otra _____ (añadir opción)

¿Qué medidas cree que podrían hacer que las viviendas sean más resistentes al cambio climático? (Selecciona todas las opciones que apliquen)

Instalar techos verdes y/o jardines ___

Utilizar materiales de construcción más resistentes a inundaciones ___

Implementar sistemas de recolección de agua de lluvia ___

Instalar paneles solares o utilizar energía renovable ___

Otra _____ (añadir opción)

¿Cómo ha afectado la ola de calor a su vida diaria? (Selecciona todas las que apliquen)

Dificultad para dormir ___

Reducción de la productividad en el trabajo o actividades diarias ___

Aumento en el consumo de energía para refrigeración ___

Hipertensión, estrés, irritabilidad ___

Otra _____ (añadir opción)

¿Conoce los mecanismos preventivos de acción ante un golpe de calor?

Sí ___

No ___

Requiero de mayor información ___

¿Qué métodos considera más efectivos para combatir o mitigar los efectos de una ola de calor? (Selecciona todas las que apliquen)

Mayor vegetación y áreas verdes en la comunidad ___

Acceso público a espacios climatizados (bibliotecas, centros comunitarios, etc.) ___

Campañas de concientización sobre cómo protegerse del calor___

Otra_____ (añadir opción)

¿Conoce la metodología de techos fríos para mitigación y adaptación frente a las olas de calor?

Si___

No___

Resultados

De las 40 personas participantes de la encuesta el 60% fueron mujeres. En relación al rol que juegan las regulaciones gubernamentales en promover la construcción sostenible y la adaptación al cambio climático de las viviendas, en la Figura 1 se observa que la mayoría (75%) considera que el rol de las regulaciones gubernamentales es muy importante. En cuanto al que hayan observado un aumento de las tecnologías eco amigables en las viviendas de su barrio en los últimos años, 42% han mencionado que no, distribuyéndose las demás opiniones entre el sí (35%) y no estoy seguro/a (22%). De modo general el desconocimiento de propuestas de mitigación que se emplean en los municipios es un detalle no menor, teniendo 72,5% de los encuestados que no conocen acerca de propuestas y solo el 12,5% dijo conocer que se trabaja en algún proyecto aunque sesgado sobre todo respondido por los funcionarios del sector de las construcciones. Ante la pregunta de si participa en alguna organización que promueve el desarrollo de tecnologías o acciones frente a los problemas ambientales actuales, el 52,5% de los encuestados dijo que no ha participado, pero que sí les gustaría participar; el 27,5% dijo desconocer alguna organización que cuente con planes de desarrollo ambiental y tan solo 20% dijo que sí participaron. En cuanto a la distribución de opiniones acerca de las edificaciones que han sido más afectadas por el cambio climático en el barrio de los participantes, se indicó que lo más afectado es el alcantarillado y los sistemas de drenaje (80%) seguido de parques y áreas verdes (34,1%) y viviendas o edificios (22%) de las opiniones. Ante esta pregunta 2,1% de las personas indicaron que el cableado de la agencia de electricidad podría ser una de las infraestructuras más afectadas. Cabe resaltar que cuando fueron consultados acerca de las medidas que deberían aplicarse a las viviendas para ser más resistentes frente al cambio climático el mejor ranking de opciones estuvo relacionado con la instalación de paneles solares (57%) seguido de la instalación de techos verdes (50%). De modo general, las respuestas

a este último cuestionamiento se encuentran relacionadas con la mayor difusión que tiene en Paraguay el uso de paneles solares. En la Figura 2 se observa que la respuesta más aplicada (90%) en relación a cómo han afectado las olas de calor en su vida diaria estuvo relacionada con el consumo del aumento de energía para refrigeración. En la Figura 3 se observa que sólo el 25% de los participantes mencionó que no conocía las medidas de prevención frente a las olas de calor y 17,5% dijo necesitar mayor información. De los 40 participantes, 38 personas han indicado como primera opción acerca de los métodos que considera más efectivos para combatir o mitigar los efectos de una ola de calor la mayor vegetación o áreas verdes en la comunidad (Figura 4), siendo 21 personas las que indicaron que las campañas de concientización sería una buena opción. Finalmente, cuando se consultó acerca del conocimiento de la tecnología híbrida de adaptación y mitigación del cambio climático de los techos fríos solo el 25% la conocía.

Figura 1. Importancia de las regulaciones gubernamentales en la promoción de las construcciones sostenibles y adaptación al cambio climático de las viviendas

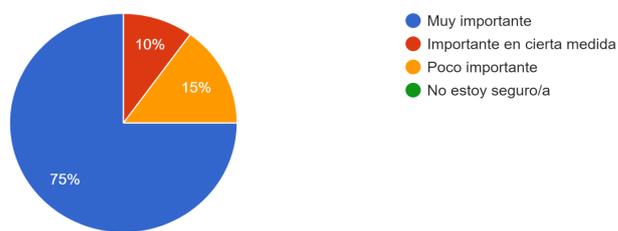


Figura 2. Impacto del calor en la vida diaria de las personas

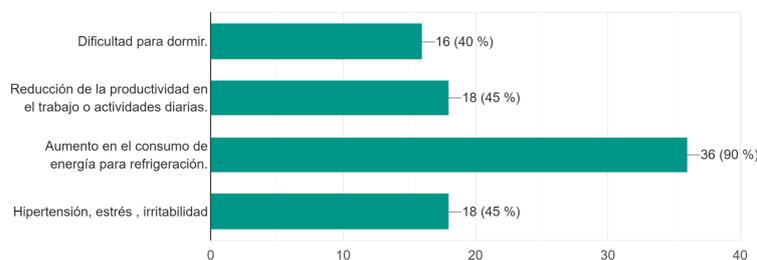


Figura 3. Conocimiento acerca de los mecanismos preventivos frente a las olas de calor

40 respuestas

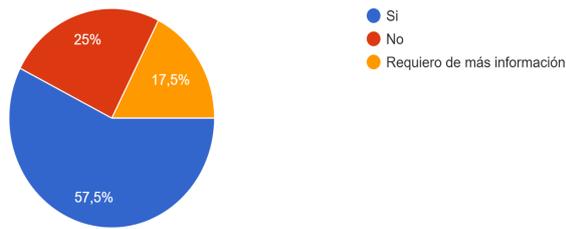
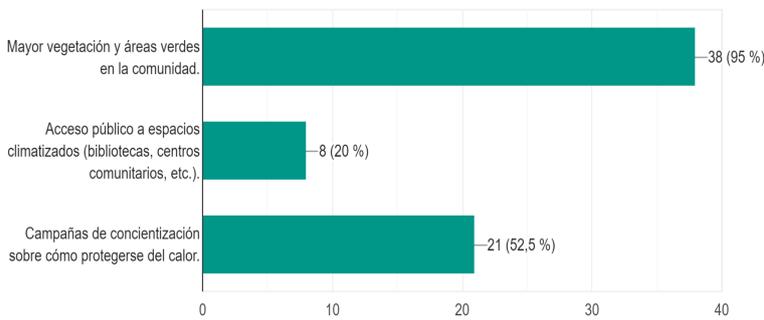


Figura 4. Métodos que considera más efectivos para adaptación y mitigación frente a las olas de calor

40 respuestas



Conclusión

La educación–acción de los pueblos frente a los fenómenos de adaptación del cambio climático requiere una socialización continua de los conceptos clave de la ciencia en sus fundamentos y métodos que hace que el ser como individuo lo internalice y contextualice a su situación de una manera clara. A través de este estudio exploratorio se comprobó el necesario conocimiento que precisa una población meta relacionada con las ciencias químicas y el sector de las construcciones en la epistemología que abarcan las políticas ambientales implementadas en el Paraguay en relación a las olas de calor, sus impactos en la salud y de las metodologías aplicadas para la adaptación frente a las olas de calor urbanas detectándose de esta manera cuáles serían los aspectos claves de intervención.

Referencias bibliográficas

- Akbari, H. (s/f). *Potentials of urban heat island mitigation*. Aivc.org. Recuperado el 30 de diciembre de 2023, de https://www.aivc.org/sites/default/files/members_area/medias/pdf/Inive/palenc/2005/Akbari.pdf
- Finol, W., Hernández, O., & Ocando, M. (2019). Consideraciones epistemológicas del saber ambiental. *Revista de ciencias sociales - Universidad del Zulia. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales*, 25(2), 204–216. <https://doi.org/10.31876/racs.v25i2.27348>
- McCain, K. (2016). *The nature of scientific knowledge: An explanatory approach*. Springer International Publishing.
- Ola de calor: cómo actuar ante las altas temperaturas*. (2015, enero 16). Gov.Py. <https://www.mspbs.gov.py/portal-17094/ola-de-calor-como-actuar-ante-las-altas-temperaturas.html>
- Ola de Calor y Medidas a Tomar - Revisión Preliminar” Biblioteca Sede OPS - Catalogación en la fuente* /. (s/f).
- Toudert, D. (2022). Estratificación de la densidad urbana y seguimiento de las islas de calor: Caso de la ciudad de Tijuana. *Revista de Geografía Norte Grande*, 83, 265–283. <https://doi.org/10.4067/s0718-34022022000300265>

EXPERIENCIAS EN LA CURRICULARIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN CURSOS DE GRADUACIÓN EN ENFERMERÍA EN BRASIL: UNA REVISIÓN INTEGRADORA DE LA LITERATURA

Experiências na curricularização da Extensão Universitária nos cursos de graduação em
Enfermagem no Brasil: uma revisão integrativa da literatura

Elóide André Oliveira
José Antonio Torres González
Manuely da Silva Oliveira
Sávio Mavíael Miranda Silva

RESUMEN

La extensión universitaria se caracteriza por ser una actividad que forma parte de la matriz curricular y que establece un vínculo entre los estudiantes y la comunidad. Este estudio tiene como objetivo analizar el proceso de extensión universitaria en la carrera de Enfermería en Brasil en la literatura científica. Se caracteriza por ser una revisión integradora de la literatura, realizada en abril de 2023, en las bases de datos de la BVS, CAPES, PUBMED y Google Scholar, con los descriptores curricularización, extensión, curso de enfermería, extensión universitaria, currículum, educación, enfermería, curricularización de extensión, universidad. extensión, enfermería, título de enfermería, curso de enfermería, todo combinado con el operador booleano y. Por lo anterior, se desprende que los artículos seleccionados demuestran que la extensión universitaria es fundamental en el proceso de formación de profesionales, específicamente en la carrera de Enfermería, ya que proporciona una formación transdisciplinaria e interprofesional, además de fortalecer los vínculos entre estudiantes y comunidades. Por lo tanto, se observa que la extensión universitaria es eficiente y necesaria, a pesar de los obstáculos aún enfrentados, se ha convertido en un proceso fundamental en el recorrido universitario, siendo un punto crucial en el desarrollo de acciones y la prestación de servicios, favoreciendo tanto a la comunidad asistida, cuando estudiantes provenientes de Instituciones de Educación Superior (IES).

RESUMO

A extensão universitária é caracterizada como a atividade integrante da matriz curricular e que estabelece vínculo dos discentes com a comunidade. Tal estudo tem como objetivo analisar na literatura científica o processo da extensão universitária no curso de Enfermagem no Brasil. Caracteriza-se como uma revisão integrativa da literatura, realizada no mês de abril de 2023, nas bases de dados BVS, CAPES, PUBMED e Google Acadêmico, com os descritores curricularização, extensão, curso de enfermagem, university extension, curriculum, education, nursing, curricularização da extensão, extensão universitária, enfermagem, graduação em enfermagem, curso de enfermagem, todos combinados com o operador booleano and. Diante do exposto, percebe-se que os artigos selecionados demonstram que a extensão universitária é fundamental no processo de formação dos profissionais, de modo específico, no curso de Enfermagem, pois proporciona formação transdisciplinar e interprofissional, bem como fortalecimento de vínculos entre os discentes e as comunidades. Portanto, observa-se que a extensão universitária se mostra eficiente e necessária, apesar dos obstáculos ainda enfrentados, essa se tornou processo fundamental no percurso universitário, sendo ponto crucial no desenvolvimento de ações e na prestação de serviços, favorecendo tanto a comunidade assistida, quando os discentes das Instituições de Ensino Superior (IES).

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal do Brasil de 1988 no Art. 207 expressa que “As universidades gozam, na forma da lei, de autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988). Desse modo, esse tripé e as articulações possíveis, indicam os compromissos das universidades no Brasil, que promovem uma articulação entre as atividades e fins do ensino superior, entrelaçando a teoria e a prática (Vignali, 2020).

A construção do currículo do Curso de Enfermagem considera, entre outras, a Resolução nº 3/2001, MEC/CNE/CES, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Enfermagem que trata em seu art. 6º que os conteúdos essenciais para o Curso de Graduação em Enfermagem devem estar relacionados com todo o processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, integrado à realidade epidemiológica e

profissional, proporcionando a integralidade das ações do cuidar em enfermagem (Brasil, 2001).

A curricularização da extensão, ou creditação (curricular) da extensão, estratégia prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), foi regulamentada pela Resolução nº 7/2018 MEC/CNE/CES e no Art. 3º descreve a concepção da extensão universitária como atividade que integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico, que promove a interação entre universidade e sociedade (Brasil, 2018).

Ainda legisla indicando claramente que as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação favorecendo a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade, por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social. Desse modo, contribui para a formação integral do estudante, estimulando-o enquanto cidadão crítico e responsável (Brasil, 2018), além de favorecer a imersão e o conhecimento da realidade de determinada comunidade, como também o olhar reflexivo diante das necessidades apresentadas (Rocha *et al*, 2019).

Embasados ainda pela LDB 9394/96 (que estabelece bases e diretrizes da educação nacional) Art 43, os cursos de extensão são atividades que ampliam o conhecimento em conteúdos específicos de determinadas áreas, visando a conquista de habilidades ou competências que desenvolvam conhecimentos e aptidões (Brasil,1966).

Dessa forma, o estudo tem por objetivo analisar na literatura científica as experiências do processo da curricularização da extensão universitária no curso de Enfermagem no Brasil.

METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma revisão integrativa da literatura, foi desenvolvido em seis etapas: elaboração da questão norteadora, estabelecimento dos critérios de elegibilidade, busca de materiais nas bases de dados, definição de informações que seriam utilizadas e avaliação e interpretação dos resultados (Souza *et al*, 2010; Gerin *et al*, 2022).

Para elaboração da questão norteadora, utilizou-se a estratégia PICo (P – População; I – Interesse; Co – Contexto), onde P = Instituição de Ensino Superior (IES), I =

Curricularização, Co = Cursos de Enfermagem (Darski, 2021). A partir disso, a pergunta norteadora consiste em: quais foram as experiências identificadas acerca do processo de curricularização da extensão nos cursos de Enfermagem?

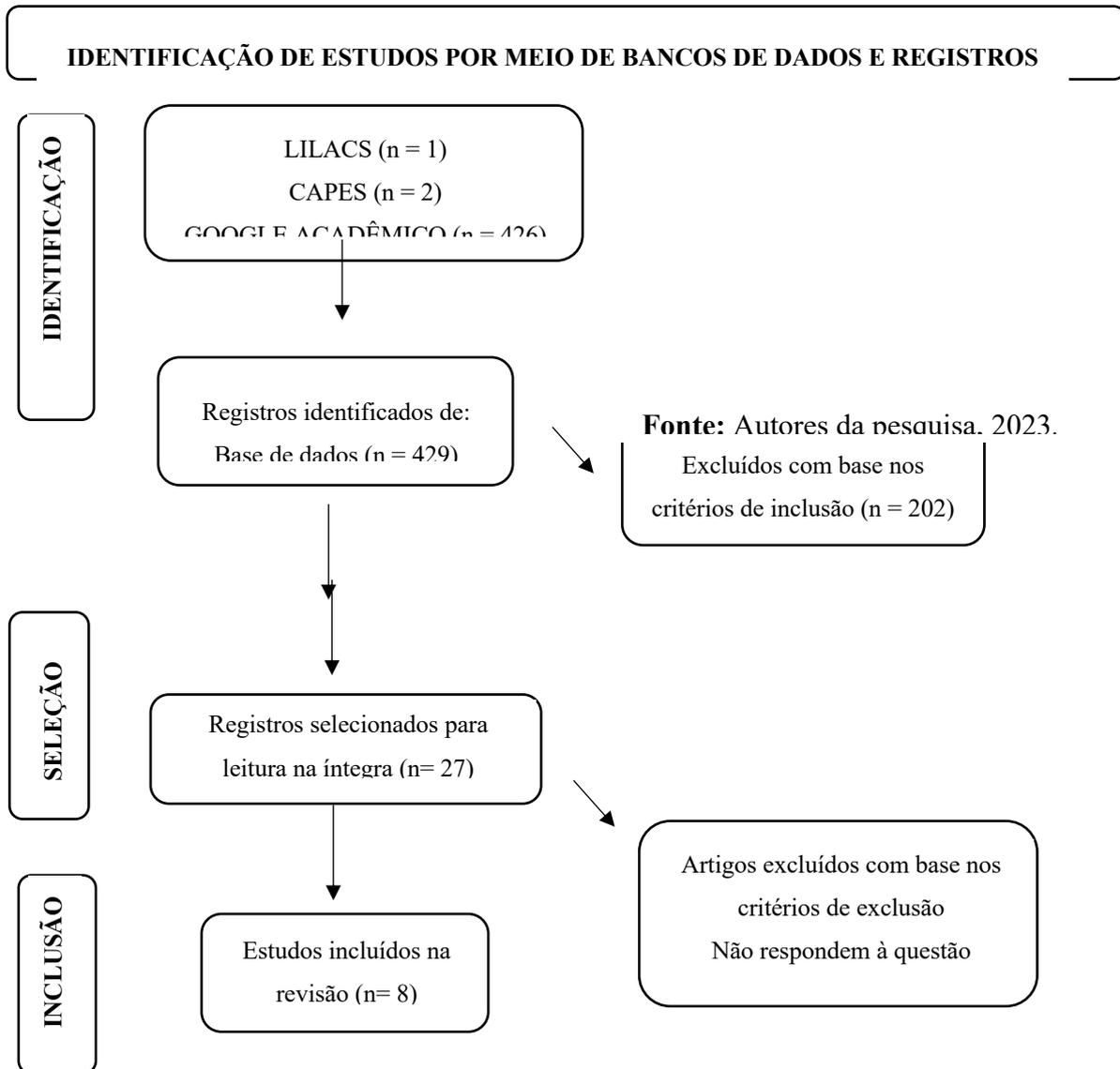
Como critérios de elegibilidade, foram elencados como critérios de inclusão: artigos disponíveis na íntegra, em português, inglês ou espanhol, publicados entre 2018 e 2023, que fossem relatos de experiência e que se adequassem à estratégia PICo. Como critérios de exclusão, definiu-se: estudos duplicados ou que não respondessem à questão norteadora.

A busca nas bases de dados foi realizada entre os meses de abril e novembro, utilizou-se a Biblioteca Virtual da Saúde (BVS), o Portal de Periódicos CAPES, PUBMED e o Google Acadêmico para acessar as bases de dados online. Foram utilizados descritores não controlados, combinados ao operador booleano 'AND' para formular as estratégias de busca, dessa forma, para BVS e o Portal de Periódicos CAPES utilizou-se (curricularização) AND (extensão) AND (curso de enfermagem), para ("university extension") AND (Curriculum) AND (Education, Nursing) e para Google Acadêmico ("curricularização da extensão") AND (extensão universitária) AND ("enfermagem") AND (graduação em enfermagem) AND (curso de enfermagem).

Foram identificadas 429 publicações nas bases de dados, sendo uma na Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) via BVS, duas no Portal CAPES e 426 no Google Acadêmico. Das quais, 402 não atenderam aos critérios de inclusão. Desse modo, 27 publicações foram selecionadas para leitura na íntegra, sendo uma na LILACS, uma no Portal CAPES e 25 do Google Acadêmico, das quais 19 foram excluídas com base nos critérios de exclusão. Restaram oito artigos que respondiam à questão de pesquisa e foram utilizados para análise dos dados e construção dos resultados. A seleção dos artigos pode ser verificada através do fluxograma (Figura 1), com as recomendações do PRISMA 2020 (Page *et al*, 2021).

Para avaliação das publicações, coleta e análise dos dados foi elaborado um QUADRO que facilitasse a coleta dos dados importantes a esta publicação, esses foram identificados de A1 a A8, e organizados para que as informações fossem melhor identificadas, com as seguintes especificações: no Quadro 1 trata acerca do título do artigo, autor e ano da publicação, tipo de publicação e objetivos.

Figura 1. Fluxograma de seleção de estudos. Adaptação do PRISMA (2020). Campina Grande, PB, 2023.



APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta revisão analisou a publicação acerca da extensão universitária no curso de graduação em enfermagem. Os estudos identificados foram realizados no período entre 2018 e 2023, dos oito artigos, um é de 2018, um de 2019, um de 2020, um de 2021, dois de 2022 e um de 2023. Com relação ao ano de publicação, percebe-se que após a instituição da lei do PNE em 2014, com a determinação da integralização da extensão devendo representar 10% da carga horária dos cursos de graduação (Brasil, 2014) e, sobretudo, após a Resolução nº 7 do ME, que indica a incorporação da curricularização da extensão nos Planos de Ensino Aprendizagem (Brasil, 2018) passou-se a publicar mais estudos sobre a temática.

Todos os estudos são relatos de experiência e especificaram a maneira pela qual se seguiu para a curricularização da extensão, identificando os passos importantes para que seja implementada, bem como as possibilidades que podem ser desencadeadas, favorecendo esse processo. Enquanto estudo descritivo, o relato de experiência proporciona uma reflexão sobre uma situação específica ou um aglomerado de ações, podendo servir de subsídio teórico para implementação de práticas. Nesse sentido, é de suma importância que existam relatos de boas práticas na implementação da curricularização da extensão.

Quadro 1: identificação dos artigos quanto ao título, autor, ano, tipo de publicação e objetivo.

	TÍTULO DO ARTIGO	AUTOR/ANO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	OBJETIVO
A1	A curricularização da extensão na graduação em saúde: a experiência de um curso de Enfermagem	Rocha <i>et al</i> , 2019.	Relato de experiência	Descrever o processo de curricularização da extensão em um curso de graduação em enfermagem.
A2	Curricularização da extensão no curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Tocantins - UNITINS	Santos, F; Tavares, H; Belfort, M 2020.	Relato de experiência	Apresentar a estruturação da curricularização da extensão no Curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Tocantins UNITINS.
A3	O caminho percorrido pelo Curso de Enfermagem para a implantação da	Martins, M; Pereira, F; 2018.	Relato de experiência	Relatar a experiência da implantação da curricularização da extensão.

	curricularização da extensão			
A4	Curricularização da Extensão: uma proposta da disciplina de Enfermagem em Saúde Mental	Ayala, A; Schumacher, B; Abrocesi, S 2021.	Relato de experiência	Apresentar uma proposta de curricularização da extensão, desenvolvida nas disciplinas de Enfermagem em Saúde Mental e Metodologia II, descrever a trajetória pedagógica que integra o cuidado em saúde com as pessoas fazem uso de substâncias psicoativas
A5	Promoção da saúde de adolescentes, inserção curricular da extensão e interdisciplinaridade	Bitencourt <i>et al.</i> 2022.	Relato de experiência.	Descrever os processos de promoção da saúde de adolescente, através da inserção curricular da extensão e da interdisciplinaridade desenvolvida por docentes e discentes da graduação em enfermagem da UESC.
A6	Cuidar está no sangue: curricularização da extensão por meio do Instagram®	Góis <i>et al.</i> , 2022.	Relato de experiência	Relatar a experiência de curricularização da extensão na formação

				do Enfermeiro por meio do Instagram®
A7	Curricularização da extensão na Saúde: A experiência de territorialização da área de abrangência de um Centro de Saúde da Família	Fonsêca <i>et al.</i> , 2019.	Relato de experiência	Relatar a experiência de (re)territorialização do CSF Jardim América, no município de Chapecó, desenvolvida por estudantes e docentes vinculados aos cursos de graduação em medicina e enfermagem.
A8	Enfermagem Ielusc - 25 Anos Marcos temporais de uma construção	Schumacher <i>et al.</i> , 2023.	Relato de experiência	A curricularização foi instituída como princípio formativo, visando o impacto social e acadêmico do curso.

Baseados nos achados da literatura pesquisada para compor esse estudo, percebe-se a importância da curricularização da extensão nos cursos de graduação, principalmente no curso de Enfermagem. De acordo com Rocha (2019), a extensão se caracteriza como viés da aproximação com a sociedade e por isso, sendo baseada no chamado tripé universitário.

O A1, A2 e A5 tratam das experiências de IES em relação à implementação da extensão no currículo da universidade. O primeiro trata da realidade na qual o curso é integralizado em módulos de acordo com os ciclos de vida. Já o segundo descreve a experiência a partir da distribuição das ações em disciplinas de eixo ou primárias, que norteiam os componentes curriculares desenvolvedores das atividades e suas respectivas cargas horárias. Ademais, o terceiro discorre sobre a efetivação das ações

por meio da formulação de uma matriz curricular, que consegue articular os componentes dos variados semestres para as atividades de extensão.

Sequencialmente, o A3, realizado após a publicação da meta 12 do PNE, observou-se que é possível realizar um projeto de extensão de grande magnitude que contemple diversos grupos temáticos, que compõem a organização curricular do curso.

O A4, que trata da curricularização da extensão envolvendo dois componentes, esclarece a necessidade de haver alinhamento entre Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e Projeto Pedagógico do Curso (PPC) considerando, sobretudo, o perfil do egresso esperado pelo curso. Sendo assim, a intersecção dos dois componentes curriculares pode ser possibilitada, formando um projeto integrador, que considera o planejamento e desenvolvimento de ações de acordo com a necessidade e a participação ativa das pessoas.

As recomendações das Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, expõe que as atividades de extensão devem ser realizadas de modo presencial (Brasil, 2018), em momento atípico, quando não for possível essa conjectura, deve-se buscar alternativas para que haja o cumprimento dessas atividades voltadas à comunidade. Nesse contexto, o A6 aborda estratégias para que as ações sejam realizadas, criando um projeto que consiste em realizar ações de educação em saúde a partir das mídias digitais. Ainda, o A7 apresenta uma estratégia utilizada por uma instituição de ensino que, junto à coordenação do Centro de Saúde da Família realiza ações de territorialização de micro áreas específicas. Reis (2022) afirma que a extensão possibilita ao acadêmico, avançar em ideias e concepções da realidade, compreendidas a partir do lócus do campo profissional, coexistindo e se fundamentando nas produções humanas existentes, com fim de produzir novos conhecimentos.

A extensão é o mecanismo primordial para a aproximação do estudante à realidade social, dessa forma, esse contato é o meio pelo qual se produzirá o produto, que é a ação propriamente dita realizada naquele cenário específico. Nesse sentido, o A8 aborda que a curricularização gera impacto social e acadêmico, favorecendo aos estudantes formação transdisciplinar e interprofissional.

Apesar da extensão ser parte do tripé principal do ensino superior, Rocha (2019) destaca que a realização da mesma se caracteriza como desafiadora e se estabelece em terceiro plano. Segundo Santos (2020), a extensão no Brasil é fortemente marcada por traços de

Paulo Freire, sendo a participação social e demanda popular os eixos norteadores para as ações extensionistas. Portanto, a prática da extensão universitária é direcionada para a inserção de atividades voltadas, geralmente, às comunidades adjacentes à IES, sendo possível, a partir de tais ações, reconhecer a diversidade por meio da troca de saberes, incrementando o currículo e as experiências dos discentes, ajudando a comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, percebe-se que a curricularização da extensão nos cursos de graduação se caracteriza como um importante instrumento de conhecimento além-muros do campus universitário, bem como promove trocas de experiências e fortalecimento de vínculos em relação à comunidade (s) assistida (s) nesse processo.

Desse modo, observa-se que a curricularização da extensão universitária promoveu experiências exitosas entre as IES e a comunidade adjacente, promovendo a junção entre bases teóricas e práticas, aproximando os universitários e a população.

Para tal, observa-se que, entre outros aspectos, há também dificuldades de implementação da extensão na matriz curricular dos cursos, evidenciando a problemática de adequação desses aos parâmetros exigidos pela legislação já disposta anteriormente. Mas, considera-se que ao ser implantada, a curricularização da extensão gera frutos relevantes e capazes de promover modificações consideráveis, tanto para os discentes participantes, quanto para os usuários atendidos, promovendo acima de tudo, interações relevantes para o contexto acadêmico e social.

REFERÊNCIAS

- Ayala, A; Schumacher, B; Abrocesi, S (2021). Curricularização da Extensão: uma proposta da disciplina de Enfermagem em Saúde Mental. Saúde e tecnologias educacionais: dilemas e desafios de um futuro presente. Editora Epitaya (pág. 218). <https://portal.epitaya.com.br/index.php/ebooks/article/view/254/199>
- Bitencourt, A; Vasconcelos, P; Oliveira, C; Silva, J; Silva, N; Santos, V; Souza, R (2022). Promoção da saúde de adolescentes, inserção curricular da extensão e interdisciplinaridade. Revista Focando A Extensão (v. 9, n. 11, p. 26-41). <https://periodicos.uesc.br/index.php/extensao/article/view/3579>
- Brasil (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

- Brasil (2001). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 3/2001, Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Diário Oficial da União, Brasília (Seção 1, p. 37).
- Brasil (2018). Portaria nº 1350. Diretrizes Para As Políticas de Extensão na Educação Superior Brasileira. Brasília, DF: Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação (Seção 1, p. 1-20). <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102551-pces608-18/file>
- Brasil (2018). Resolução nº 7. Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192
- Brasil (2018). Qual a diferença entre faculdades, centros universitários e universidades? Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/127-perguntas-frequentes-911936531/educacao-superior-399764090/116-qual-e-a-diferenca-entre-faculdades-centros-universitarios-e-universidades>
- Darski, C ... (2021) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Medicina. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde: Ginecologia e Obstetrícia. Epidemiologia Aplicada Básica/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul; organizadores: Edison Capp e Otto Henrique Nienov – Porto Alegre, UFRGS. <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/215459/001119979.pdf?seq>
- Gerin, L; Antonini, M; Santos, K; Gir, E; Reis, R (2022). O conhecimento dos profissionais de saúde sobre a vacinação de pessoas vivendo com HIV – uma revisão integrativa. <https://www.scielo.br/j/ean/a/wcHXgYYgZmV8RyLZFq4K4NB/?lang=pt#>
- Góis, A; Lira, G; Santos, F; Ribeiro, J; Araújo, A; Oliveira, E; Castro, R; Landim, R (2022). Cuidar está no sangue: curricularização da extensão por meio do Instagram®. Editora Científica Digital (cap. 2, p. 29-42). 10.37885/220508919
- Fonsêca, G; Tomasei, J; Bandeira, L; Silva, J (2019). Curricularização da extensão na Saúde: A experiência de territorialização da área de abrangência de um Centro de Saúde da Família. Universidade Federal da Fronteira Sul. <https://portaleventos.uffrs.edu.br/index.php/SIE/article/view/10935/7346>

- Lima, M; Machado, M; Costa, R; Canever, B; Pina, J; Alves, I (2018). Contribution of university extension activities in a group of pregnant women and couples for the training of nurses. Escola Anna Nery (v. 22, n. 4, p. 1-8). <http://dx.doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2017-0367>
- Martins, M; Pereira, F (2018). O caminho percorrido pelo Curso de Enfermagem para a implantação da curricularização da extensão. Revista Científica FACS (Vol. 18 – nº 21). <https://periodicos.univale.br/index.php/revcientfacs/article/view/281/238>
- Mckenzie, J; Bossuyt, P; Boutron, I; Hoffman, T; Mulrow, C; Shamseer, L; Tetzlaff, J; Akl, E; Brennan, S; Chou, R; Glanville, J; Grimshaw, J; Hróbjartsson, A; Lalu, M; Li, T; Loder, E; Wilson, E; McDonald, S; McGuinness, L; Moher, D (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. International journal of surgery (v. 88, p. 105906). <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1743919121000406>
- Reis, L; Alves, C; Paiva, H; Anversa, A; Moreira, E; Oliveira, A; Souza, V (2022). Curricularização da extensão em cursos da área da saúde: uma revisão integrativa. Jornal de Políticas Educacionais (Volume 16) <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/86071/47134>
- Rocha, S; Neto, O; Farias, Q; Maciel, G; Silva, Í; Teixeira, J; Cavalcante, A; Vasconcelos, M (2019). A curricularização da extensão na graduação em saúde: a experiência de um curso de Enfermagem. Extensão na educação superior e profissional. <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/08/1116465/2440-4836-1-pb.pdf>
- Saiba tudo sobre a curricularização da extensão: por que, quando e como fazer (2021). Saraiva Educação. <https://blog.saraivaeducacao.com.br/curricularizacao-da-extensao/>
- Santos, F; Tavares, H; Belfort, M (2020). Curricularização da extensão no curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Tocantins - UNITINS. Revista Humanidades e Inovação (v.7, n.13). <file:///C:/Users/olive/Downloads/3434-Texto%20do%20artigo-11606-1-10-20200818.pdf>

Schumacher, B; Mendes, J; Schultz, L; Silva, R (2023). Enfermagem Ielusc - 25 Anos Marcos temporais de uma construção. Revista Interdisciplinar da Faculdade IELUSC.

<http://revistaredes.ielusc.br/index.php/revistaredes/article/view/189/132>

Souza, M; Silva, M; Carvalho, R (2010). Revisão integrativa: o que é e como fazer? Scielo.

[https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?lang=pt#:~:text=A%20revis%C3%A3o%20integrativa%20determina%20o,cuidados%20prestados%20ao%20paciente\(%201](https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?lang=pt#:~:text=A%20revis%C3%A3o%20integrativa%20determina%20o,cuidados%20prestados%20ao%20paciente(%201).

Vignali, C (2020). Princípio da indissociabilidade: a tríade que rege o Ensino, Pesquisa e Extensão nas IES. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

<https://www.faac.unesp.br/#!/noticia/1873/trip%C3%A9-universit%C3%A1rio/>

INFLUENCIA DE LAS PRÁCTICAS EXPERIMENTALES EN LAS CLASES DE CIENCIAS EN LA ESCUELA PRIMARIA

INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS EXPERIMENTAIS EM AULAS DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Spadotto, Raquel
González, Daniel González

RESUMEN

Se ha discutido el modelo tradicional de la asignatura de Ciencias para educación primaria, en este modelo los estudiantes reciben y almacenan información de forma pasiva y memorística, y no pueden ser protagonistas de su aprendizaje, mientras que las clases prácticas son capaces de despertar un gran interés. En los estudiantes y proporcionar situaciones de investigación acaba quedando en un segundo plano. En este sentido, el objetivo de esta investigación fue identificar una propuesta para crear posibilidades significativas para la enseñanza de las ciencias. El trabajo es un estudio con un enfoque descriptivo cuantitativo. Los datos fueron recolectados a través de un cuestionario estructurado, aplicado a 120 estudiantes de 7mo año de la Escola Municipal Profa. Sumie Tereza Matsuura Baldissera, de Capão Bonito/SP, después de realizar experimentos con la aplicación del contenido: Aire atmosférico. Los principales resultados encontrados con el análisis del cuestionario fueron: a) El 61% de los estudiantes no había utilizado la experimentación en las clases de ciencias, b) el 93% considera muy bueno el uso de experimentos prácticos, Se observó que las clases prácticas despertaron mayor interés en los estudiantes por la materia, lo que demuestra la importancia de las clases que relacionan teoría y práctica, ya que ayuda en el aprendizaje y facilita la absorción de contenidos, en la formación del sentido crítico y motiva a los estudiantes. para aprender cada uno Cada vez más, a través de las clases prácticas el alumno puede mejorar su percepción y motivación en las clases, convirtiéndose en protagonista de su aprendizaje. De esta manera, el estudio permitió constatar la importancia y necesidad de utilizar la experimentación como una excelente

herramienta para despertar la curiosidad y el espíritu investigativo en los estudiantes, facilitando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Experimentación, Enseñanza de las ciencias, Metodologías activas.

RESUMO

O modelo tradicional da disciplina de Ciências para o ensino fundamental vem sendo discutido, neste modelo os estudantes recebem e armazenam as informações de maneira passiva e memorística, e não sendo capazes de serem o protagonista do seu aprendizado, já as aulas práticas que são capazes de despertar um grande interesse nos alunos e proporcionar situações de investigação acaba ficando em segundo plano. Neste sentido o objetivo da presente pesquisa foi identificar uma proposta de criar possibilidades significativas para o ensino de ciências. O trabalho trata-se de estudo com abordagem descritiva quantitativa. Os dados foram coletados por meio de um questionário estruturado, aplicado aos 120 alunos de 7º ano, da Escola Municipal Profa. Sumie Tereza Matsuura Baldissera, da cidade de Capão Bonito/SP, após a realização dos experimentos com a aplicação do conteúdo: Ar atmosférico. Os principais resultados encontrados com a análise do questionário foram: a) 61% dos alunos não tinham feito uso da experimentação nas aulas de ciências, b) 93% consideram muito bom o uso da experimentação. Foi observado que as aulas práticas despertaram nos alunos maior interesse pela disciplina o que demonstra a importância de aulas que relacionam teoria e prática, pois o mesmo ajuda no aprendizado e facilitam a absorção do conteúdo, na formação do senso crítico e motivam os alunos aprender cada vez mais, através das aulas práticas o aluno pode melhorar sua percepção e motivação nas aulas, tornando-se o protagonista do seu aprendizado. Desta forma, o estudo possibilitou a confirmação da importância e necessidades do uso da experimentação como uma excelente ferramenta para despertar nos alunos a curiosidade, o espírito investigativo, facilitando no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Experimentação, Ensino de ciências, Metodologias ativas.

INTRODUÇÃO:

A ciência no ensino fundamental geralmente abrange uma variedade de tópicos, incluindo física, química, biologia, geologia e astronomia. Os alunos sentem falta mesmo

é de relacionar os conteúdos abordados com fatores do cotidiano, e da motivação do professor, que muitas vezes não fazem com que os alunos sintam interesse pela disciplina de ciências. A aprendizagem deve considerar os aspectos prévios do aluno, valorizando o cotidiano na realização de experimentações, isso pode despertar nos alunos a curiosidade, o espírito investigativo e o intuito de aprender mais sobre Ciências proporcionando uma aprendizagem significativa, já que era vista como algo que deveria ser memorizada e que não se aplicava a diferentes aspectos da vida cotidiana.

Atividades práticas são ótimas maneiras de consolidar conceitos científicos e tornar o aprendizado mais envolvente. Lembrando que o ambiente de aprendizado em ciências deve ser estimulante, promover a colaboração e permitir que os alunos experimentem o processo científico de maneira prática. Esses princípios visam não apenas transmitir informações, mas também cultivar habilidades e atitudes científicas.

O método convencional de ensino é o mais utilizado nas salas de aula, pois acredita-se que é o modo mais assegurado de propagar o conhecimento, tal método é formado pela leitura e explicação do conteúdo, feita pelo docente, seguindo da prática das atividades que foram explanadas aos alunos, ou seja, os mesmos não interagem na hora da explicação.

O ensino de Ciências, por décadas, desenvolveu-se constituído numa metodologia tradicional, na qual a transmissão de conhecimentos científicos se dava de maneira dialógica, por meio da comunicação de leis, conceitos e fórmulas. Contudo, essa metodologia sofreu reflexões advindas da Filosofia da Ciência, que questionava a maneira ingênua e simplista como a produção do conhecimento era encarada (Garcia, Deitos & Strieder. 2020).

Segundo Freire (2001), para compreender a teoria é preciso experienciá-la. A realização de experimentos, em Ciências, representa uma excelente ferramenta para que o aluno faça a experimentação do conteúdo e possa estabelecer a dinâmica e indissociável relação entre teoria e prática. A importância da experimentação no processo de aprendizagem também é discutida por Bazin (1987) que, em uma experiência de ensino não formal de Ciências, aposta na maior significância desta metodologia em relação à simples memorização da informação, método tradicionalmente empregado nas salas de aula.

Existem professores que acreditam nas atividades experimentais como instrumentos capazes de solucionar plenamente os problemas no ensino de ciências, esta visão bastante concebida nos currículos tradicionais, não há um estímulo para problematização do experimento, desta forma não contribui para o desenvolvimento de habilidades para formulação de hipóteses pelos alunos, observação dos fenômenos ocorridos durante a experimentação e análise dos resultados prejudicando todo o processo de ensino e aprendizagem (Maldaner, 2000).

Segundo Silva, Ferreira & Vieira (2017) dentre os fatores importantes para a qualidade do ensino de ciências está a experimentação. A experimentação assistida e direcionada pode contribuir para a construção do conhecimento científico e, por isso, o acesso aos laboratórios de ciências é fundamental para que os alunos assimilem o planejamento e a execução e possam discutir os experimentos científicos.

Segundo Fonseca & Soares (2016) a realização de experimentos, em Ciências, representa uma excelente ferramenta para que o aluno possa estabelecer a dinâmica e indissociável relação entre teoria e prática.

Nem todos os alunos estão interessados por aprender certos conteúdos, e isto muitas vezes nem sempre é levado em consideração por parte dos professores ou da escola, permanecendo as velhas concepções empíricas sobre os processos de ensino-aprendizagem. Segundo Guimarães (2009, p. 1) “no ensino de ciências, a experimentação pode ser uma estratégia eficiente para a criação de problemas reais que permitam a contextualização e o estímulo de questionamentos de investigação”. Por isso, valorizar o cotidiano do aluno nas atividades realizadas no âmbito escolar tem um grande significado para o processo de aprendizagem.

Para Moraes (1998), as aulas experimentais podem funcionar como um contraponto das aulas teóricas, um poderoso catalisador no processo de aquisição de novos conhecimentos, pois a vivência de uma experiência facilita a fixação do conteúdo a ela relacionado.

A realização de experimentos, em Ciências, representa uma excelente ferramenta para que o aluno possa estabelecer a dinâmica e indissociável relação entre teoria e prática. Neste sentido o objetivo da presente pesquisa foi de identificar uma proposta de criar possibilidades significativas para o ensino de ciências, através de aulas práticas levando

em conta que o aluno pode melhorar sua percepção e motivação nas aulas, podendo tornar-se protagonista do seu aprendizado.

METODOLOGIA PROPOSTA

Essa foi uma pesquisa descritiva quantitativa, pois a coleta de dados (questionário) ocorreu por meio da plataforma *Google Forms*.

Sampiere, Collado e Lucio (2013) explicam que a característica mais significativa da pesquisa quantitativa é a formulação da problemática de estudo desenvolvida pelo pesquisador sendo de forma delimitada e concreta, e as perguntas dessa pesquisa foi abordando questões específicas.

Gil (2017), deixa claro a respeito de pesquisa descritiva que, o principal objetivo dessa pesquisa é descrever as características de determinados indivíduos ou eventos/fenômenos. São elaboradas com o propósito de identificar prováveis relações entre variáveis.

O trabalho foi realizado com os alunos do 7º ano do ensino fundamental da escola municipal Profa. Sumie Tereza Matsuura Baldissera, da cidade de Capão Bonito/SP, situada na Avenida Dona Nenê, 500, Terras de Embiruçu, perfazendo um total de 120 alunos, foi realizado vários experimentos práticos com o conteúdo sobre o ar atmosférico, onde foi feito experimento provando que o ar existia, sobre o efeito estufa, sobre o aquecimento global e sobre emissões de gases de efeito estufa na atmosfera, e logo após os experimentos foi feito a aplicação do formulário do *Google Forms*, através de um questionário de elaboração própria com perguntas fechadas de forma virtual, foi utilizado como mecanismo de coleta de dados, tais perguntas foram aplicadas através dos celulares dos alunos, onde os mesmos conectaram-se à plataforma.

Estrela (2018) conclui que os questionários são ferramentas compostas por itens que quantificam informações subjetivas nem sempre notáveis. Utilizando o questionário a coleta de dados ocorreu de forma mais organizada e de forma mais prática. De maneira bem elaborada, reuniram-se informações confiáveis e válidas para a construção desta pesquisa. Este instrumento de pesquisa possui outra vantagem, sendo a fácil identificação da pergunta e a resposta tornou-se mais compreensível a fim de analisar os resultados.

APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS

Nota-se, através de observações, que a metodologia tradicional foi a mais aplicada em instituições de ensino ao longo do tempo, pois ela tornou-se cotidiana em nossas vidas. O real motivo dessa preferência não está muito explícito, podendo ser por falta de conhecimento a respeito dos atuais métodos de ensino ou por poucos professores capacitados em relação às outras técnicas de ensino. A primeira pergunta foi para averiguar se os alunos questionados já fizeram uso da experimentação nas aulas de ciências, cerca de 61% dos alunos nunca haviam feito uso de metodologia ativa (ver gráfico 1).

Questão 01: Você já fez algum experimento nas aulas de ciências?

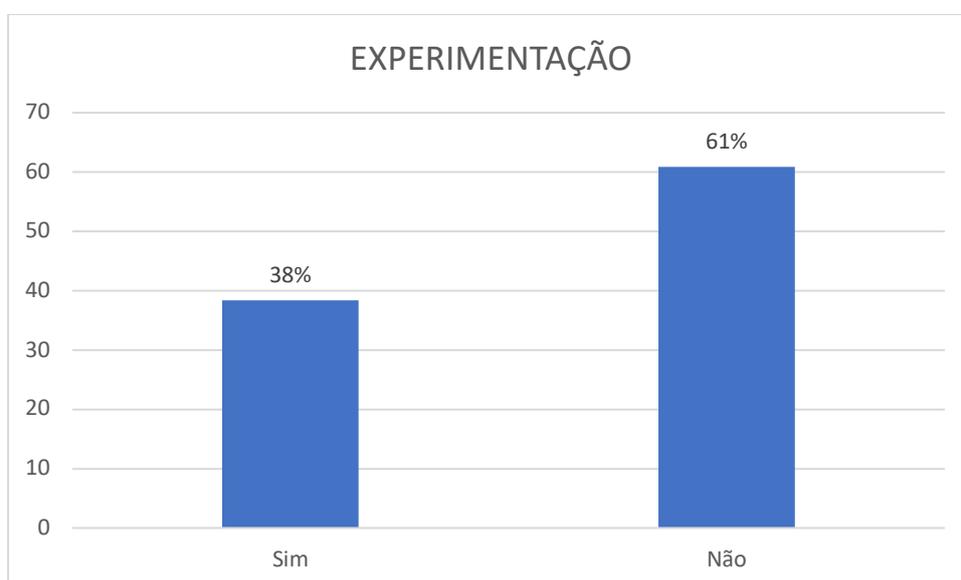


Gráfico 1: Uso da experimentação nas aulas de ciências pelos alunos de 7º anos do ensino fundamental, da EM Profa. Sumie Tereza Matsuura Baldissera de Capão Bonito/SP.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

De acordo com Maldaner (2000) a incorporação de temas do cotidiano no ensino de ciências é fundamental para elaboração de estratégias que facilitem a formação de novos conceitos.

Tratando-se da metodologia ativa, que ajuda na formação do senso crítico e motivam os alunos aprender cada vez mais é pouco aplicada em salas de aula, ela é uma forma de aprendizagem mais interativa, dinâmica e até de certo modo divertida dependendo da ferramenta utilizada. A segunda pergunta foi para considerar a preferência dos

alunos quanto a experimento prático, observou-se que 93% dos alunos acharam muito bom o uso de experimento prático, pois o mesmo ajuda no aprendizado e facilitam a absorção do conteúdo (ver gráfico 2).

Questão 02: Qual a sua opinião sobre fazer experimentos nas aulas de ciências, para maior fixação do conteúdo ministrado?

Muito bom b) Bom c) Ruim d) Muito ruim e) Não sei

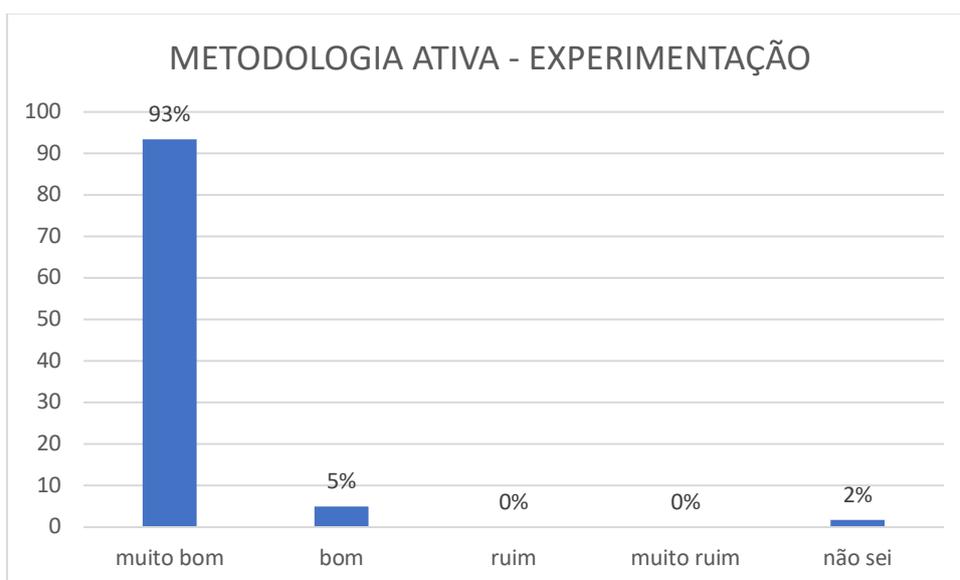


Gráfico 2: Opinião do uso da experimentação nas aulas de ciências pelos alunos de 7º anos do ensino fundamental, da EM Profa. Sumie Tereza Matsuura Baldissera de Capão Bonito/SP, para maior fixação do conteúdo ministrado.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A valorização da opinião dos alunos é muito importante no seu aprendizado, pois como ele é inserido no centro do processo de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento destes acabam por trazer uma maior satisfação nas aulas ministradas, principalmente com este tipo de aprendizagem tão relevantes entre alunos e professores.

De acordo com Guimarães (2009) aulas experimentais como estratégia de contextualização e o estímulo a problematização dos fenômenos observados possibilita formação do raciocínio crítico e o diálogo permanente com o objeto de estudo. Para Fonseca & Soares (2016) aplicação de estratégias criativas e diferenciadas do ensino nas aulas experimentais possibilita o desenvolvimento do conhecimento científico. Percebe-se também que o rendimento do aluno é considerado muito satisfatório, pois existe uma relação de cooperação e confiança entre a comunidade acadêmica.

CONCLUSÕES

O uso de metodologias ativas nas aulas de ciências com os alunos do 7º ano do ensino fundamental da escola municipal Profa. Sumie Tereza Matsuura Baldissera, da cidade de Capão Bonito/SP, com o tema: Ar atmosférico, mostrou-se como uma ferramenta bastante eficientes.

A experimentação utilizada na pesquisa teve resultados satisfatório quanto a sua aceitação por parte dos alunos fazendo com que o aluno se torna-se o protagonista de seu aprendizado, onde ele deve buscar, construir e reconstruir o conhecimento a partir da pesquisa, escrita e diálogo com seus os demais alunos e professor.

A metodologia de experimento busca um maior aproveitamento quanto ao aprendizado do estudante sendo uma oportunidade em que o estudante pode visualizar o nível de aprendizagem e perceber o que significa toda a teoria vista em sala de aula pelo professor.

Desta forma, conclui-se que a participação dos alunos em atividades práticas constitui um instrumento motivador para o processo de ensino e aprendizagem no ensino das ciências, de forma dinâmica, atrativa e interativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Garcia, S. D., Deitos, G. M. P., & Strieder, D. M. (2020). ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS DA EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, 6(16).
- Freire, P. (2001). Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos avançados*, 15, 259-268.
- Bazin, M. (1987). Three years of living science in Rio de Janeiro: learning from experience. *Scientific Literacy Papers*, 67, 74.
- Maldaner, O. A. (2000). *A formação inicial e continuada de professores de química: professores/pesquisadores*. Editora Unijuí.
- Silva, A. F. D., Ferreira, J. H., & Viera, C. A. (2017). O ensino de Ciências no ensino fundamental e médio: reflexões e perspectivas sobre a educação transformadora. *Revista Exitus*, 7(2), 283-304.
- FONSECA, W., & SOARES, J. (2016). A experimentação no ensino de ciências: relação teoria e prática. *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: Cadernos PDE*, 1.

- Guimarães, C. C. (2009). Experimentação no ensino de química: caminhos e descaminhos rumo à aprendizagem significativa. *Química nova na escola*, 31(3), 198-202.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação, Porto Alegre*, 22(37), 7-32.
- Sampiere, R. H.; Collado, C. F.; Lucio, M. del P. B. (2013) *Metodologia de Pesquisa*. Penso Editora.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (Vol. 4, p. 175). São Paulo: Atlas.
- Lima, L. F., Moreira, O. C., & Castro, E. F. (2014). Novos olhares sobre o ensino da fisiologia humana e da fisiologia do exercício. *Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício (RBPFE)*, 8(47), 10.
- Estrela, C. (2018). *Metodologia científica: ciência, ensino, pesquisa*. Artes Médicas.

NOVO ENSINO MÉDIO DE PERNAMBUCO: ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Nueva Escuela Secundaria en Pernambuco: Itinerarios Formativos)

Medeiros Soares, Dayse Avany de
Universidad Autónoma de Asunción

Resumo:

O presente artigo é parte de uma tese que apresenta uma abordagem das diferenças entre o currículo da educação integral e o currículo da educação regular em Pernambuco, refletindo uma variedade de características distintas que visam o atendimento das necessidades e objetivos específicos de cada modalidade de ensino. Para tanto, analisa a matriz curricular prescrita à modalidade do ensino médio integral e também a do ensino médio regular. Este artigo propõe-se em explicitar apenas a temática referente aos Itinerários Formativos no Ensino Médio de Pernambuco, preocupando-se, unicamente, em abordar parte dos resultados relacionados a dois objetivos específicos no tocante a referida temática: 1) identificar a percepção dos estudantes que estão matriculados na modalidade do ensino médio integral e os motivos da satisfação/insatisfação e 2) identificar a percepção dos professores que trabalham no ensino médio integral e os motivos da satisfação/insatisfação.

Palavras-chave: Currículo, Novo Ensino Médio, Itinerário Formativo.

Resumen: Este artículo forma parte de una tesis que presenta una aproximación a las diferencias entre el currículo de educación integral y el currículo de educación regular en Pernambuco, reflejando una variedad de características distintivas que apuntan a satisfacer las necesidades y objetivos específicos de cada modalidad de enseñanza. Para ello, se analiza la matriz curricular prescrita a la modalidad de bachillerato integral y también a la de bachillerato regular. Este artículo se propone explicar solo el tema relacionado con los Itinerarios Formativos en la Escuela Media de Pernambuco, preocupándose solo por abordar parte de los resultados relacionados con dos objetivos específicos en relación a este tema: 1) identificar la percepción de los estudiantes que están matriculados en la modalidad de bachillerato a tiempo completo y los motivos de

satisfacción/insatisfacción y 2) identificar la percepción de los docentes que trabajan en bachillerato a tiempo completo y los motivos de satisfacción/insatisfacción.

Palabras clave: Currículo, Nueva Escuela Secundaria, Itinerario Formativo.

1. Introdução

A tese de doutorado da qual este artigo é parte, aborda, de forma específica em contextos teóricos, práticos e metodológicos com questionamentos e possíveis respostas nas abordagens do tema em pauta - Proposta Inovadora do Ensino Médio: Análise das Matrizes Curriculares das Modalidades do Ensino Médio Integral e Ensino Médio Regular do Estado de Pernambuco, como também, o resultado de uma pesquisa minuciosa que abarca tanto a teorização, quanto à pesquisa, assim como a abordagem de autores renomados que discorrem sobre a temática.

Nessa linha, o objetivo geral desta tese é analisar as forças e as fraquezas das modalidades do Ensino Médio Integral e Ensino Médio Regular na Educação de Pernambuco. Desse modo será possível compreender quais os avanços e desafios enfrentados pelo referido estado, no tocante à implementação das escolas de referência do ensino médio.

Refletindo sobre os aspectos do objetivo principal, faz-se necessário a identificação dos objetivos específicos. No entanto, o presente artigo vislumbra apenas dois dos objetivos específicos identificados na pesquisa de doutorado, sendo eles: 1) Identificar a percepção dos estudantes que estão matriculados na modalidade do Ensino Médio Integral e os motivos da satisfação/insatisfação; 2) Identificar a percepção dos professores que trabalham na modalidade do Ensino Médio Integral e os motivos da satisfação/insatisfação.

Dessa forma, o tema se justifica pelo fato de ser de interesse de muitos, além de repercutir no desenvolvimento de uma nação, de forma positiva no progresso profissional de um país. Justificando-se, ainda, pela necessidade de avaliação das políticas educacionais do estado, pelo impacto causado na qualidade da educação e pela inovação e adaptação às necessidades atuais.

Neste íterim, as concepções que se seguem nesta produção científica têm como base a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) numa perspectiva interdimensional num contexto que busca uma educação diferenciada e de amplo alcance.

Dessa forma, para complementar a abordagem aqui dimensionada, foi necessário o amparo da lei acima citada e que rege o contexto educacional no Brasil, nas várias modalidades de ensino, numa perspectiva interdimensional em parceria com a realidade do país supracitado. Nesta conjuntura, também foram utilizados o currículo do Ensino Médio, a BNCC, além de dispositivos normativos que regem a educação no estado de Pernambuco, um dos estados da região Nordeste do Brasil.

Itinerários Formativos

Os itinerários formativos podem ser reconhecidos como uma das principais inovações trazidas pelo novo ensino médio no Brasil. Eles representam a possibilidade que cada estudante tem de personificar a sua formação, indicando suas escolhas no tocante as áreas específicas de conhecimento e garantindo o aprofundamento nas referidas áreas. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) definem os itinerários como sendo:

[...] cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade. (Resolução nº. 03, 2018)

Decerto, os itinerários formativos são conjuntos de disciplinas, atividades, projetos, práticas, bem como, outras experiências educativas que os estudantes têm a possibilidade de escolha dentro de suas áreas de interesse. Os referidos complementam a parte “comum” da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), permitindo, desse modo, uma formação diversificada e alinhada às habilidades e capacidade de cada indivíduo. Eles são estruturados em áreas do conhecimento referentes aos campos de atuação profissional, às práticas sociais e culturais, às necessidades regionais e às demandas existentes no mercado de trabalho.

Assim sendo, segundo a Resolução nº 03 de 21 de novembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação (CNE), a qual surgiu como atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, definiu-se no Art. 12, que os Itinerários Formativos devem ser organizados, de modo a considerar as seguintes áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional. Além da Resolução já mencionada que trata dos itinerários formativos, existem ainda, os Referenciais Curriculares para Elaboração dos Itinerários Formativos, estabelecido pela Portaria nº. 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Ela, por sua vez, traz uma abordagem do trabalho com os quatro eixos estruturantes na formação do sujeito no Ensino Médio. Sendo eles: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo.

Itinerários Formativos das Áreas do Conhecimento Propostos por Pernambuco

Os Itinerários Formativos relacionados as áreas do conhecimento são organizados em unidades curriculares voltadas para: o Projeto de Vida, as Eletivas e ainda, para as Trilhas de Aprofundamento. As unidades curriculares propostas pelo estado de Pernambuco são consideradas parte fundamental do currículo escolar, preocupando-se em garantir que haja uma formação integral e com qualidade para os educandos.

No que concerne a estrutura organizacional do tempo pedagógico, atribuído aos itinerários formativos, percebe-se que, a priori, no primeiro ano, os estudantes cursam o Projeto de Vida, as Eletivas e apenas duas unidades curriculares do aprofundamento, sendo estas consideradas básicas para a formação dos estudantes.

Neste contexto, estamos falando das seguintes unidades: Investigação Científica e Tecnologia e Inovação. Indubitavelmente, estas unidades têm a capacidade de discussão com todas as áreas do conhecimento, possibilitando a melhor compreensão dos IF, no primeiro ano do ensino médio, com o fim de que os estudantes tenham segurança em suas escolhas.

É importante ressaltar que as unidades curriculares são organizadas, com respeito às diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e abrangem diferentes áreas do conhecimento, habilidades e competências.

Seguidamente, mencionaremos as propostas inerentes às unidades curriculares compreendidas nas disciplinas de Projeto de Vida, nas Eletivas e no Aprofundamento, as quais concebem os IF de acordo com a área do conhecimento.

Projeto de Vida - Trata-se de uma unidade curricular que já integra o currículo do ensino médio da Rede Pública Estadual de Pernambuco desde 2012, quando os estudantes das Escolas de Referência em Ensino Médio de Tempo integral e Semi-integral tinham como disciplina Projeto de Vida, que com o aumento da carga horária, com a implementação do Programa Novo Ensino Médio, além do estudo voltado ao Projeto de vida incorporou-se também, estudos sobre o Empreendedorismo. Todavia, o primeiro integra a unidade curricular, ao passo que o segundo, integra os eixos estruturantes dos itinerários formativos.

Eletivas - As disciplinas eletivas são aquelas que não fazem parte da Formação Geral Básica (FGB), da matriz curricular de Pernambuco. Porém, não tem menos importância em comparação às constantes na FGB. As eletivas permitem que os estudantes ampliem seus conhecimentos em áreas específicas, possibilitando que eles demonstrem interesse por estudar e aprofundar-se em temáticas capazes de melhorar suas habilidades pelo fato de apresentarem afinidade entre si. Nesse sentido, vejamos o conceito abaixo:

As eletivas são cursos que os alunos podem escolher para complementar seus estudos. Essas disciplinas são projetadas para atender aos interesses e necessidades individuais dos alunos, e para ajudá-los a desenvolver habilidades e conhecimentos que serão úteis para eles no futuro. (Secretaria de Educação e Esporte do Estado de Pernambuco, 2023, p.1)

Trata-se também de uma unidade curricular presente no currículo do ensino médio da rede estadual de Pernambuco, onde as escolas organizam as temáticas das eletivas, ouvindo os interesses dos estudantes e dos professores, motivo pelo qual os temas podem variar de uma escola para outra, posto que também dependem da estrutura e recursos disponíveis na instituição.

Aprofundamento - O Aprofundamento é composto por unidades curriculares, as quais estão previstas no Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio. O que ocorre desde o primeiro ano, até o terceiro do ensino médio. Tais unidades são estudadas por um semestre, havendo mudança após esse período.

Dessa forma e com base no mencionado, existem duas unidades curriculares que compõem o aprofundamento no Currículo de Pernambuco, no primeiro ano do ensino médio. São elas:

Investigação Científica: Esta unidade curricular compreende o envolvimento com atividades práticas de pesquisa e investigação, existentes em diferentes áreas do conhecimento. Nela, os estudantes aprendem a desenvolver projetos de pesquisa, realizar análise de resultados, coletar dados, apresentando suas descobertas de forma clara, organizada e sistemática.

Tecnologia e Inovação: Esta unidade curricular objetiva a promoção do desenvolvimento do pensamento criativo e inovador nos estudantes. Estes, estudam tópicos relacionados à tecnologia (robótica, computação e programação), inovação e empreendedorismo. Assim, eles podem aprender novas tecnologias, com soluções inovadoras para resolver problemas do mundo real, transformando ideias em projetos concretos.

2. Decisões Metodológicas

O tipo de pesquisa é não experimental, uma vez que se realiza sem a manipulação deliberada de variáveis. De alcance descritivo e comparativo. No primeiro caso, “o investigador tem por finalidade descrever situações e eventos. Os estudos descritivos proporcionam características de pessoas, grupos, comunidades. Este tipo de investigação “requer conhecer a área que se investiga para poder formular as perguntas específicas que busca responder” (Campoy. 2008, p.56). Já a comparativa, consiste em fazer uma comparação, o mais exaustiva possível, entre dois ou mais objetos, que podem estar atrelados a fenômenos sociais ou culturais, autores, textos, etc, sintetizando suas diferenças.

No tocante a esta investigação, o enfoque é misto por combinar elementos qualitativo e quantitativo, integrando diferentes métodos e abordagens para responder às indagações referentes à pesquisa. O processo de seleção da amostra é probabilística aleatória simples, o qual ocorre quando não se dispõe de tempo e recursos suficientes, obtendo-se assim, uma amostra proporcional ao tamanho da população.

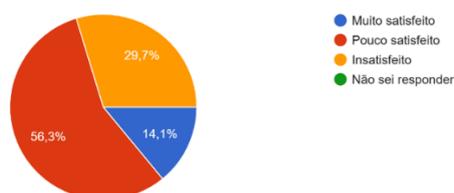
3. Apresentação e Interpretação dos Dados Obtidos

A Educação é um pilar fundamental para o alcance do desenvolvimento social e econômico de qualquer região, e com essa perspectiva é que programas educacionais têm sido implementados em diversas partes do mundo, almejando a promoção da melhoria do sistema de ensino. No estado de Pernambuco, não tem sido diferente. O governo estadual vem se empenhando com a implementação de iniciativas que objetivam aprimorar tanto o ensino regular quanto a educação integral, buscando ofertar uma formação mais abrangente e significativa aos estudantes.

Assim, abaixo serão explicitados alguns gráficos que contribuíram para o resultado da tese, da qual foram extraídos apenas alguns, os quais estão relacionados ao tema específico dos Itinerários Formativos.

Figura 1-Sobre o grau de satisfação dos professores quanto ao itinerário formativo: eletiva

11-Qual o grau de satisfação com as disciplinas elencadas na matriz curricular (Itinerário Formativo: eletivas) da Educação Integral de Pernambuco?



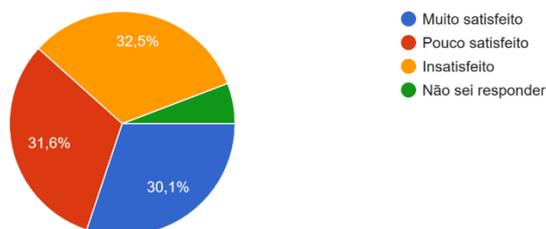
Fonte: Dados da pesquisa (2023) / questionário do professor.

Conforme dados do gráfico acima, sobre a satisfação dos docentes em relação ao itinerário formativo: eletivas, compreende-se uma situação bastante crítica. Diante do exposto, 56,3% dos professores estão pouco satisfeitos, 29,7 estão insatisfeitos, seguido por 14,1% que se encontram muito satisfeitos.

Consoante os dados acima, é plenamente perceptível o descontentamento dos docentes no que se refere a disciplina eletiva. Isso pode se dá pela falta de preparo de muitos professores para lidar com as mudanças curriculares e metodológicas.

Figura 2 Sobre o grau de satisfação dos estudantes quanto ao itinerário formativo: eletiva

8- Qual o grau de satisfação com as disciplinas elencadas na matriz curricular (Itinerário Formativo: eletivas) da Educação Integral de Pernambuco?



Fonte: Dados da pesquisa (2023) / questionário do estudante.

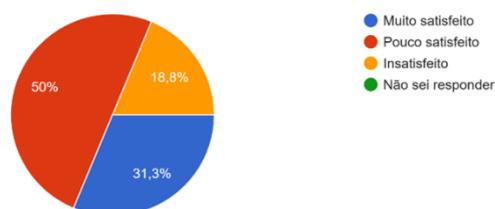
Em se tratando da satisfação com o itinerário formativo: eletivas, 32,5% dos educandos estão insatisfeitos, 31,6% estão pouco satisfeitos, 30,1% estão muito satisfeitos e apenas 5,8% não souberam responder.

Com a análise do gráfico acima, percebe-se que uma grande quantidade dos estudantes expôs suas opiniões como pouco satisfeitos e insatisfeitos, juntando os percentuais, seria um pouco mais de 64%. Isto nos faz inferir que o mesmo ocorreu em relação à percepção dos professores. Desta feita, pode-se entender, que assim como ocorreu com os docentes, este fato pode se dá pela falta de preparo de muitos educadores para lidar com as mudanças curriculares e metodológicas, o que transfere a rejeição para o educando que passa a enxergar a disciplina sem nenhum objetivo, o que não deveria acontecer.

Assim sendo, é necessário e urgente que se invista em formações que preparem os docentes para ensinar as disciplinas eletivas com propriedade, garantindo que haja a compreensão dos objetivos a serem alcançados, tanto pelo professor quanto pelo estudante.

Figura 3 *Grado de satisfação dos professores quanto ao itinerário formativo: projeto de vida*

12- Qual o grau de satisfação com as disciplinas elencadas na matriz curricular (Itinerário Formativo: projeto de vida) da Educação Integral de Pernambuco?



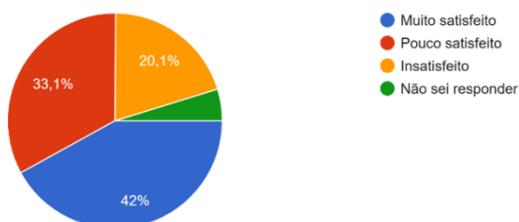
Fonte: Dados da pesquisa (2023) / questionário do professor.

De acordo com o gráfico acima, sobre a satisfação dos docentes em relação ao itinerário formativo: projeto de vida, tem-se que 50% dos professores estão pouco satisfeitos com a disciplina, 31,3% estão muito satisfeitos e por último, 18,8% demonstram insatisfação. Diante dos percentuais, constata-se que grande maioria não está contente com a disciplina, haja vista que ao juntar os percentuais de pouco satisfeitos com os insatisfeitos, tem-se um total de 68,8% de descontentamento de docentes, o que é um número a se considerar. No entanto, também houve um aumento quanto aos docentes muito satisfeitos, posto que temos 31,3%.

Caso haja uma comparação com o gráfico das eletivas, percebe-se uma alteração considerável. O que pode se dá pelo fato de ser disponibilizada para este itinerário formativo, formações específicas e cadernos para serem trabalhados com os estudantes, com todo um planejamento que deve ser seguido em relação aos três anos do ensino médio. Em cada caderno constam 4 blocos, sendo que em cada um deles, é abordado um tema, sobre o qual existem planejamentos de várias aulas, as quais devem ser seguidas. No entanto, os professores podem se utilizar de outros materiais para complementar o que está posto nos cadernos. Certamente, este fato contribui para a satisfação dos docentes que ensinam esta disciplina.

Figura 4 *Sobre o grau de satisfação dos estudantes quanto ao itinerário formativo: projeto de vida*

9- Qual o grau de satisfação com as disciplinas elencadas na matriz curricular (Itinerário Formativo: projeto de vida) da Educação Integral de Pernambuco?



Fonte: Dados da pesquisa (2023) /questionário do estudante.

Analisando o gráfico acima, sobre a satisfação dos discentes em relação ao itinerário formativo: projeto de vida, tem-se que 42% deles estão muito satisfeitos com a disciplina, 33,1% estão pouco satisfeitos, 20,1% encontram-se insatisfeitos e por último, 4,8% não souberam responder. Diante dos percentuais, constata-se que um percentual considerável está contente com a disciplina. Todavia, juntando-se os percentuais de

pouco satisfeitos com os de insatisfeitos, tem-se um total de 53,2% de descontentamento de discentes, o que é um número a se considerar, sem contar com os 4,8% que não se posicionaram como satisfeitos ou insatisfeitos.

Fazendo-se uma comparação com o gráfico das eletivas, percebe-se uma alteração considerável. O que pode se dá pelo mesmo fato explicitado no gráfico do docente, posto que se disponibiliza para este itinerário formativo, cadernos para serem trabalhados com os estudantes, com todo um planejamento que deve ser seguido pelo professor em relação aos três anos do ensino médio. Em cada caderno, como já mencionado, constam 4 blocos, sendo que em cada um deles, trabalha-se um tema, sobre o qual existem planejamentos de várias aulas.

Além disso, como existem formações específicas para os docentes que lecionam esta disciplina, com certeza, chegam nas salas de aula preparados e demonstrando segurança dos objetivos a serem atingidos na referida disciplina, ajudando os estudantes a compreenderem e os incentivando no processo de ensino e aprendizagem.

4. Conclusão

Com a aplicação dos questionários e realização da entrevista com gestores, e ainda, por meio da análise documental, percebeu-se as fragilidades existentes no dia a dia das práticas pedagógicas aplicadas junto aos estudantes do ensino médio integral, devido as mudanças trazidas com a implantação das novas matrizes curriculares do estado, o que trouxe uma constatação de necessidade urgente de aperfeiçoamento de alguns pontos relevantes, objetivando ao alcance da qualidade do ensino no processo de aprendizagem.

Diante do objetivo geral deste estudo que foi analisar as forças e as fraquezas das modalidades do Ensino Médio Integral e Ensino Médio Regular na Educação de Pernambuco, os resultados obtidos foram alinhados e apresentados conforme se complementaram, por meio dos objetivos específicos atendidos.

Como parte da tese de doutorado, este artigo debruça-se sobre dois objetivos específicos, já explicitados na introdução deste trabalho, obtendo-se o êxito almejado, pois com a aplicação dos questionários estruturados para os estudantes, conseguiu-se as respostas para as indagações a eles apresentadas.

Outrossim, com base nos resultados dos gráficos obtidos com o questionário dos discentes, conclui-se que: quanto à pergunta sobre os itinerários formativos, os estudantes em sua maioria, estão pouco satisfeitos ou insatisfeitos. Outro posicionamento importante, é o atribuído a disponibilidade de materiais pedagógicos, e mais uma vez, concluiu-se que a maioria dos estudantes, de alguma forma, apresentam insatisfação.

Mediante os fatos já expostos, percebe-se que um percentual significativo de estudantes não se encontra satisfeito com as disciplinas acrescidas na matriz curricular, no tocante aos itinerários formativos.

Quanto ao objetivo específico destinado aos professores, diante dos questionamentos sobre os itinerários formativos, vê-se que o grau de insatisfação dos docentes é bastante elevado. Todavia, é importante ressaltar que para alguns Itinerários Formativos, como projeto de vida, por exemplo, existe materiais (cadernos orientadores) para nortear os trabalhos dos educadores. No entanto, com o grau de descontentamento ainda existente, entende-se que está havendo uma necessidade maior em investimentos com formação para os docentes. Além disso também explicitaram enorme discordância no que se refere à disponibilidade de material pedagógico para uso com as eletivas e as trilhas.

Por todo exposto, entende-se que a implementação de forma bem sucedida do novo ensino médio, seja na modalidade integral ou regular, enfrenta desafios significativos, dentre eles, podendo citar: a formação de professores, a adequação da infraestrutura das escolas, e ainda, a disponibilidade de recursos educacionais, para serem trabalhados no cotidiano das salas de aulas. Além disso, é crucial assegurar que os educandos tenham a liberdade de escolher seus itinerários educacionais de acordo com o seu interesse e desejos, evitando assim, a divisão ou a desigualdade no acesso a oportunidades educacionais.

5. Referências

- Campoy, A. T. J. (2018). *Metodologia de la investigación científica: manual para la elaboración de tesis y trabajos de investigación*. Marben Editora Gráfica S.A.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. de A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

Ministério da Educação. (2018). Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC.

Portaria MEC nº. 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Recuperado em: <https://www.in.gov.br/>.

Resolução CNE/CEB nº. 03, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Recuperado em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/>.

Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco. (2021). Guia dos Itinerários Formativos do Ensino Médio de Pernambuco. Recife: SEDUC.

Secretaria de Educação e Esporte do Estado de Pernambuco. (2021). Currículo de Pernambuco. Recife, PE.

PERCEPCIÓN SOBRE LA ACREDITACIÓN EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE GESTIÓN PÚBLICA.

Perception of accreditation in a Publicly managed Higher Education institution.

Romina Lorena Galeano López
Universidad Autónoma de Asunción
rommygaleanolopez@gmail.com

RESUMEN

Este estudio analiza la percepción sobre la acreditación en una Institución de Educación Superior de gestión Pública. Se trata de un estudio con enfoque cuantitativo, diseño no experimental, de tipo transversal, descriptivo. La muestra estuvo compuesta por 61 actores educativos; distribuidos en directivos, docentes y estudiantes. Los resultados indican que la acreditación desde la percepción de los actores educativos ha producido cambios importantes en Calidad, Calidad Educativa, Gestión Institucional, y Gestión de la Calidad.

Palabras Claves: Acreditación, educación superior, institución pública

SUMMARY

This study analyzes the perception of accreditation in a Publicly managed Higher Education Institution. This is a study with a quantitative approach, non-experimental design, cross-sectional, descriptive. The sample was made up of 61 educational actors; distributed among managers, teachers and students. The results indicate that accreditation from the perception of educational actors has produced important changes in Quality, Educational Quality, Institutional Management, Quality Management.

Keywords: Accreditation, higher education, public institution

INTRODUCCION

El cambio de paradigma hacia un reto a la calidad, la excelencia académica, y los cambios sucedidos a nivel mundial, han producido transformaciones importantes en las instituciones de Educación Superior. (Galeano, 2018)

El aseguramiento de la calidad se encuentra en la agenda de diversos actores de la educación superior; se percibe desde la sociedad y de los mismos actores educativos un interés por la mejora de la calidad de la enseñanza, la mayoría de los países han establecido mecanismos para velar por la calidad educativa

Si bien los procesos de aseguramiento de la calidad siguen, en general, un patrón común, su implementación efectiva depende de un conjunto de opciones que deben ser tomadas en consideración desde el punto de vista de las necesidades y requerimientos de los sistemas nacionales de educación superior.

Cuando se habla de un Sistema de Aseguramiento de la Calidad se refiere al conjunto de mecanismos que apuntan al control, la garantía y la promoción de la calidad; estos mecanismos funcionan en una amplia diversidad de contextos productivos y de organizaciones, incluyendo a la Educación Superior o Terciaria. (ANEAES, 2018). El propósito es la provisión de información a diferentes actores acerca de los aspectos más significativos de la educación superior.

Los procesos de acreditación, han producido impactos en la gestión de las instituciones de educación superior; se percibe un claro interés por mejorar la calidad; en Paraguay el organismo técnico encargado de evaluar y acreditar la calidad académica de carrera de grado, programas de posgrado e instituciones de Educación Superior es la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES, 2018)

La acreditación es entendida como la certificación académica de una institución de educación superior o de una carrera o curso de posgrado, basada en juicio sobre la consistencia entre objetivos los recursos y la gestión de una unidad académica. (Idem, 2018)

Según Díaz (2015) existe un creciente interés por el tema de la calidad educativa en el ámbito universitario como consecuencia de las demandas sociales, políticas y económicas que exigen la participación activa de la universidad en el desarrollo de los países, por ello es necesario identificar cuáles son sus factores determinantes y cómo afectan el funcionamiento de la universidad.

El interés de esta investigación es analizar la percepción de los directivos, docentes y estudiantes sobre la acreditación en una institución de educación superior, la misma se origina ante la necesidad de disponer de evidencias empíricas que demuestren que, efectivamente, la aplicación de los procesos de evaluación y acreditación sirve como estrategia para mejorar la calidad educativa.

METODOLOGÍA

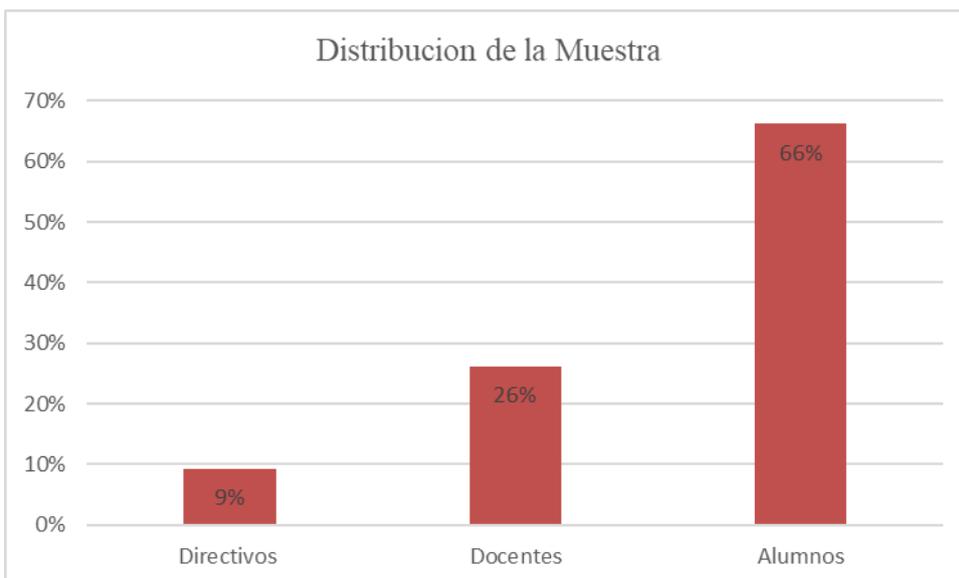
Se trata de un estudio no experimental, con enfoque cuantitativo, de alcance descriptivos con un diseño de corte transversal. La muestra estuvo constituida por 61 autores educativos, distribuidos en directivos, docentes y estudiantes de una institución de educación superior de gestión pública que cuenta con carrera acreditada.

Para la recolección de los datos se utilizó el cuestionario de impacto sobre la acreditación de Márquez y Zeballos (2016); el instrumento contiene 36 ítems con preguntas cerradas para directores y 32 ítems para docentes y alumnos. Las preguntas son de tipo Likert, con 3 opciones de respuestas. El cuestionario está formado de 4 dimensiones que son: Calidad, Calidad Educativa, Gestión Institucional, Gestión de la Calidad.

A cada participante se le informo previamente del objetivo de la investigación, dejando en claro su libre voluntad para participar en la misma, se evitaron las identidades de los participantes de la muestra, así como los datos proporcionados por los mismos; se les informo que cuentan con la seguridad necesaria con el fin de garantizar la adecuada utilización de la información; al mismo tiempo se les garantizo que no sufrirán daños con la aplicación del instrumento que se emplea para la investigación.

RESULTADOS

En la figura 1 se descripción la muestra mediante los datos sociodemográfico de la población encuestada, participaron del estudio 61 autores educativos de los cuales el 9% fueron directivos, el 26% docentes, y el 66% alumnos.



En la tabla

1 se presentan los resultados de la Carrera a presentarse al proceso de Acreditación.

¿Cuál considera usted que fue la principal razón por la carrera decidió ingresar al proceso de Acreditación?	Directivo	Docentes	Alumnos
Para mejorar la calidad de sus procesos académicos/administrativos	75%	56,3%	70,7%
Para obtener reconocimiento social		12,4%	2,4%
Para que la carrera sea más competitiva	25%	31,3%	12,2%
Para poder participar en los beneficios que ofrece el Estado			14,6%
Total	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia

En la muestra estudiada los directivos, docentes y estudiantes consideran que la principal razón por lo que la carrera decidió presentarse al proceso de Acreditación es para mejorar la calidad de sus procesos académicos/administrativos.

En la tabla 2 se presentan los resultados en las Dimensiones Calidad, Calidad Educativa,

Gestión Institucional y Gestión de la Calidad, según la percepción de los Directivos

DIRECTORES/GESTORES	MUCHO	POCO
Ha cambiado el concepto de calidad que asume la institución educativa.	25%	
Ha cambiado la readaptación continua de la institución a su entorno social, cultural y político	25%	
Calidad Educativa	MUCHO	POCO
Ha cambiado el posicionamiento de la carrera en su medio	100%	
Gestión Institucional	MUCHO	POCO
Ha cambiado la comunicación y flujo de información.	100%	
Ha cambiado la capacidad de los miembros de la carrera como agentes de cambio	50%	50%
Ha cambiado al enfoque prospectivo, fundamentando su análisis y operación en el presente y en el futuro	50%	50%
Ha mejorado la gestión educativa.	50%	50%
Ha incrementado el compromiso con la labor que desempeña el coordinador de la carrera	75%	25%
Ha mejorado el servicio que ofrece la carrera	50%	50%

Fuente: Elaboración propia con base en resultados de Cuestionario para Directivos

Los directivos en un porcentaje pequeño consideran que la acreditación cambió poco el concepto de calidad que asume la institución educativa, y la readaptación continua de la institución a su entorno social, cultural y político. Con respecto a la calidad educativa, consideran que la acreditación ha impactado significativamente en el posicionamiento de la carrera en su medio. En relación a la gestión institucional consideran que la acreditación ha impactado positivamente en la comunicación y flujo de información. En cuanto a la gestión ha incrementado el compromiso con la labor que desempeña el coordinador de la carrera, la capacidad de los miembros de la carrera como agentes de cambio, el enfoque prospectivo, fundamentando su análisis y operación en el presente y en el futuro, ha mejorado la gestión educativa y ha mejorado el servicio que ofrece la carrera.

En la tabla 3 se presentan los resultados en las Dimensiones Calidad, Calidad Educativa, Gestión Institucional y Gestión de la Calidad, según la percepción de los Docente

Calidad	MUCHO	POCO	NADA	NC
Ha fomentado la participación e involucramiento de los profesores en la construcción de calidad de la carrera cambiado la manera en que los miembros participan en la construcción de la calidad que la institución requiere	50%	50%		
Ha cambiado el concepto de calidad adecuándolo a las necesidades del contexto	50%	50%		
Calidad Educativa	MUCHO	POCO	NADA	NC
Ha cambiado el posicionamiento de la carrera en su medio	50%	50%		
Gestión Institucional	MUCHO	POCO	NADA	NC
Ha fomentado el trabajo colaborativo entre los profesores	50%	50%		
Ha mejorado tus capacidades para solucionar problemas complejos al interior de la carrera, y en su profesión	56,3%	37,5%	6,3%	
Ha cambiado la comunicación y flujo de información manteniendo enterados a los profesores sobre cuestiones de la carrera	53,3%	43,8%		
Ha mejorado los mecanismos de evaluación docente	50%	50%		
Gestión de la Calidad	MUCHO	POCO	NADA	NC
Ha fomentado en el profesor la libertad de definir sus objetivos de calidad y diseñar el proceso de aprendizaje	56,3%	31,3%	12,5%	
Ha cambiado la capacidad del profesor considerando un agente de cambio tanto individual como colectivamente	50%	37,5%	12,5%	
Ha cambiado los cursos de capacitación para los profesores	50%	37,5%	12,5%	

Fuente: Elaboración propia con base en resultados de Cuestionario para Docentes

Los docentes perciben que la acreditación ha impactado parcialmente en la participación e involucramiento de los profesores en la construcción de calidad de la carrera y en el concepto de calidad adecuándolo a las necesidades del contexto. En relación a la calidad educativa, los docentes reconocen que la acreditación ha cambiado el posicionamiento de la carrera con su medio. En los docentes, existe una percepción

variada de los cambios que produce la acreditación en la Gestión Institucional; reconocen que ha fomentado el trabajo colaborativo entre los profesores, ha mejorado las capacidades para solucionar problemas complejos al interior de la carrera, y en su profesión, ha cambiado la comunicación y flujo de información manteniendo enterados a los profesores sobre cuestiones de la carrera y ha mejorado los mecanismos de evaluación docente. En lo que respecta a la gestión de la calidad; los docentes consideran que la acreditación ha fomentado en el profesor la libertad de definir sus objetivos de calidad y diseñar el proceso de aprendizaje, ha cambiado la capacidad del profesor considerando un agente de cambio tanto individual como colectivamente y ha cambiado los cursos de capacitación para los profesores.

En la tabla 4 se presentan los resultados en las Dimensiones Calidad, Calidad Educativa, Gestión Institucional y Gestión de la Calidad, según la percepción de los Estudiantes

ESTUDIANTE			
Calidad	MUCHO	POCO	NADA
Ha cambiado el concepto de calidad	53,%	39%	7,3%
Ha fomentado la participación de los estudiantes en la construcción del concepto de calidad en la carrera	61%	36,6%	2,4%
Ha mejorado la respuesta de la carrera a las necesidades que existen en el ámbito social, cultural y político.	63,4%	31,7%	4,9%
Calidad Educativa	MUCHO	POCO	NADA
Ha cambiado el posicionamiento, reconocimiento y prestigio de la carrera en su medio como un programa líder en el sector educativo y la sociedad	70,7%	17,1%%	12,2%
Ha cambiado el acercamiento de la carrera a la comunidad y al sector productivo	53,7%	34,1%	12,2%
Ha cambiado la coherencia entre lo que se ofrece como parte del proyecto educativo y lo que realmente se da.	55%	37,5%	7,5%
Ha fomentado la participación de los estudiantes en la investigación	72,5%	22,5%	5%
Ha mejorado el rendimiento de los estudiantes	53,7%	41,5%	4,9%

Gestión Institucional	MUCHO	POCO	NADA
Ha fomentado el trabajo colaborativo entre los estudiantes	63,4%	34,1%	2,4%
Ha mejorado tus capacidades para solucionar problemas complejos al interior de la carrera y tu vida profesional	65,9%	31,7%	2,4%
Ha fomentado en los estudiantes la gestión de su propio aprendizaje y del conocimiento	75,6%	22%	2,4%
Gestión de la Calidad	MUCHO	POCO	NADA
Ha mejorado el aula, incorporando las Tics como parte del proceso educativo	78	17,1%	4,9%
Ha cambiado tu compromiso como ciudadano, alumnos y futuro profesional	78%	22%	

Fuente: Elaboración propia con base en resultados de Cuestionario para estudiantes

Los estudiantes perciben que la acreditación ha impactado significativamente en la respuesta que da la carrera a las necesidades existen en el ámbito social, cultural y político; ha fomentado la participación de los estudiantes en la construcción del concepto de calidad en la carrera y al cambiado el concepto de calidad. Ha cambiado el posicionamiento, reconocimiento y prestigio de la carrera en su medio como un programa líder en el sector educativo y la sociedad, ha cambiado el acercamiento de la carrera a la comunidad y al sector productivo, ha cambiado la coherencia entre lo que se ofrece como parte del proyecto educativo y lo que realmente se da, ha fomentado la participación de los estudiantes en la investigación y ha mejorado el rendimiento de los estudiantes. En cuanto a la gestión de la calidad los alumnos perciben que la acreditación impactada de forma significativa compromiso como ciudadano, alumnos y futuro profesional, ha mejorado el aula, incorporando las Tics como parte del proceso educativo

CONCLUSIÓN

Los resultados obtenidos muestran que los directivos, docentes y estudiantes consideran que la principal razón por lo que la carrera decidió presentarse al proceso de Acreditación es para mejorar la calidad de sus procesos académicos/administrativos.

Los directivos perciben que la acreditación ha impactado significativamente en el posicionamiento de la carrera en su medio. En cuanto a la gestión institucional consideran que la acreditación ha impactado positivamente en la comunicación y flujo de información. En cuanto a la gestión ha incrementado el compromiso con la labor que desempeña el coordinador de la carrera, la capacidad de los miembros de la carrera como agentes de cambio, el enfoque prospectivo, fundamentando su análisis y operación en el presente y en el futuro, ha mejorado la gestión educativa y ha mejorado el servicio que ofrece la carrera.

Los docentes perciben que la acreditación ha cambiado el posicionamiento de la carrera con su medio, en cuanto a la Gestión Institucional; perciben que ha fomentado el trabajo colaborativo entre los profesores, ha mejorado las capacidades para solucionar problemas complejos al interior de la carrera, y en su profesión, ha cambiado la comunicación y flujo de información manteniendo enterados a los profesores sobre cuestiones de la carrera y ha mejorado los mecanismos de evaluación docente. En lo que respecta a la gestión de la calidad; ha fomentado en el profesor la libertad de definir sus objetivos de calidad y diseñar el proceso de aprendizaje, ha cambiado la capacidad del profesor considerando un agente de cambio tanto individual como colectivamente y ha cambiado los cursos de capacitación para los profesores.

Los estudiantes perciben que la acreditación ha impactado significativamente en la respuesta que da la carrera a las necesidades existen en el ámbito social, cultural y político; ha fomentado la participación de los estudiantes en la construcción del concepto de calidad en la carrera y al cambiado el concepto de calidad, ha cambiado el posicionamiento, reconocimiento y prestigio de la carrera en su medio como un programa líder en el sector educativo y la sociedad, ha cambiado el acercamiento de la carrera a la comunidad y al sector productivo, ha cambiado la coherencia entre lo que se ofrece como parte del proyecto educativo y lo que realmente se da, ha fomentado la participación de los estudiantes en la investigación y ha mejorado el rendimiento de los estudiantes. En cuanto a la gestión de la calidad la acreditación impactada de forma

significativa en cuanto al compromiso como ciudadano, alumnos y futuro profesional, ha mejorado el aula, incorporando las Tics como parte del proceso educativo.

Este trabajo acerca evidencias empíricas sobre los procesos de acreditación en una institución de educación superior de gestión pública, en la cual se demuestra el impacto positivo de la acreditación desde la percepción de los autores educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ANEAES. (2018). Conceptos Fundamentales
- ANAES. (2018). Mecanismo de Evaluación y Acreditación de Carreras de Grado
- ANAES. (2018). Mecanismo de Evaluación y Acreditación de Carreras de Grado. Guía de Autoevaluación.
- ANAES. (2019). Mecanismo de Evaluación y Acreditación de Carreras de Grado. Guía de Evaluación Externa
- CINDA. (2012). Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación Superior. Informe. Santiago de Chile: RL Editores. Congreso Internacional de Acreditación y Certificación de Programas e Instituciones de Educación Superior (CIAC). (2012). Memorias en Extenso. Puerto Vallarta: Consejo para la Acreditación de la Educación Superior y la Red de Académicos de Iberoamérica
- CONES. (2014). Aseguramiento de la calidad de la educación superior en Paraguay (en línea). Disponible en <http://uni.edu.py/wp-content/uploads/2014/09/Mesa-Temática-Nº-6-Aseguramiento-de-la-calidad-de-la-educación-superior-en-el-Paraguay>
- Díaz, R. (2015) *Factores condicionantes de la calidad en la educación universitaria peruana*. LEX N° 15 - AÑO XIII - 2015 - I / ISSN 2313 – 1861.
- Díaz, A. (2013). *El Plan Bolonia: retos y oportunidades en la gestión de prácticas para estudiantes*. Capital Humano, 26(276), 26-28.
- Díaz, J. (2008). Calidad, pertinencia y relevancia: relación con el resto del sistema y la sociedad; responsabilidad social de la educación superior. En. Gazzola, A., & Pieres, S. (Comp.) *Hacia una política regional de aseguramiento de la calidad en educación superior para América Latina y el Caribe*. (pp. 16 – 55). Caracas: UNESCO-IESALC.

- Galeano, R. (2018). Análisis de la Calidad de la Educación Superior en la Universidad Nacional de Asunción desde la percepción de los estudiantes. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía
- González, L. (2005). El impacto del proceso de acreditación en las universidades de América Latina 2005-07. Disponible en <https://www.researchgate.net>
- González, T. (Coord.) (2000). *Evaluación y gestión de la calidad educativa: Un enfoque Metodológico*. Málaga: ALJIBE
- Márquez, E Y Zeballos, Z. (2017). El Impacto de la Acreditación en la Mejora de la Calidad de los Programas Educativos que Ofrece la Universidad Autónoma de Tamaulipas: Un Estudio de Caso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 65-83.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DIAGNÓSTICO, TRATAMENTO E IMPACTO FAMILIAR

AUTISM SPECTRUM DISORDER: DIAGNOSIS, TREATMENT AND FAMILY IMPACT

Tereza Freitas da Silva⁹

RESUMO

Nas últimas décadas tem crescido o número de casos de pessoas com TEA. A criança com autismo tem necessidades e padrões de comportamento bastante singular, dificuldade de comunicação, falta de interação social e desinteresse por atividades sociais, além de um temperamento instável que exige daqueles que estão em sua convivência compreensão e dedicação constante. O objetivo do estudo é explorar os aspectos fundamentais relacionados ao diagnóstico, tratamento e o impacto que o TEA tem sobre as dinâmicas familiares. Trata-se de uma pesquisa descritiva com análise qualitativa e dados coletados por meio de questionário à 11 familiares. Os dados apontaram que as famílias nega os sintomas apresentados por seus filhos retardando a visita ao médico e que o diagnóstico é algo de difícil aceitação que mexe com sentimentos diversos e com a estrutura familiar. Contudo, o conhecimento acerca do transtorno possibilita a participação em terapias favorecendo o desenvolvimento da criança, Nesse aspecto, as famílias têm buscado ajuda e a sociedade têm se mobilizado em contribuir para a qualidade de vida das pessoas com TEA.

Palavras chave: Autismo, Diagnóstico, Tratamento, Apoio familiar.

⁹ Profesora na Rede Municipal de Ensino na Cidade de Burisits - RO. Pós-doutoranda em Ciências da Educação na Universidad Autónoma de Asunción - Asunción - Py. E-mail: buritistereza@hotmail.com

ABSTRACT

In recent decades, the number of cases of people with ASD has grown. Children with autism have very unique needs and behavior patterns, difficulty communicating, lack of social interaction and lack of interest in social activities, as well as an unstable temperament that demands understanding and constant dedication from those around them. The objective of the study is to explore the fundamental aspects related to diagnosis, treatment and the impact that ASD has on family dynamics. This is a descriptive research with qualitative analysis and data collected through a questionnaire from 11 family members. The data showed that families deny the symptoms presented by their children, delaying visits to the doctor and that the diagnosis is something difficult to accept and affects different feelings and the family structure. However, knowledge about the disorder makes it possible to participate in therapies that favor the child's development. In this aspect, families have sought help and society has mobilized to contribute to the quality of life of people with ASD.

Keywords: Autism, Diagnosis, Treatment, Family support.

INTRODUÇÃO

O transtorno do espectro autista (TEA) é uma condição neurológica complexa que afeta o desenvolvimento social, comportamental e de comunicação de um indivíduo. De acordo com Lopez-Pison, et al. (2014, p. 403), o autismo ou TEA, é uma síndrome comportamental que compromete o desenvolvimento motor e psiconeurológico dificultando a cognição, a linguagem e a interação social da criança. Sua causa e origem ainda é desconhecida, sendo portanto, considerada uma síndrome que envolve fatores neurológicos, sociais e genéticos da criança (Volkmar; McPartland, 2014).

Estima-se que 70 milhões de pessoas no mundo vivam com essa condição, sendo 2 milhões delas no Brasil. Ao longo dos anos, a classificação do autismo sofreu mudanças. Hoje, o Transtorno do Espectro Autista, ou TEA, engloba uma série de níveis, leves, moderados ou severos, sendo mais frequente em meninos (Brasil, 2023).

A criança com autismo tem necessidades e padrões de comportamento bastante singular, capaz de ser reconhecido por aqueles com quem convive, tais como pais,

famílias entre outros. É perceptível a dificuldade de comunicação, a falta de interação social e desinteresse por atividades sociais, além de um temperamento instável que exige daqueles que estão em sua convivência compreensão e dedicação constante. Por conseguinte, é uma condição que suscita mudanças na rotina familiar em função da necessidade de acompanhar o desenvolvimento da criança. Neste sentido, este artigo tem como objetivo explorar os aspectos fundamentais relacionados ao diagnóstico, tratamento e o impacto que o TEA tem sobre as dinâmicas familiares.

METODOLOGIA

A pesquisa é descritiva e de acordo com Matias-Pereira (2010, p.72) esse tipo de pesquisa descreve as características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre as variáveis. Quanto à abordagem do problema, a pesquisa é qualitativa e não requer uso de métodos ou técnicas estatísticas, sendo o ambiente natural a fonte direta para a coleta de dados (Matias-Pereira, 2010, p. 71).

Os dados foram coletados por meio de um questionário com oito perguntas abertas, aplicados à 11 mães de crianças autistas no período de 3 de novembro à 3 de dezembro de 2023 no centro de atendimento a pessoa com deficiência na cidade de Burity - Ro, com o propósito de conhecer os impactos que o cuidado com uma criança autista pode provocar na rotina familiar. Assim, esse estudo aborda três dimensões: o diagnóstico, o tratamento e o impacto familiar do TEA.

REFERENCIAL TEÓRICO

Definição, Classificação e Diagnóstico da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista

Conforme a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, é considerada autista, a pessoa com “deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento” (Brasil, 2012).

Eugene Bleuler usou a expressão “autismo” pela primeira vez no ano de 1911, para definir a indiferença pela realidade e a dificuldade ou impossibilidade de se comunicar de alguns pacientes esquizofrênicos (Assumpção Jr. & Kuczynski, 2018, p. 21).

Por volta do ano de 1943, Kanner ao observar onze crianças, concluiu que elas apresentavam uma doença singular que se caracterizava por um isolamento extremo, comportamento repetitivo, estereotípias e ecolalia. De pronto, Kanner utilizou o termo Bleuler para um diagnóstico de esquizofrenia, porém registrou que a doença abrangia um conjunto de sinais próprios, tencionando ser uma nova doença.

No ano seguinte, Hans Asperger (1944) após observar o comportamento de 4 meninos percebeu que eles apresentavam uma patologia reconhecível. Exibiam um distúrbio vital nas funções expressivas e comportamentos marcantes, não apresentando características físicas diferenciadas. Asperger (1944) notou que o distúrbio causava grandes dificuldades na interação social fazendo com que os problemas sociais atrapalhassem o processo de desenvolvimento da criança. Percebeu também, que os problemas sociais simples eram menos severos, e era compensado por um elevado grau de originalidade de pensamento.

Asperger propôs em sua pesquisa uma definição do transtorno que ele denominou de transtorno mental de autismo. É marcada por grave perda na interação social. Conversa usou o relatório de determinados casos clínicos, indicando o histórico familiar, aspectos físicos e comportamentais, desempenho em testes de inteligência, destacando também a preocupação com a questão educacional desses indivíduos (Sella; Ribeiro, 2018).

A partir do ano de 1981, o termo Síndrome de Asperger foi utilizado com frequência por Wing, e a partir de então, muitos estudos voltaram-se para a descoberta e conhecimento dos critérios para o diagnóstico da síndrome. Suas propriedades se relacionam com alterações qualitativas na área da interação social recíproca, no desenvolvimento de padrões restritos e repetitivos de comportamento, atividades e interesses, além de comportamentos estereotipados e fala ecológica (CID 10 F84).

A Organização Mundial de Saúde – OMS apresentou a 11ª revisão da CID, em junho de 2018 que foi aprovada em maio de 2019. No novo documento, o TEA abarca o que era conceituado como Transtorno Global do Desenvolvimento na CID-10. De acordo com as últimas determinações do Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM), a CID 11

reuniu e unificou todos os quadros com características de autismo (Almeida, et al., 2020).

Entrou em atividade em janeiro de 2022 e a partir do dia primeiro passou a usar a terminologia Transtorno do Espectro Autista para abarcar todos os diagnósticos, que antes eram classificados na cid-10 como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). a exemplo de: autismo infantil, autismo atípico, síndrome de asperger, transtorno desintegrativo da infância, transtorno com hipercinesia associado à retardo mental e a movimentos estereotipados [...] (OMS, 2022).

Características, Diagnósticos e Necessidades de Pessoas com Transtorno do Espectro Autista - TEA

O diagnóstico do TEA é baseado em critérios estabelecidos pelo DSM-5, que incluem déficits persistentes na comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. O processo diagnóstico é multidisciplinar, envolvendo profissionais de saúde mental, pediatras, psicólogos e terapeutas ocupacionais. A observação do comportamento do indivíduo, juntamente com testes específicos e entrevistas com os pais ou responsáveis, é crucial para um diagnóstico preciso. As subdivisões do TEA na CID 11 possibilitam uma maior compreensão da funcionalidade do indivíduo com TEA, um avanço quando pensamos na necessidade de realizar os diagnósticos e intervenções precoces e assertivas no Transtorno do Espectro Autista (OMS, 2022).

Os diferentes graus de autismo permite refletir sobre a caracterização do transtorno uma vez que existem diferentes graus de consciência e cognição da pessoa com TEA, que são determinados pelos cuidados dispensados a ela ao longo do seu crescimento. No Brasil, a despeito dos avanços relacionados à identificação precoce e ao diagnóstico de autismo, muitas crianças, ainda permanece por muito tempo sem um diagnóstico ou com diagnósticos errados, fato cada vez mais corriqueiro nas escolas brasileiras onde praticamente em todas elas, há crianças com as características, mas sem o laudo do diagnóstico de autismo que é estabelecido com base em uma lista de critérios comportamentais (Silva; Mulick, 2009).

Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V (2014), o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem que considerar três critérios,

observando suas particularidades. É comum crianças com autismo apresentarem com frequência dificuldades bem elevadas de comportamento tais como: “hiperatividade, dificuldade de prestar e/ou manter atenção, atenção hiperseletiva e impulsividade, bem como comportamentos agressivos, autodestrutivos, perturbadores e destrutivos” (Silva; Mulick, 2009, p.3).

Fica evidente que nos três níveis, seja do mais baixo, seja no mais alto, a pessoa com autismo necessita de suporte para ter um convívio confortável. A pessoa com TEA precisa ser atendida nas suas necessidades e a sociedade precisa enxergá-las e respeitá-las nas suas singularidades. A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012 determina que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012). Neste sentido, a pessoa com TEA deve ser atendida e conforme os critérios da pessoa com deficiência a fim de que possa superar suas limitações e ganhar autonomia. Neste viés, o suporte profissional e o cuidado familiar é importante para a integração da pessoa com TEA.

Impacto na família com filho autista

A família que possui um filho com deficiência passa por muitos estágios emocionais que se inicia com a negação, depois com a aceitação do diagnóstico e por último o tratamento. Muitas famílias resistem ao diagnóstico e retarda o tratamento, dificultando desse modo a recuperação dos sintomas.

Quando os pais são conscientes do seu papel e presentes na execução das atividades que favorecem o crescimento dos seus filhos eles buscam ajuda e lutam pelo processo de inclusão. Desse modo, buscam nas leis o respaldo jurídico que ateste seus direitos e lhes dê as condições de continuar ajudando o autista de forma mais eficiente. Neste contexto, pode-se citar como exemplo algumas benesses que as famílias de autistas podem utilizar para lhes oferecer melhores condições de vida: A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), acesso a um profissional de apoio escolar, a obrigatoriedade da cobertura de plano de saúde para as doenças listadas na CID 10, que contempla todos os tipos de transtorno do desenvolvimento. Ações como essa é um termômetro de que a sociedade está se mobilizando e reconhecendo as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com TEA e seus familiares.

RESULTADOS

Medo, insegurança, culpa são sentimentos que acomete aquele que está para ouvir uma notícia pelo qual não se está preparado. Em se tratando de um paciente infantil, os pais ficam muito mais apreensivos visto que nos filhos muita vezes estão depositados as esperanças, os sonhos. Receber um diagnóstico de uma doença crônica é quebrar os planos, é levar a família a trilhar por uma caminho desconhecido e tortuoso. Ter um filho com um comportamento diferente do conceito de normal, provoca mudanças na dinâmica familiar.

Assim, ao perguntar aos pais quando notou diferença no comportamento dos filhos e a idade em que levou para o médico, eles responderam conforme tabela 1.

Tabela 1

Diferença comportamento do filho e idade da primeira consulta

1. Você notou algo no comportamento da criança? Qual a idade quando levou ao médico?	
E1	<i>Sim, a forma de brincar - 4 anos</i>
E2	<i>Sim, com 10 anos</i>
E3	<i>Sim. Comportamento físico e a linguagem. 8 anos</i>
E4	<i>Postura corporal inadequada - 5 anos de idade</i>
E5	<i>Sim - 11 anos</i>
E6	<i>Não interagir com as pessoas - 8 anos</i>
E7	<i>Sim. Gostava de brincar com lápis. 5 anos levei no fonodólogo</i>
E8	<i>Sim, instabilidade na socialização - 5 anos</i>
E9	<i>Desde os 6 meses acompanhado pelo neuropediatra</i>
E10	<i>Sim, no comportamento deles. São Gêmeos. São 4 anos</i>
E11	<i>Sim, na dificuldade de interagi - 12 anos</i>

Observa-se que a maioria dos pais levaram seus filhos ao médico tardiamente para a avaliação e o diagnóstico. É comum os pais procrastinarem essa decisão com medo de um diagnóstico desfavorável, logo, costuma justificar que é o jeito da criança, que depois

ele melhora. Outra razão também para dificultar a primeira consulta é conseguir vaga com especialista. Embora haja uma aumento na oferta desses serviços, ainda temos déficit de profissional especializado.

Tabela 2

Impacto da revelação do diagnóstico para a família

2. O impacto da revelação do diagnóstico de autismo para a família?	
E1	<i>Foi muito ruim. Me senti incapaz para lidar com a situação</i>
E2	<i>Foi horrível a revelação, não queríamos aceitar</i>
E3	<i>Impacto de baixa autoestima, pânico e incapacidade</i>
E4	<i>Conjunto de sensações e sentimentos diversos, como frustração, culpa e outros</i>
E5	<i>Foi difícil, mas todos entenderam</i>
E6	<i>Foi difícil pois não sabíamos nada sobre o assunto, então tivemos muito trabalho</i>
E7	<i>Foi devastador pois não tínhamos muita orientação sobre o assunto</i>
E8	<i>Teve uma boa aceitação</i>
E9	<i>Ninguém está preparado para receber esta notícia</i>
E10	<i>baixa autoestima, o dois tem autismo. 1 leve e outro moderado.</i>
E11	<i>Na clínica com os profissionais. Orientar procurar o grupo de especialistas</i>

Observa-se que todas as famílias sentiram-se atordoadas com o diagnóstico. Para elas foi difícil saber que seus filhos tinham uma doenças que para a maioria era desconhecida, que não tinha informações e não sabiam como lidar. Vivenciaram um misto de emoções como culpa, frustração, insegurança, baixa autoestima e a atitude de negação. Encarar a realidade e se preparar para o diagnóstico exige uma força e uma mudança na da família. Saber que seu filho é diferente surge nas mães o sentimento de proteção, e de medo da rejeição. Contudo, a despeito do turbilhão de sentimentos e emoções, todos os familiares entrevistados responderam que receberam o diagnóstico no consultório, pela equipe especializada que lhes orientaram a iniciar o tratamento. Ficou claro o cuidado e o respeito dos profissionais com as crianças. O apoio neste

momento é fundamental pois as famílias se sentem fragilizadas e perdidas, sem saber que rumo tomar para ajudar seus filhos, conforme registros da tabela 3.

Tabela 3

Recebimento do diagnóstico da criança e orientação de tratamento

3. Como lhe foi dado o diagnóstico? Recebeu alguma orientação?	
E1	<i>Foram os especialistas da área. Orientaram fazer o tratamento.</i>
E2	<i>Na clínica para acompanhamento terapêutico o quanto antes</i>
E3	<i>No consultório. Sim que teríamos que começar o tratamento</i>
E4	<i>No consultório médico - procurar um especialista</i>
E5	<i>Terapia junto com psicólogo, fonodólogo, educador físico, etc</i>
E6	<i>Pelo laudo médico. Ele nos orientou bastante porém tem que estudar todos os conceitos</i>
E7	<i>Tive bastante apoio e orientação de como proceder com o tratamento</i>
E8	<i>Dentro da consulta. Ser acompanhado por uma equipe de profissionais</i>
E9	<i>Tarde, com 9 anos, mas ele tem desde 1 ano laudo PC</i>
E10	<i>Pelos especialistas através do diagnóstico. Terapia em grupo.</i>
E11	<i>Em uma clínica com profissionais especializados</i>

Evidencia-se que para muitas famílias o TEA é algo desconhecido e para outros, já haviam escutado falar sobre o assunto, porém, era algo distante, já que não existia na família, não despertava muito interesse. Ter essa revelação faz com que haja uma mudança de postura e a família passa a buscar informações e conhecimento para poder entender e atender melhor seu filhos. Aos poucos o sentimento de negação vai sumindo e a busca pelo tratamento passa a ocupar o centro das preocupações familiar, conforme demonstra nas tabelas 4 e 5.

Tabela 4

Conhecimento acerca do TEA

4. Você já tinham ouvido falar sobre o autismo?	
E1	<i>Sim, algumas vezes</i>

E2	<i>sim</i>
E3	<i>Sim, porém saber que seu filho tem é algo de grande impacto emocional</i>
E4	<i>Sim, mas não imaginava ter um em minha família</i>
E5	<i>Sim</i>
E6	<i>Não. Éramos bem leigos nisso, tivemos que estudar muito e se aprofundar</i>
E7	<i>Sim, mas não imaginava que poderia acontecer com meu filho</i>
E8	<i>sim</i>
E9	<i>Sim, sou fonodólogo</i>
E10	<i>Sim ouvi mas é difícil lidar com a realidade</i>
E11	<i>Sim, muitas vezes mas a gente não quer acreditar que nosso filho tenha</i>

Ao analisar o local onde o tratamento é realizado, verificou-se que existe uma variedade de instituições, oferecendo as terapias que a criança com TEA necessita e que as famílias precisam levá-la para que o tratamento seja satisfatório e desenvolva a criança. Essa variedade de terapias exige disponibilidade das famílias, por isso que para dar esse atendimento, as famílias necessitam de tempo, daí, alguns benefícios já foram conquistados nesse sentido, a exemplo da redução de carga horária do trabalho. Ver tabela 5.

Tabela 5

Local onde realiza o tratamento

5. Onde você faz o tratamento?	
E1	<i>Em uma clínica com os especialistas</i>
E2	<i>Com uma equipe especializada</i>
E3	<i>Sistema único de Saúde, com equipe especializada</i>
E4	<i>Em uma clínica com profissionais especializados</i>
E5	<i>APAE, Posto de saúde</i>
E6	<i>No Posto de saúde e no CAPS</i>
E7	<i>CAPS, APC, Posto de saúde</i>
E8	<i>Com neurologista, psicopedagogo, APAE</i>
E9	<i>Clínica particular, casa roseira em PVM</i>

E10	<i>Em uma clínica, com equipe especializada</i>
E11	<i>Em uma clínica, com equipe especializada</i>

Atender a necessidade da criança com TEA exige um esforço familiar em conjunto, por isso o relacionamento da família é importante. Ao perguntar como esse relacionamento ocorria em suas famílias, os respondentes alegaram que tinham bom relacionamento porém as crianças com TEA não gostava de interagir. Não houve depoimentos quanto ao relacionamento com os demais membros da família, a exemplo de tios, primos, entre outros. Também não apontaram exclusão da família com TEA. Entretanto, o fato da criança não gostar de interagir, por si, já se afasta dos movimentos que não lhe são confortáveis, caracterizando uma exclusão. É necessário um olhar atento das famílias para que esse isolamento seja cada vez menor.

No que se refere aos cuidados com as crianças, os participantes responderam que seguem o tratamento indicado pelo médico e demais cuidados normais pertinentes a uma criança.

Tabela 6

Rotina da criança com TEA e cuidados da família

6. Como é a rotina de cuidados com a criança?	
E1	<i>Tem dificuldade para interagir. Cuidados normais</i>
E2	<i>Não gosta de interagir. Cuidados necessários indicados pelo médico</i>
E3	<i>Ele gosta de ficar isolado. Rotina estruturada para o bem estar dele</i>
E4	<i>Ele não interage nem com a família. Normal a rotina com atenção especial.</i>
E5	<i>A rotina é bem corrida pois tem várias terapias</i>
E6	<i>Muito bom. De muito respeito. Levar para as terapias e para a escola e fono.</i>
E7	<i>Normal</i>
E8	<i>Com atenção recomendada pelos especialistas</i>
E9	<i>23h de cuidados pois ele tem 19 anos, não fala, usa fralda e não consegue fazer nada sem ajuda de outra pessoa.</i>
E10	<i>Gostam de ficar isolados</i>

Verifica-se que a rotina indicada para o tratamento tem uma agenda de visitas aos especialistas como fonodólogo, neurologista, psicólogo, ida à escola, entre outros. Há os casos onde o TEA é mais severo, e o autista exige cuidado para realizar atividades básicas, a exemplo do depoimento do E9. Ver tabela 6.

Cuidar de uma pessoa com TEA não é uma tarefa simples, nem pontual, é uma dedicação constante. O autista tem reações imprevisíveis e um modo particular de viver a vida, e cabe a todos em sua volta contribuir para que ele se sinta o mais confortável possível.

Reconhecer as particularidades dos indivíduos com TEA é garantir os seus direitos já estabelecidos por lei. A medida que avança os estudos em prol do conhecimento acerca do diagnóstico e do tratamento do TEA, a sociedade também avança na implementação de ações de inclusão e na disponibilização de recursos e serviços que favoreçam o bem estar e a qualidade de vida dos autistas e de seus familiares ou cuidadores. Neste viés, os familiares conhecem seus direitos e utilizam os benefícios já conquistados que contribuem para uma vida mais digna dos indivíduos com TEA. Observou-se que desde a inclusão escolar, acompanhamento individual na escola, ajuda financeira pelo governo, redução de carga horária no trabalho, atendimento gratuito pelo SUS, prioridade no atendimento entre outros, foram benefícios conquistados pelos autistas e por seus familiares. É evidente que essas conquistas não resolve todas as dificuldades que os autistas e seus familiares enfrentam no seu cotidiano, mas já é um avanço no reconhecimento do transtorno.

CONCLUSÃO

O impacto do TEA nas famílias é significativo e multifacetado. Familiares enfrentam desafios emocionais, financeiros e sociais ao lidar com as necessidades especiais do membro com TEA. A busca por terapias e tratamentos adequados pode ser onerosa, além do tempo e energia investidos para oferecer apoio e cuidados. Contudo, o impacto familiar não é exclusivamente negativo. Muitas famílias encontram força na união, adotam estratégias de resiliência e promovem ambientes de apoio mútuo. O

aprendizado sobre o TEA pode aproximar os membros da família, criar empatia e sensibilizar para as necessidades especiais, não apenas do indivíduos com TEA, mas todos os membros familiares.

O TEA é uma condição complexa que demanda compreensão, apoio e recursos adequados para melhorar a qualidade de vida dos indivíduos afetados. O diagnóstico precoce, seguido de intervenções personalizadas e o suporte familiar, desempenha um papel crucial no desenvolvimento e bem-estar dos indivíduos com TEA. Neste contexto, é vital que a sociedade promova a inclusão, a conscientização e o suporte às famílias, reconhecendo as habilidades e o potencial de cada pessoa com TEA. A jornada com o TEA pode ser desafiadora, mas com apoio e compreensão, as famílias podem enfrentar e superar esses desafios, fortalecendo os laços familiares e a comunidade como um todo.

REFERÊNCIAS

- Assumpção Junior, F. B., & Kuczynski, E. (2018). Autismo: conceito e diagnóstico. In *Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista*. Curitiba: Appris).
- Brasil, Planalto. Política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista. *Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm
- Costa, C. de L.; Barbosa, I. L.; Da Paz, H. M. da S. (2023). *Os impactos advindos da vigência da lei nº 12.764/2012 para a conquista de direitos da pessoa com transtorno de espectro autista (TEA)*. <https://repositorio-api.animaeducacao.com.br/server/api/core/bitstreams/c6b12e58-3ce1-44be-8acf-d29c12b40b19/content>.
- Lopez-Pison J, Garcia-Jimenez MC, Monge-Galindo L, Lafuente-Hidalgo M, Perez-Delgado R, Garcia-Oguiza A. (2014). Our experience with the a etiological diagnosis of global developmental delay and intellectual disability: 2006-2010. *Neurologia*. 29(7):402-7.
- Volkmar FR, McPartland JC. (2014). From Kanner to DSM-5: autism as an evolving diagnostic concept. *Annu Rev Clin Psychol*. 10:193-212.
- Matias-pereira, J.. (2010). *Manual de metodologia da pesquisa científica*. 2. ed. Atlas.

- Moreira, J. V. dos S. (2020). *Capacidade civil da pessoa com transtorno do espectro autista sob a égide da lei Nº.: 13.146/2015*. 47 f. Monografia (Graduação em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE.
- Organização Mundial de Saúde. (2022). *Versão final da nova classificação internacional de doenças da OMS (CID-11) é publicada*.
<https://www.paho.org/pt/noticias/11-2-2022-versao-final-da-nova-classificacao-internacional-doencas-da-oms-cid-11-e>.
- Sella, A. C.; Ribeiro, D. M. (2018). *Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista*. Appris Editora e Livraria Eireli-ME.
- Silva, M.; Mulick, J. A. (2009) *Diagnosticando o el trastorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas*.
<https://www.scielo.br/j/pcp/a/RP6tV9RTtbLNF9fnqvrMVXk/?lang=pt#>.
- Wing, L. (1981). *Asperger syndrome: a clinical account*. Psychol. Med., 21, p. 115-129.

TRANSFOBIA EN LAS ESCUELAS: PREJUICIOS EN EL LUGAR DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Transfobia nas escolas: preconceito no lugar do ensino e da aprendizagem

Tatiana de Carvalho Costa e Silva¹⁰

Resumen: Este artículo reflexiona sobre las prácticas de la institución escolar en relación con niños y adolescentes que presentan desempeños o conductas que se desvían de las normas binarias de género. Así, la discusión en este artículo propone colaborar en la búsqueda de garantías de derechos humanos y ciudadanía para travestis, transexuales y personas transgénero, especialmente en lo que respecta al derecho a la educación formal permanente y efectiva. Buscamos problematizar cuestiones relativas a la inclusión de las diferencias en los espacios escolares, lo que permite a la escuela dar una nueva mirada a la presencia de estos estudiantes, así como una nueva forma de gestión.

Resumo: O presente artigo reflete sobre as práticas da instituição escolar em relação a crianças e adolescentes que apresentam performances ou comportamentos que fogem às normas binárias de gênero. Assim, a discussão presente neste artigo propõe colaborar na busca por garantias de direitos humanos e cidadania a pessoas travestis, transexuais e transgêneras, principalmente no que se refere ao direito à educação formal com permanência e efetividade. Buscou-se problematizar questões referentes à inclusão das diferenças nos espaços escolares, o que possibilita um novo olhar da escola para a presença desses estudantes, assim como uma nova forma de gestão.

Palabras clave: derechos humanos; educación; prejuicio

Palavras-chaves: direitos humanos; educação; preconceito

¹⁰ Doutoranda em Ciências da Educação na Universidad Autónoma de Asunción (UAA), no Paraguai. Mestre em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Educação Professora Lúcia Dantas (ISEL), no Brasil. E-mail: tatin29m25@hotmail.com.

Introdução

É possível afirmar que a transgeneridade representa o âmbito de vivências subjetivas e intersubjetivas relacionadas ao rompimento de normas binárias de gênero. No entanto, a sociedade contemporânea legitima apenas o comportamento heterossexual, colocando-o como parâmetro de normalidade e ignorando a variedade de experiências humanas sobre como se identificar a partir do seu corpo.

Nesse contexto, a população trans é estigmatizada, marginalizada e perseguida, devido à crença da sua anormalidade diante da incompatibilidade entre sexo e gênero. Assim, pessoas trans enfrentam a invisibilidade, o descaso de políticas públicas e a negação de direitos básicos de cidadania tanto nos processos de construção de suas identidades quanto no acesso ao ensino formal.

A escola, nesse sentido, não acompanha os questionamentos sociais em relação às diferenças, e a falta de informação leva gestão, professores e alunos a seguirem padrões convencionais que produzem estigmas, preconceito, discriminação e transfobia. Ou seja, as escolas foram e mantêm-se fundamentadas com base numa pedagogia sexista e desigual, reflexo da sociedade, apresentando-se como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade e funcionando como uma das principais guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade.

Para a produção deste artigo, e conforme aponta a literatura (Bento, 2011; Butler, 2003; Louro, 1997), a maioria da população trans encara o ambiente escolar como hostil e humilhante. Nele, as diferenças são acentuadas numa postura heterossexista. Assim, cada vez mais pessoas trans evadem das escolas ou são estruturalmente expulsas desses ambientes.

Sobre a evasão de pessoas trans das escolas, Vieira & Soares (2014) apontam que:

Uns vão explicar essa ocorrência afirmando que as escolas não estão “preparadas” ou não sabem “lidar” com essa “diferença”, sugerindo o respeito e a tolerância como medidas necessárias e suficientes para evitar a evasão. Outros vão propor mecanismos de disciplinarização e de normatização dos comportamentos e desejos “desviantes”, visando, por meio da medicina, da psiquiatria, da psicologia, da pedagogia e quiçá da religião, a correção e a integração dos transtornos. Em ambos os casos, apesar das propostas indicarem posturas aparentemente distintas para o acolhimento dessas

peças, permanecem intactos os modos naturalizados de conceber gênero e sexualidade e de ocultar os processos de normalização do feminino e do masculino nos corpos, deles decorrentes (p.441)

É certo que os processos de manutenção da invisibilidade e da suposta anti-naturalidade da transgeneridade vêm sendo combatidos através de uma articulação civil, política, filosófica, acadêmico-científica, religiosa, artística e literária. Esse esforço transdisciplinar envolve diferentes áreas de conhecimento e se configura em algumas conquistas, mesmo que ainda seja possível afirmar que a escola, sem preparação, não acolhe, não reconhece e nem estimula crianças e adolescentes trans.

A partir disso, o presente artigo busca elucidar conceitos atrelados aos estudos sobre gênero e sexualidade, dar um panorama sobre as práticas escolares trans-excludentes e refletir sobre uma pedagogia mais inclusiva.

1. Gênero e transfobia: conceitos

A autora Berenice Bento (2008) explica o contexto de terrorismo contínuo que é desencadeado pelo processo de produção do gênero e das sexualidades, iniciado no nascimento, com o objetivo de preparar os corpos para que desempenhem com eficiência os papéis da masculinidade ou da feminilidade. A esse processo, a autora dá o nome de “heteroterrorismo”, já que ele é formulado por uma verdadeira pedagogia dos gêneros hegemônicos e por tecnologias do discurso que são acionadas tendo como referência a heterossexualidade que opera a todo tempo uma ideologia da complementaridade dos sexos.

É possível dizer que a heteronormatividade padroniza e regula a forma como se comportam as sociedades ocidentais a partir do discurso do saber médico. Segundo Lionço (2009, p.48), “ela (a heteronormatividade) normatiza as condutas sexuais e as expressões da masculinidade e da feminilidade em parâmetros de saúde/normalidade ou doença/anormalidade”. Isso significa dizer que essa lógica legitima e naturaliza apenas a polaridade homem/macho e mulher/fêmea, assim sendo materializadas e reiteradas continuamente pela sociedade e pelas instituições. Portanto, legitima-se o comportamento heterossexual, normaliza-se as relações entre sexos construídos como opostos a partir da referência de um genital.

Compreende-se, neste artigo, que travestis, transexuais e transgêneros são expressões identitárias que marcam o rompimento dos limites históricos, culturais e sociais estabelecidos para os gêneros “homem” e “mulher”. Essas pessoas problematizam e situam suas vivências em estado de divergência ao dimorfismo macho/fêmea, a heterossexualidade e, como consequência, as idealizações do que é característico do homem ou mulher.

A partir dos estudos de Judith Butler (2003), o gênero é aqui entendido como uma construção cultural não fixa, como o sexo. Esse pressuposto permite conceber o gênero como o resultado de um processo de encontros - e até afrontamentos - dos significados sociais e culturais que foram elaborados ao longo da história. Ou seja, o gênero se refere às diferentes formas de se identificar e ser identificado, enquanto que a orientação sexual diz respeito à atração afetiva sexual. Assim, em resumo, é possível dizer que o gênero assumiu uma dimensão cultural.

A escola é o espaço no qual todas as pessoas educam e se educam sexualmente (Louro, 2004; Junqueira, 2007), pela manutenção ou pela contestação dos códigos culturais heteronormativos que atribuem valores diferentes aos seres humanos. É também nesse espaço em que várias dificuldades são enfrentadas por pessoas travestis, transexuais e transgêneras, que esbarra na invisibilidade, na negação de direitos básicos e no descaso de políticas públicas, enfrentando, assim, uma socialização hostil e excludente.

A escola parece não acompanhar as diferenças, principalmente no que se refere ao gênero. A falta de informação leva gestão, educadores e os próprios alunos a seguir padrões convencionais que reproduzem estigmas, preconceito, discriminação e transfobia. Assim, segundo a literatura (Bento, 2011; Butler, 2003; Louro, 1997), para a maioria das pessoas trans a escola é vista como um ambiente hostil, em que as diferenças são acentuadas numa postura heterossexista.

Coercitivamente, atitudes de preconceito, discriminação, estigmatização e ódio se expressam de forma sistêmica nesses espaços, o que faz com esses alunos não consigam, muitas vezes, avançar nos estudos formais e fiquem ainda mais à margem da sociedade. Dessa maneira, observa-se que pessoas trans evadem das escolas por não suportarem a opressão vivida, mas é possível afirmar que, na verdade, elas são praticamente expulsas, já que a violência é tão intensa que, por vezes, chega a motivar homicídios ou suicídios.

A intensidade da discriminação e do desrespeito aos quais as pessoas trans são expostas nas escolas em que desejam estudar leva, na maioria das vezes, a reações de agressividade e revolta, ocasionando o abandono dos estudos ou a expulsão da escola, o que conseqüentemente contribui para a marginalização. (Peres, 2009, p.245)

A partir disso, fortalece-se a importância da prática de elaboração de estratégias que não promovam o heterossexismo e suas conseqüências no cotidiano escolar e, por conseqüência, na vida de pessoas trans. A diversidade de gênero é, sim, uma questão desafiadora, já que coloca em xeque a concepção cultural do heterocentrismo que é reiterado pela noção binária homem/mulher.

2. Identidades de gênero e a educação formal

A escola é um dos vários espaços em que os ditames heteronormativos se evidenciam principalmente porque, nos discursos que compõem seu cotidiano, observa-se a imposição da pressuposta normalidade do binômio homem/mulher estabelecida unicamente a partir do genital de nascimento. Ou seja, ainda existe o reforço de uma educação pautada na separação entre o que é masculino e feminino.

Nas instituições escolares, não é incomum perceber que as noções de normalidade dos gêneros são constantemente reforçadas por meio da linguagem e expressão corporal, que demonstram o que é socioculturalmente esperado. A escola, que envolve um contexto privilegiado de encontro de diferenças, deveria ser potencialmente um espaço de promoção à diversidade. É nela que estão representados grupos, identidades e culturas, sendo, com certeza, um lugar apropriado para a discussão de questões sobre os direitos fundamentais do ser humano, ética, respeito e, por conseqüência, diversidade.

Numa pesquisa realizada com 122 professores do Ensino Fundamental, Madureira (2007) constatou que as questões de sexualidade e gênero não são trabalhadas em sala de aula. Ou seja, há um verdadeiro silenciamento das dimensões afetivas e da sexualidade e, quando elas são debatidas, são, na verdade, reduzidas às questões reprodutivas e de prevenção às doenças. Frequentemente vemos que professores têm dificuldade de tratar sobre essas questões, comumente tidas como “perigosas”, ligadas a Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) ou à gravidez indesejada, já que são temas

vinculados a uma visão biologizante e higienista de corpo, bem como a uma concepção reducionista de saúde (Reis & Ribeiro, 2005, *apud* Franco, 2018).

Nesse mesmo sentido, a pesquisa realizada por Ribeiro (2007 *apud* Franco, 2018), que também tratou sobre o trabalho docente com sexualidade e gênero, constatou que desde 1920 são encontrados registros acerca de trabalhos desenvolvidos por professores em sala de aula que falavam sobre a temática. No entanto, é a partir de 1980 que esses assuntos comparecerem de forma mais sistemática, articulados às disciplinas de Ciências e Biologia. Ou seja, a vinculação entre sexualidades e gêneros e essas matérias se dá pelo fato da manutenção dos pressupostos biologicistas, binários e heteronormativos.

Já a *Lei de Diretrizes de Bases* (1996) diz, em seu Título II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, que o ensino deverá ser ministrado a partir dos princípios de igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e ao apreço à tolerância; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; dentre outros. Até mesmo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) incluem-se entre os temas transversais a questão da orientação sexual. Segundo este aparato legal, “pretende-se propiciar aos jovens a possibilidade de vivenciar a sexualidade de uma maneira responsável e prazerosa, oferecendo critérios para o discernimento de comportamentos e manifestações da sexualidade passíveis de serem expressas na escola” (1997, p.311). É fato que há inúmeros elogios ao ineditismo dos PCNs em relação à inserção dos temas da sexualidade e de gênero nos currículos escolares. Porém, esse também é um documento passível de críticas sobre, por exemplo, o caráter prescritivo dos PCNs, a falta de propostas práticas para a formação de gestores e educadores sobre os temas, além da concepção simplista e até higienista que favorece a manutenção de processos normativos e hierarquizantes.

O Brasil também teve outros documentos e ações oficiais que versaram sobre temas como gênero, sexualidade e direitos humanos, principalmente entre os anos de 2003 e 2011, durante o Governo Lula. Essas ações asseguraram direitos e promoveram o respeito à diversidade em um certo nível. Entre esses documentos, destacamos:

Programa Brasil Sem Homofobia (2004): visava fomentar ações didático-pedagógicas para desconstruir estereótipos e garantir acesso a direitos e o respeito à população LGBTQIA+. Esse foi o material que, mais tarde, ficou conhecido pejorativamente como “Kit Gay”, acusando-o de estimular as crianças à homossexualidade;

Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (PNPCDH-LGBT) (2009);

Criação da Coordenadoria Nacional de Promoção dos Direitos de LGBT, na Secretaria de Direitos Humanos (2010);

Conselho Nacional LGBT com representação paritária do Governo Federal e da sociedade civil (2010).

O que podemos ver, a partir disso, é que políticas públicas foram construídas. No entanto, todas foram atacadas por movimentos fundamentalistas e conservadores, o que favorece uma significativa distância entre o que dizem as leis e a implementação efetiva delas, já que muitos desses princípios aqui expostos, por exemplo, não são observados no cotidiano escolar.

Todas essas discussões têm impactos diretos na educação, já que, dessa forma, impede-se a formação crítica e cidadã dos alunos. Atribui-se a qualquer perspectiva de formação a condição de “doutrinação ideológica”. Isso demonstra claramente a intenção de reprimir a liberdade dos gestores e professores e, de maneira antidemocrática, garantir que os alunos tenham uma educação baseada em convicções morais, religiosas e sociais de determinados grupos conservadores.

3. Uma escola mais inclusiva

O ambiente escolar ainda caminha a passos pequenos e vagarosos no caminho para o respeito e o entendimento da questão da diversidade sexual e de gênero. Sobre isso, no entanto, Miskolci (2010, p.76) diz que a escola é um local relevante para o desenvolvimento de uma visão mais respeitosa para lidar com questões que esbarram na vida sexual e afetiva: “o direito à educação e o compromisso de formar cidadãos e cidadãs não será plenamente alcançado sem o reconhecimento das diferentes formas como as pessoas vivem suas relações afetivo-sexuais e suas identidades de gênero”.

Lima e Alvarenga (2012) nos explica e adverte que são múltiplos os fatores que contribuem para a evasão das pessoas trans da escola. A maioria é expulsa de casa ao

iniciar o processo de mudança corporal, o que, conseqüentemente, tem estreita relação com o ingresso na prostituição como forma de conseguir uma renda. A escola, que seria o caminho para a inserção no mercado de trabalho mais amplo, se torna, pelo contrário, hostil e inóspita para as pessoas trans. Por isso, diz-se que o ambiente escolar participa do processo de patologização das subjetividades e da manutenção da transfobia.

Seria necessário, assim, redirecionar os processos de ensino e aprendizagem, desmontando a fixação das normas e acompanhando as profundas transformações da sociedade. Isso implica numa prática pedagógica centrada na pluralidade de sentidos, saberes e processos, na alteridade e aceitação do outro, na multiplicação de diferenças que subvertem os discursos totalizantes e hegemônicos no cotidiano escolar (Gomes & Santos, 2015).

No entanto, até agora, o que se apresenta é um horizonte a nortear propostas e perspectivas de prática, já que as experiências pedagógicas inclusivas a pessoas trans são incipientes. Claro, esse é um caminho difícil e pedregoso, tanto pelo conservadorismo da instituição escolar e da sociedade no geral quanto pela formação e capacitação que seria necessária aos gestores e professores.

Para que as discussões sobre gênero e sexualidade avancem nas escolas, é preciso uma perspectiva multidimensional na formação do corpo docente. Esses debates exigem, entre outros fatores, gestão e professores que sejam capazes de abordar e problematizar o corpo biológico e elementos sociais, culturais e éticos. Para isso, precisam refletir sobre seus próprios preconceitos e analisar os processos de discriminação presentes no cotidiano escolar que estão inseridos.

Conclusão

Diante do que foi discutido neste artigo, é possível afirmar que a heteronormatividade produz efeitos segregadores, marginalizando indivíduos que sejam considerados estranhos ou antinaturais pela forma como entendem e apresentam seus corpos. Ou seja, por não se enquadrarem em condições heteronormativas, pessoas trans são vistas como anormais. A partir disso, desigualdades são construídas hierarquicamente, unindo redes de poder das diversas instituições sociais.

Pessoas trans são inferiorizadas e violentadas por romperem padrões, enfrentando a restrição dos espaços. Ainda, socialmente são destinados a locais de desvio e patologia, o que compromete amplamente a dignidade humana, que é um princípio fundamental. Por isso, é possível afirmar que as relações entre a escola e a experiência trans são dadas no campo da tensão. A escola age como um meio eficiente na reprodução da desigualdade e propagação da violência, já que é um ambiente que ainda exalta e produz formas de controle sobre os corpos desejáveis: magros, saudáveis, heterossexuais e cisgêneros.

Ainda que tenham ocorrido alguns avanços sobre os direitos sociais das pessoas trans, é fato que ainda há muito que ser alcançado para a implementação e ampliação de condições dignas de vida para elas. A escola continua sendo uma instituição que promove o silenciamento sobre a sexualidade, promovendo efeitos discriminatórios na realidade de alunos e alunas trans.

Por essa constante reiteração da heteronormatividade, a escola se configura como um lugar de opressão, em que alunos LGBTQIA+ vivem situações de vulnerabilidade, negação, autculpabilização e internalização de fobias. Além disso, a transfobia, que já é vivenciada muitas vezes no ambiente escolar, também é reproduzida nas escolas, o que faz com que muitos estudantes sejam obrigados a abandonar as salas de aula por também não terem suas necessidades compreendidas e trabalhadas no sistema educacional.

Ou seja, no processo de formação de gestores e professores também há lacunas significativas que dificultam a atuação docente com sexualidade e gênero, promovendo o respeito à diversidade. Ainda que a formação do professor tenha destaque na literatura sobre esse tema, a investigação acerca da formação inicial de professores para essas temáticas não aparece com a mesma relevância, o que torna os estudos e as atuações nesse sentido escassos.

Toda mudança em favor da justiça e da igualdade tem início no momento em que entendemos melhor quem são as outras pessoas. Saber isso nos permite superar mitos e medos, por exemplo. É impossível garantirmos a cidadania das pessoas sem respeito à identidade de cada um/a.

Referências Bibliográficas

- Bento, B.. (2011). Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, 19(2), 549–559. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016>.
- Bento, B. (2008). *O que é transexualidade?* Coleção Primeiros Passos.
- Butler, J. (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Editora Record.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.
- Gomes Filhos, A. & Dos Santos, C. E. (2015) *História da educação e teoria queer: diálogos possíveis no processo de ensino-aprendizagem*. Revista do Laboratório de Ensino e História e Educação (LHISTE).
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.
- Lima, M.L.; Alvarenga, E. (2012). *O banheiro de Nayara: a escola e suas tecnologias heteronormativas*. Artíficos: Revista do Difere. <https://docplayer.com.br/21975332-O-banheiro-de-nayara-a-escola-e-suas-tecnologias-heteronormativas.html>.
- Lionço, T. (2009) *Atenção integral à saúde e diversidade sexual no Processo Transexualizador do SUS: avanços, impasses, desafios*. Physis.
- Louro, G. L. (1997) *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. (6a ed.). Editora Vozes.
- Louro, G. L. (2009) Heteronormatividade e homofobia. In: Junqueira, R. D. (org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (pp. 85-93). http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume32_diversidade_sexual_na_educacao_problematizacoes_sobre_a_homofobia_nas_escolas.pdf.
- Madureira, A. F. (2007) *Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática*. [Tese de Doutorado], Universidade de Brasília.
- Miskolci, R. (2010) *Marcas da diferença no Ensino Escolar*. EdUFSCar.

Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. (1997) Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e Cultura (MEC/SEF).

Peres, W. S. (2009) *Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. Diversidade Sexual na educação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, UNESCO.

Vieira, A. L. & Soares, C. (2014) Por um transpensar na educação. In: Pinel, Hiran;

AS IMPLICAÇÕES DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO CONVENCIONAL E INCLUSIVA

Darci Ferreira Coelho

Resumo

O processo de ensino e aprendizagem se estabelece na construção da expressão de significado, sobre o objeto de conhecimento explorado, sendo por meio da expositiva ou através de um momento realizado com representações concretas em forma de entretenimento, ou seja, com a ludicidade. Este estudo analisou as relações de conflitos existentes nas implicações do procedimento pedagógico da atuação didática com o lúdico, tanto na educação convencional quanto na educação inclusiva e seus respectivos reflexos na aprendizagem dos estudantes. Esta pesquisa fez-se necessária, diante dos contundentes questionamentos a respeito da ação pedagógica no cotidiano escolar com resultado nem sempre satisfatório e, sobretudo, a ausência de explicitude para compreender as implicações da ludicidade no processo de experiência do conhecimento e aprendizagem tanto para os estudantes com ou sem necessidades educacionais especiais. O presente estudo foi desenvolvido ancorado na utilização dos métodos da pesquisa bibliográfica, de forma descritiva, amalgamado no paradigma compreensivo interpretativo. Sobretudo, enveredado nos conceitos de vários teóricos do contexto educacional. Os resultados fruto desta investigação mostraram que o lúdico é de suma pertinência no processo de aculturação educacional de modo geral. Portanto, a ludicidade na educação inclusiva não é diferente, ela é a base fundamental, porque permite sustentar por mais tempo o momento de “atenção do estudante” durante o processo de experiência do conhecimento, possibilitando ao aprendiz o envolvimento prático no processo de realização de atividade que espelha significado ao seu universo de capital cultural. Com tudo, a prática pedagógica precisa genuinamente acontecer através de diálogo no processo do percurso de desenvolvimento das atividades, para aculturação do conhecimento sistematizado.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Didática. Lúdico. Experienciação. Aprendizagem.

Introdução

O processo de ensino e aprendizagem convencional, com ausência do lúdico, vem sendo questionado desde muito tempo e no cenário atual com o avanço das tecnologias, ampliando abundantemente os meios de comunicação e os paradigmas de concepção da atual geração de estudantes, intensificou ainda mais as indagações sobre a prática pedagógica no recinto escolar. Portanto, não se pode negar a facilidade que tem essa geração de estudantes para operar os recursos tecnológicos e se comunicar com eles e por meio deles. Contudo na contemporaneidade, aprender é construir comunicação expressiva com o objeto de conhecimento.

Este estudo objetivou-se, em analisar as relações de conflitos existentes entre o processo didático realizado sem e com a ludicidade e o resultado da aprendizagem dos estudantes, tanto para com a educação convencional quanto na perspectiva da educação inclusiva, para a construção de uma comunicação expressiva com o objeto de conhecimento.

Esta pesquisa se torna extremamente pertinente diante dos contundentes questionamentos a respeito da ação pedagógica no cotidiano escolar com resultado nem sempre satisfatório e, sobretudo, a ausência de explicitude para compreender as implicações da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem, tanto para os estudantes com ou sem necessidades educacionais especiais.

O presente estudo foi desenvolvido sustentado na utilização dos métodos da pesquisa bibliográfica, de forma descritiva, amalgamado no paradigma compreensivo interpretativo. Sobretudo, enveredado nos conceitos de vários teóricos do contexto educacional, sobre as implicações do lúdico no cunho pedagógico escolar.

Contudo, os resultados desta investigação, propôs remontar a concepção da ação didática pedagógica no recinto escolar, para compreender as implicações do lúdico na promoção de uma experienciação da comunicação expressiva do estudante com o objeto de conhecimento, na educação convencional bem como na perspectiva da educação inclusiva.

Esta pesquisa demonstra ser imprescindível para a sociedade, em virtude que se propõe apontar os principais fatores que estão contribuindo para os conflitos na dinâmica de atuação do trabalho pedagógico no contexto de sala de aula, que favorece significativamente para o baixo nível de desenvolvimento acadêmico dos estudantes com ou sem necessidades educacionais especiais. Destarte, os resultados dela, será pauta de discussão no contexto educacional, a fim de garantir a eficiência da gestão pedagógica e a qualidade com equidade da aprendizagem dos educandos.

No tocante à questão acadêmica e científica, a respectiva pesquisa sobre a ludicidade na educação convencional e inclusiva, visa um enriquecimento vasto de conhecimentos experienciado e condizentes, fonte que proporcionam uma maior vantagem de autonomia e segurança na didática para atuação em relação à prática pedagógica no contexto educativo escolar.

A Ação Pedagógica Educacional na Perspectiva Histórica

O processo pedagógico educacional e seus respectivos resultados têm sido matéria de discussão e reflexão desde a antiguidade. No Brasil, isso não foi diferente, em virtude do resultado da aprendizagem dos estudantes, nem sempre corresponder com os anseios da sociedade no transcurso de seus momentos históricos. Portanto, na contemporaneidade, este fato da ação pedagógica escolar e o resultado da aprendizagem dos educandos tornaram as indagações bem mais expressivas ainda.

Na Pré-História há relato que reforça a concepção de que a educação das crianças na época ocorria através do brincar imitando o processo das atividades laborais dos adultos, como forma de aprender e desenvolver, ampliando as suas capacidades de conhecimento para a vida cotidiana, que girava em torno da subsistência humana. No entanto, neste período, os deficientes em muitos povos, eram negados os seus direitos educacionais, sobre o crivo da concepção de que na vida nômade, com os combates constantes e a caça como fonte exclusiva da subsistência humana, a qual fazia presente cotidianamente, e os deficientes eram vistos como impossibilitados de se adequar a esse rol cultural, ou seja, desajustados aos moldes dessa sociedade, por isso, muitas crianças logo após o seu nascimento eram dizimadas.

A palavra “lúdico,” tem sua raiz etimológica no latim *ludus*, que tem como característica de ação, o brincar. Isso denota certa curiosidade na visão do filósofo Platão, da Grécia Antiga, em 367 a.C., que sinalizou um novo método educativo, defendendo que a utilização dos jogos era extremamente pertinente para o desenvolvimento do aprendizado das crianças. Pois afirmava que as crianças necessitam praticar atividades educativas por meio dos jogos, em seus primeiros anos de vida, para a construção do seu aprendizado.

Na história antiga, há evidência de que o processo educacional em grande parte contava com a ludicidade, por meio de um programa de desenvolvimento que tinha o brincar como fonte móbil para a construção do aprendizado. Portanto a educação física realizada também em conjunto com a família, era uma alavanca propulsora desse processo educacional, onde o aprendiz aproveitava dos exercícios e jogos naturais para aprimorar a construção de sua aculturação.

Percebe-se, que em cada época a sociedade obteve concepção diferenciada sobre o processo educacional, no entanto, o uso do lúdico seguiu perpassando de um período primitivo para os tempos modernos. No século XV, Rabelais, um importante escritor francês, já sinalizava sobre a importância do lúdico, afirmava que o ensinamento deveria ser através dos jogos, dizendo a todos que deveriam ensinar às crianças o gosto pela leitura, pelo desenho, pelos jogos de cartas e fichas. Isso denota o quanto naquela época já se tinha elevada expectativa por resultados mais qualitativos no processo de ensinagem, de igual modo, a pertinência do lúdico para com o atingimento desse resultado.

O Lúdico na sociedade Pós-Moderna

Percebe-se, que no decorrer do transcurso da história da humanidade o lúdico esteve ligado a arte de criar, recriar e dar asas à imaginação do ser humano. Portanto, o brincar sempre esteve aglutinado em forma de comunicação expressiva com o objeto de conhecimento, possibilitando ao aprendiz estabelecer uma relação prazerosa com o aprender e construindo com isso um juízo de valor e ampliando substancialmente as capacidades laborais acadêmicas.

Na década de 70 do Século XXI aconteceu o grande êxodo rural, boa parte da população que vivia nas áreas rurais foram para as áreas urbanas. Esse fato emblemático mudou o cenário da organização habitacional da população brasileira, isso de certa forma, parece ter contribuído gradativamente nas concepções de paradigma do ser humano, em virtude das modificações de espaço físico, destinado às brincadeiras para as crianças. Isso de certa maneira parece ter influenciado também no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Na atualidade se vê um elevadíssimo número de pessoas morando nas cidades, segundo o IBGE (2015), o maior percentual da população brasileira, 84,72%, estão vivendo nas áreas urbanas e só 15,28% dos brasileiros vivem nas áreas rurais. Com isso, nas áreas urbanas houve uma redução drástica do espaço físico destinado às brincadeiras, logo, entra no mercado um tsunami de brinquedos industrializados e as mídias digitais para essas crianças, e conseqüentemente, a ação de criar e recriar no processo de brincar usando a imaginação, como era em outros tempos, foi substituído pelos brinquedos prontos, industrializados. Com isso, potencializando a criação de uma geração de crianças acomodadas e conseqüentemente, adultos na mesma condição, de certa forma, com forte tendência a se tornar seres humanos dominados pelas mídias digitais. Nas literaturas do campo educacional da sociedade contemporânea, o direito e o jeito de aprender vêm sendo objeto de discussão e reflexão desde muito tempo, com forte evidência sobre os efeitos do lúdico no processo de ensino e aprendizagem, acendendo a luz que aponta para o horizonte positivo de ganhos satisfatório e tangível nos resultados da ampliação das aprendizagens dos educandos.

Para Piaget (1975), os jogos no contexto educativo tem uma função essencial para o desenvolvimento infantil, acredita que ao jogar as crianças assimilam e transformam a realidade e propõe uma subdivisão dos jogos, de acordo com a respectiva faixa etária das crianças, compreendido por Primeira, Segunda e Terceira Etapas de Desenvolvimentos. Para muitos teóricos contemporâneos, se faz necessário para essa sociedade moderna a formação de um novo homem com novos paradigmas de concepção e interpretação de mundo, que seja *produtivo* para construir novos aspectos num mercado competitivo e *responsável* para lapidar o panorama da evolução, tendo em vista o novo cenário social que este indivíduo está inserido.

Nesta perspectiva, Friedmann (1996, p. 24) afirma que o “objetivo básico dos pedagogos dentro das instituições e das famílias era o de criar um novo homem, os documentos da época mostram medidas para suprimir a esfera física – sensorial - emocional e estabelecer propriedades racionais e produtivas disciplinadas de personalidade”. Partindo dessa premissa, no transcorrer do processo educacional das escolas, as brincadeiras, tanto na educação formal quanto na educação especial, assumem um caráter decisivo na programação pedagógica, com o propósito de propiciar momentos de alto nível de desenvolvimento social e cultural.

E o objeto de conhecimento seja adequado para a instrumentalização do lúdico na abordagem didática pedagógica no recinto escolar, a fim de evitar a intensidade de atividades repetitivas e monótonas, de modo que o estudante em um ritmo contínuo tenha possibilidade de vivenciar no processo de experiência a expressividade da ludicidade. Percebe-se, que na sociedade industrial moderna, com a conquista de uma gama de direitos legalmente adquiridos para que os mesmos se efetivem como prática social se faz necessário que o estado por meio de políticas públicas, ou seja, através da escola, possibilita a sistematização de conhecimento, de forma que todos possam ter a garantia de seus respectivos direitos, independentemente da sua condição física ou intelectual, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96, as quais asseguram uma educação de qualidade e igualitária para toda sociedade brasileira.

Para Friedmann (1996, p. 25), “a brincadeira, considerada como um vício no começo da idade moderna, foi introduzida nas instituições educacionais por filantropistas, com o intuito de tornar estes espaços prazerosos e, também, como um meio educacional”. Neste contexto, Macedo, Petty e Passos (2005), consideram que “o brincar é agradável por si mesmo, aqui e agora”. Portanto, aos poucos neste universo foi se compreendendo as eminentes relações entre o lúdico e o aprender.

Evidencia-se, que há muito tempo se descobriu a forte relação de desenvolvimento de habilidades entre o lúdico e a aprendizagem, no entanto, percebem-se certos conflitos na resistência por parte do poder público, em financiar esse modelo de trabalho pedagógico na educação convencional, uma vez que, ele requer mais investimento financeiro com materiais concretos. Já na educação inclusiva, principalmente nas Salas de Recursos Multifuncionais, o lúdico tem ganhado espaço de forma gradativa e tem se

mostrado a o longo do tempo no trabalho dos professores como um elemento crucial na configuração eficiente do processo de ensino e aprendizagem.

Na educação convencional, teoricamente os agentes pedagógicos durante o percurso da história da modernidade vem sendo convencidos da necessidade latentes de se ter o lúdico na realização da sistematização do conhecimento como um dos ingredientes indispensáveis para uma aprendizagem proficiente, que seja capaz de potencializar amplamente as capacidades laborais acadêmica dos estudantes. Nos últimos anos é perceptível o quanto o lúdico se faz presente no processo de ensino adotado pelos professores das salas de Atendimento Educacional Especializado - AEEs, pois esses profissionais abordam e exploram o objeto de conhecimento de um jeito metodologicamente implicado pela a ludicidade e o desafio do aprender dos estudantes deixou de ser algo vinculado ao abstrato, sem o encanto do aprender brincando e a experiência real palpável.

Por outro lado, a educação convencional parece que caminha a passos muito lentos, no que diz respeito, à garantia dos direitos das aprendizagens da criança, do adolescente e do adulto. Portanto, parece que ainda não se deu conta da pertinência do lúdico para com a potencialização do processo de ensino e aprendizagem da geração considerada “estudantes da era digital”.

Uma coisa aparenta-se fato, a forma como a escola está abordando e explorando os objetos de conhecimentos, pouco contribui para a compreensão da sistematização do saber “otimizado”, em um universo amplamente complexo e com alcance às vezes limitados dos objetivos propostos pelos agentes educativos.

As implicações do lúdico no processo de experiência

Percebe-se, que no dinamismo do brincar se promove evidentemente a aculturação da objetividade da condição de pessoa, enquanto ser humano. Portanto o processo de ensinagem didaticamente transcorrido por meio do lúdico potencializa aspectos mais autênticos do comportamento dos estudantes com relação ao objeto de conhecimento, principalmente para os educandos da educação inclusiva.

O processo educativo de interação do estudante com o objeto de conhecimento, ocorrido por meio do lúdico, pedagogicamente demonstra exercer uma função otimizadora tangível no desenvolvimento da aculturação sistematizada do conhecimento. Para Kishimoto (1998), a criança é um ser em pleno processo de apropriação da cultura, precisando participar dos jogos de uma forma espontânea e criativa, para a ampliação da sua apropriação de conhecimento.

Nos tempos atuais, denota que emergem contundentemente ainda mais a necessidade latente dos professores de sala de aula estabelecer uma cultura didática que abordam de forma articulada o objeto de conhecimento através de jogos e outras atividades lúdicas, que promova sempre no planejamento a cultura da ludicidade pedagógica, na busca constante do alcance dos objetivos proposto pela escola.

Nesta perspectiva, Vygotski (1998) afirma que através do lúdico (brincar), “a criança recria o mundo e a natureza, a forma e transforma e, nesse movimento ela se cria e se transforma”. Neste contexto, enquanto o educando brinca realizando a manipulação de objetos está inventando e reinventando um mundo a sua imaginação. Com isso, o desenvolvimento psíquico, físico e motor desse estudante se ampliam e dão origem a novas habilidades.

Para Ausubel (1982), o ensino deve ocorrer sempre a partir do que o aluno já sabe, organizando o conteúdo de acordo com essa estrutura cognitiva prévia. Neste ângulo compreende-se que o lúdico pode ser um recurso indispensável para possibilitar a expressão natural do estudante frente ao objeto de conhecimento.

Através das lentes de muitos teóricos da educação é possível evidenciar que o lúdico no processo educacional dos estudantes com necessidades educacionais especiais tem efeito provocante e desafiador, que de certa forma, estimula os anseios dos estudantes pelo descobrimento, que permite o educando testar situações de vida real ao seu nível de habilidade de capital cultural, ao seu próprio controle e emoção. Que segundo Huzinga (1993, p. 41), o lúdico em seu contexto de palavra, tem o sentido de “ilusão” e de “simulação”. Além disso, as atividades com a ludicidade permitem potencializar a capacidade de o estudante dar outro sentido a uma situação explorada.

Entende-se que a sistematização do conhecimento tendo como a implicação do lúdico é possível despertarem o gosto pelo aprender e, conseqüentemente, contribuindo significativamente para uma formação acadêmica forjada no processo de

experencição, que potencializa o sentimento de auto realização, autônomos nas tomadas de decisões, construção de conhecimento de si mesmo e da realidade e, sobretudo, o desenvolvimento da criatividade.

Portanto, ensinar estudantes considerados da era digital, é possibilitar meios para que eles construam comunicação expressiva no objeto de conhecimento. “Às vezes, não são os estudantes que não conseguem compreender o objeto de conhecimento, mas sim, na verdade, talvez o professor que ainda não descobriu o procedimento didático correto para ensiná-los”.

Considerações Finais

Através do panorama desta pesquisa, evidencia a pertinência do trabalho pedagógico realizado por meio do lúdico, para a promoção do desenvolvimento educativo dos estudantes, principalmente dos alunos com necessidades educacionais especiais, para o alcance da igualdade e equidade nas garantias dos direitos educacionais dos educandos do século XXI.

No processo de investigação, observaram-se conflitos existentes na realização das atividades docentes. Portanto, ação pedagógica dos professores de sala de aula no cotidiano escolar com muita frequência, não se aborda e explora os objetos de conhecimentos com ludicidade, às vezes as atividades consideradas lúdicas nas salas de aulas, são trabalhadas como momento de descontração e sem propósito pedagógico com objetivos claros e definidos.

Sendo assim é necessário que os profissionais do magistério reflitam sobre as suas práxis de atuação pedagógica, superem a tipologia de atuação educativa tradicional e reconstrua as suas aculturações pedagógicas, a fim de promover no planejamento e objetivos, um novo jeito de ensinar nas salas de aulas (através do lúdico), com inserção dessa práxis na Proposta Pedagógica da escola, que é o marco norteador do trabalho pedagógico no recinto escolar.

Assim sendo, recomenda-se que todos os agentes educativos do processo pedagógico, para gerir a cultura organizacional escolar precisam buscar intensivamente a construção sistêmica de um projeto profissional pedagógico, que visem a superação dos vícios

atuais de concepção de paradigmas de ensinagem convencionais tradicionais, que de certa forma possui baixa eficiência para o ensino dos estudantes do século XXI, principalmente para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Com tudo faz-se necessário que os professores, além de terem habilitação, capacitação e competência para a especificidade do exercício de sua função no recinto da escola, precisam ser entusiastas famintos e audaciosos por acompanhar e executar as mudanças de novas práticas pedagógicas em sala de aula, que garanta os direitos de aprendizagem dos educandos, com igualdade e equidade, a qual tão almejada pelos estudantes da sociedade atual.

Referências

- Ausubel, D. P. (1982). *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes.
- Friedmann, A. (1996). *Brincar, Crescer e Aprender. O resgate do jogo infantil*. São Paulo: ed. Moderna.
- Huizinga, J. H. L. (1993). *Natureza e Significado do Jogo como Fenômeno Cultural*. São Paulo: Perspectiva.
- Kishimoto, T. M. (1998). *Brinquedo e Brincadeira – Usos e significações dentro de contextos culturais*. In: SANTOS, S. M. P., (org.) *Brinquedoteca: O lúdico em diferentes contextos*. 3ª ed. Petrópolis, Vozes.
- Piaget, J. (1975). *A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho Imagem a Representação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- Vygotsky, L. S. (1998). *O Desenvolvimento Psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes.

A LINGUAGEM E O PRECONCEITO LINGUÍSTICO: *ESTEREÓTIPO DA NOSSA SOCIEDADE*

Darci Ferreira Coelho

Resumo

A linguagem no decorrer da história da humanidade parece carregar um elevado fardo chamado preconceito linguístico na comunicação, isso vem desde a antiguidade e na contemporaneidade ainda gera espanto hipnotizante. As raízes desse enigmático problema são frutos da perpetuação de um estereótipo paradigma de uma sociedade, que por meio sua da linguagem constrói e difunde o processo de aculturação dos aprendizes, seja por forte influência de pessoas com grau mais elevado de conhecimento sistematizado ou até mesmo no contexto familiar. O presente estudo tem por objetivo provocar uma reflexão crítica sobre os principais fatores que contribui para a prática do preconceito linguístico no contexto escolar e no meio social. Esse estudo é de suma pertinência, pois possibilita demonstrar as práticas de ação preconceituosa de linguagem e os respectivos fatores que estão contribuindo para tal ação. O presente estudo desenvolveu-se apoiado na utilização dos métodos da pesquisa bibliográfica, amalgamado no paradigma compreensivo e interpretativo. Em busca do que se chama de “gramaticalmente correto,” a escola por sua vez, cegamente tenta impor sua norma linguística como se ela fosse de fato à linguagem única, como forma de se expressar e comum a todas as pessoas independente de sua idade, cor e raça, portanto, não admitindo o contrário nem na linguagem oral (verbalização). Contudo, o resultado dessa pesquisa demonstra que em nosso país às vezes se ignoram os dialetos regionais e as adversidades do português falado, em nome da gramática correta, com isso, acaba provocando um contingente bem expressivo de pessoas que são vítimas constantes de preconceito linguístico no cotidiano, tanto no contexto escolar quanto no meio social.

Palavras-chave: Linguagem. Escola. Sociedade. Preconceito. Ignorância. Estereótipo.

Introdução

A linguagem é o meio na qual o ser humano utiliza para estabelecer comunicação, seja expressando por meio da sua “língua” através da fala ou da escrita. Percebe-se ainda nos tempos atuais um estereótipo da linguagem, o qual quando se fala fora dos padrões da gramática é considerado desprezível e desajustado da Língua Portuguesa.

Portanto, esta pesquisa tem como finalidade, pontuar os principais fatores que estão contribuindo para o surgimento do preconceito linguístico e mobilizar uma reflexão sobre os seus respectivos agravantes na vida acadêmica dos estudantes no contexto escolar e fora dele.

Logo nos primeiros dias de aula no processo de interação é possível o professor perceber a diversidade cultural da sua turma por meio das suas respectivas expressões de linguagem, que por sua vez, representa o seu processo de aculturação familiar fruto de seu convívio com o meio e classe social. Pois, qual a maneira mais apropriada para o professor trabalhar com o objeto de conhecimento sistematizado com os estudantes em sala de aula sem ignorar a originalidade de sua expressão de linguagem, fruto de seu processo de aculturação? Quando a escola não se trabalha de forma apropriada a questão da diversidade de linguagem que os estudantes trás consigo, que consequência reflete em suas vidas?

Com tudo, esta pesquisa se apresenta como extremamente importante, em virtude de se propor revelar alguns dos principais fatores que estão contribuindo para a prática pedagógica, inconscientemente arremetida de preconceito linguístico no cotidiano escolar, bem como, a obstinação usualmente preconceituosa realizada no processo de aculturação familiar.

A escola dentre a dimensão que lhe concerne como sua função, por sua vez, trabalha o desenvolvimento do processo educacional usando como marco balizador a norma culta da Língua Portuguesa, com isso, impor genuinamente sua norma linguística como se ela fosse de fato à linguagem única, como forma de se expressar e comum a todas as pessoas, independente de sua idade, aculturação familiar e regionalização, portanto, não se admitindo o contrário nem na expressão de linguagem oral proferida pelos estudantes, não parece ser tão apropriado.

O presente artigo, no intuito de analisar as tensões e conflitos na linguagem e o preconceito linguístico como padrão de estereótipo da nossa sociedade, na prática cotidiana no contexto educativo, trazem como questões norteadoras: quais os fatores que estão contribuindo para a falta de sensibilidade humana para o reconhecimento e valorização da cultura linguística dos estudantes? Qual é a percepção dos professores de sala de aula sobre a linguagem e o preconceito linguístico como padrão de estereótipo da nossa sociedade? Qual é a relação da prática cotidiana dos professores em sala de aula com a reprodução de preconceito linguístico no decurso do processo de escolarização dos estudantes?

Assim sendo, se evidencia com muita frequência estereótipo de linguagem no processo de ensino no contexto escolar de nosso País, o qual se ignora os dialetos regionais e as adversidades do português falado, legitimando em nome do uso da gramática correta. Com isso, emergindo contundentemente o preconceito linguístico no cotidiano, tanto no contexto escolar quanto no meio social.

Com tudo, de acordo com análise dessa realidade que circunscreve sobre a temática da Linguagem e o Preconceito Linguístico: estereótipo da nossa sociedade. O qual serviu para discussão e reflexão crítica no prisma do processo educacional e apontar novos horizontes para a instituição, fortalecimento e ampliação de política pública necessária para o melhoramento dos respectivos processo educacional dos estudantes e conseqüentemente da sociedade, visando viabilizar meios que possibilitem a garantia com equidade dos direitos de aprendizagem dos estudantes sem inferir o preconceito linguístico.

Assim sendo, o presente estudo foi estruturado e apresentado em cinco seções, das quais incluindo esta introdução. Na segunda seção, destaca-se a abordagem metodológica percorrida pela pesquisa. Na terceira seção, aborda-se o *“aculturação da linguagem no contexto familiar”*, com referencial teórico norteando esta pesquisa. Na quarta seção, discorre-se sobre *“aculturação da linguagem no contexto escolar”*, na perspectiva histórica da cultura de linguagem dos falantes. Na quinta seção, destaca-se a abordagem da *“intolerância linguística”*. Na sexta e última seção, aborda-se as *“considerações finais”*, como é natural, apresentam-se os desdobramentos elencados das respostas às questões de partida, sugestões às entidades de direito e as

recomendações que poderão contribuir para o melhoramento da eficiência inerente à temática abordada.

Enfoque Epistemológico da Investigação

No decorrer da pesquisa, se utiliza dos métodos bibliográficos, na realização descritivas e hermenêuticos; com os paradigmas compreensivos interpretativos; enfoque epistemológico da investigação quantitativa e com técnicas mista de coleta de dados utilizadas na recolha de informações, que sustenta cientificamente esta pesquisa em questão.

A seriedade das atividades investigativa de natureza científica por competência requer rigor sistematizado para extrair resultados fidedigno da produção de conhecimentos humano, de tal modo, que exigem um processo coeso bem definido e estruturado para sua elaboração e apresentação de dados, estruturada conforme os requisitos metodológicos da pesquisa científica proposta, com adequação apropriada ao estatuto determinado pela universidade e natureza da área de investigação (Pádua, 1996). A natureza da investigação por si só inclina-se a apoderar-se da matéria da pesquisa, de forma a perquirir a conexão íntima em seus pormenores, a fim de analisar os detalhes de seus diferentes aspectos de desenvolvimento.

Aculturação da linguagem no contexto familiar

Desde os seus primeiros meses de vida, as crianças juntamente com os seus pais, ou outros que ali estejam, já iniciam o dinamismo de comunicação no processo de interação de linguagem, onde a criança começa a compreender alguns sinais de socialização comunicativa, tais como, a ação representada na expressão da face dos adultos, o sorriso e a entonação da fala quando se representa de frente para ela.

Percebe-se que a história da humanidade é fruto de uma aculturação de aprendizagem que se constituiu primeiramente através da linguagem no recinto familiar e amalgamado no meio social, ou seja, é a história de uma população organizada em sociedade ligada por um sistema de linguagem constituída através da comunicação oral e escrita de uma língua.

Desde os primeiros anos de vida a criança tem na linguagem um meio para apropriação da cultura familiar e da sociedade. Para Saussure (1969, p. 17) “A linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro”. Sendo assim, a linguagem é parte integrante da história do seu povo emergido no recinto familiar e dissolvido e socializado no convívio social.

Quando a criança inicia o seu processo de comunicação, pronunciando as primeiras palavras, geralmente os adultos estimulam esse processo de linguagem, possibilitando meios para que ela desenvolva e amplie o seu repertório de palavras e comunicação, sem intolerância e intervenção repressiva, isso muita das vezes ocorre com mais frequência nas classes menos favorecidas de escolaridade e de recursos financeiros.

Conforme afirma Ramos (2011, p. 12), “a classe dominante utiliza a norma culta principalmente por ter maior acesso à escolaridade e por seu uso ser um sinal de prestígio”. Porém entende-se, que a parcela da sociedade considerada menos favorecida em todos os aspectos, possui de certa forma um estereótipo, formalizado por uma concepção de que o domínio da língua culta não se faz tão necessário para ela, ou seja, não é questão de sobrevivência.

Observa-se, que na iniciação da comunicação familiar, no processo de expansão do repertório de comunicação da criança, os adultos costumeiramente agem sem fazer intervenção de correção dos desvios da norma padrão da língua. Com isso, a criança ou adolescente tende a reproduzir os considerados vícios de linguagem, caracterizados neste caso, por costumes linguísticos advindos do processo de aculturação familiar.

Aculturação da linguagem no contexto escolar

Partindo do princípio de que o nosso ensino de língua na sua essência usou-se como base na norma gramatical da Língua Portuguesa de Portugal, entende-se que as regras gramaticais que aprendemos e difundimos principalmente nas escolas, possuem raízes fixadas em uma língua que não retrata a originalidade da língua que efetivamente falamos e escrevemos no nosso cotidiano.

O uso da língua no processo de aculturação dos falantes, por sua vez, não pode estar ligado a sentimentos de desconfortos e receios na expressão da linguagem por parte de quem faz uso dessa língua, mediante o processo de comunicação com outras pessoas.

Há de se pensar que, a propagação do estereótipo de que só se é aceitável a fala pronunciada de uma palavra de acordo com a norma culta da língua, isso menospreza as pessoas com menos capital intelectual.

Existem falantes da norma culta, pessoas escolarizadas que têm problemas para pronunciar certas palavras, ou seja, demonstra ter dificuldade na fala para expressar algumas palavras gramaticalmente corretas. Isso em virtude da diversidade cultural dos falantes, relacionado ao seu capital cultural, que de certa forma representa suas origens. Portanto, no contexto escolar, a “fala” de um estudante é a produção expressiva de articulação qualitativa de sons e a fluência da voz do estudante.

A história da humanidade é a história de seres organizados em sociedade e detentores de um sistema de comunicação oral de uma língua. Saussure (2006) afirma que a língua é um fator social no sentido de que é um sistema convencional adquirido pelos indivíduos no convívio social. Nessa concepção se percebe o quanto a linguagem está intimamente ligada com o fator de relação entre os indivíduos, portanto não faz sentido algum o desprezo pela cultura de linguagem do outro falante.

Linguagem e sociedade estão ligadas entre si de modo inesquecível, pode-se afirmar que essa relação é a base da constituição do ser humano. Por exemplo, uma pessoa que se sente rejeitada devido “seu modo de falar”, em consequência, sentir-se-á excluída por essa sociedade, ou seja, terá maior dificuldade para uma efetiva participação e integração até mesmo em sua própria comunidade.

Entende-se que não é permitido aceitar que em pleno século XXI, uma pessoa seja discriminada em detrimento de sua forma de se expressar verbalmente, por não ter a fala totalmente “ajustada gramaticalmente”, seja nos convívios escolares, familiares e meios sociais. Portanto, “o que se deve e o que não se deve falar e escrever”, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua (BRASIL, 2003, P. 29).

No contexto escolar com muita frequência os profissionais do magistério, principalmente no recinto da sala de aula corrigem a expressão da fala dos educandos que falam as palavras de forma incorreta gramaticalmente. Portanto, o que está em jogo não é o corrigir a pronúncia da fala que se considera incorreta gramaticalmente, mas sim, como se corrige. Porque dependendo do jeito violento que é realizada a correção, pode potencializar um transtorno de comunicação e dependendo de sua intensidade, pode ocasionar certo “trauma linguístico” no estudante.

Em grego, o “trauma” se refere a uma “ferida” e, conseqüentemente, ao fato ocasionador dela em um dado momento da vida. Esse termo foi muito utilizado na Psicanálise de Freud (1976), o qual situou o trauma advindo de coisa externa ao corpo da pessoa que o leva a falar sobre o fato.

Os transtornos da comunicação podem ser entendidos como déficits na comunicação, na linguagem e na fala do indivíduo. A fala é um processo pelo qual o ser humano precisa realizar um mecanismo emblemático de articulação fonoarticulatórios, com uma produção considerável de afinamento sons, na formação da fluência da voz, para expressar a qualidade da ressonância da fala.

No processo de comunicação, ao fazer a pronúncia de uma palavra ou frase, a pessoa produz sons com a articulação dos órgãos fonoarticulatórios, tais como: mandíbula, bochecha, lábios, dentes, palato duro, rebordo alveolar e língua. Portanto com algum entrave nesse processo para a realização dos sons, a pessoa possivelmente terá dificuldade para realizar a pronúncia com fluência gramaticalmente adequada.

Para entender a complexidade do processo de comunicação considerado gramaticalmente correto, se faz necessário que os professores se debruçam com mais consistência aprofundando os seus conhecimentos sobre os transtornos da comunicação e o preconceito linguístico.

Às vezes no contexto escolar falta compreensão, para que usamos a língua? Para Gomes (2011, p. 64), “os seres humanos usam a língua para se comunicar e viver em sociedade e, com ela se relacionar”. Percebe-se, que por falta de conhecimento ou por ignorância acadêmica, os professores de sala de aula, com muita frequência agem pedagogicamente com preconceito linguístico com os estudantes que se expressa com a pronúncia considerada como um desvio da língua padrão.

A existência dessa sociedade parece que tem se configurado no crivo do entendimento que precisa da discriminação de tudo o que é diferente, da exclusão da maioria em benefício de uma pequena minoria, da existência de mecanismos de controle, dominação e marginalização.

O processo de aculturação acadêmica realizado no espaço escolar precisa evidentemente de mudança substancial de paradigmas, que em tese só desvaloriza a cultura dos menos aculturados gramaticalmente, bem como dificilmente vai contribuir

para a transformação da sociedade como um todo, no quesito da erradicação do preconceito linguístico.

Entende-se, que vivemos em uma sociedade cuja a sua estrutura de organização social parece se sustentar na existência de uma exigência infalível da reprodução da desigualdade social profunda, com a promoção de valores culturais desajustados da equalização e equidade social. Portanto o trabalho pedagógico de sala de aula com os estudantes, precisa ser realizado de maneira mais contundente e enfático no que tange à consideração do dialeto e a valorização do capital cultural dos educandos.

Na atualidade a compreensão que se tem ainda norteado pelos livros didáticos e nas gramáticas normativas é que o professor deve corrigir quem fala ou escreve incorretamente, a fim de elevar o seu prestígio. Bagno (2014, p. 172) considera que a gramática normativa, “representa no imaginário coletivo, a língua supostamente falada pelas camadas sociais de prestígio, que detém o poder econômico e político no país”. O fato de corrigir a escrita desajustada com a formalidade da gramática não está sendo questionado na pesquisa em questão, mas sim, “como corrigir”.

O entendimento que se tem é que a correção de quem fala ou escreve incorretamente será feita pelo professor sem levar em consideração o dialeto do estudante, isso claramente anula o fenômeno a variação linguística e conseqüentemente se caracteriza como preconceito linguístico. Isso nos leva a refletir contundentemente sobre as possíveis situações desconfortantes que os estudantes tenham sido vítimas no âmbito da educação escolar.

O fato é que a educação escolar precisa contribuir significativamente para a construção de cidadãos com consciência mais inclusiva e democrática. Segundo Kant (1999, p.15) “o homem não é nada além daquilo que a educação faz dele”. Neste contexto, por um lado faz se necessário uma reflexão crítica a respeito das ações pedagógicas de sala de aula que moldam o desenvolvimento em diversos aspectos do estudante enquanto ser humano, por outro lado e averiguar se essas ações pedagógicas contribuem de alguma forma para o preconceito linguístico.

As intervenções pedagógicas realizada pelos professores na sala de aula, com relação a pronúncia incorreta gramaticalmente, em vez de ser tão somente um ajustamento de sistematização de conhecimento, em alguns casos às vezes se torna um tribunal de inquisição pedagógica, onde se desconsidera o processo de aculturação do estudante

com seu dialeto e condena-o por não verbalizar a palavra considerada gramaticalmente correta.

Intolerância linguística

Entende-se que a intolerância linguística se configura na incapacidade de uma pessoa aceitar ou compreender a outra pessoa pelo seu jeito linguístico de falar, ou seja, é o ódio repugnante expressado por uma pessoa com relação a outra pelo seu simples fato de pronunciar uma palavra “incorreta” gramaticalmente, sem levar em consideração que esse jeito de falar é fruto de um processo de aculturação familiar ou até mesmo de um dialeto regional.

Com a evolução da sociedade contemporânea e conseqüentemente o desenvolvimento de novos padrões de concepções, na sua forma de pensar e agir parece haver uma forte tendência dessa sociedade a lutar contra as mais variadas formas de preconceitos, até porque se percebe que o preconceito é simplesmente um elevado prejulgamento de arrogância da ignorância de quem a pratica e que deve ser abominável aos olhos de quem a presencia.

As legislações vigentes são intolerantes contra quem porventura ainda se aventura em agir com preconceitos, a aversão e desamor com outras pessoas, por causa de sua concepção religiosa, orientação sexual, cor da pele, concepção política, jeito de falar e entre outros. Segundo Bagno (1997, p. 10), “é essa aplicação autoritária, intolerante e repressiva que impera na ideologia do preconceito linguístico”. Denota que a ação de preconceito demonstra ser o ápice da ignorância que causa estranhamento por não fazer sentido diante de tantas literaturas que desmontam toda e qualquer concepção de julgamento preconceituoso nos tempos atuais.

Entende-se, que para ter-se um convívio democrático e harmonioso se fazem necessário e imperioso que a sociedade se conscientize veementemente para não agir sobre nenhum pretexto com preconceito, bem como não fazer manifestação de manipulação ideológica que desvalorizem a cultura pessoal, que representa de certa forma a identidade cultural de uma pessoa ou de um povo.

O lamentável não é só ver pessoas sendo menosprezadas pela sua cultura linguística desajustada da língua culta gramatical, mas também nos apoiar em uma ingenuidade de

suponha-se que o poder público está fazendo o seu papel de acabar com o preconceito só por meio da escola. Para Louro (1997, p. 86), não se deve ser “ingênua que supõe ser possível transformar toda a sociedade a partir da escola ou supõe ser possível eliminar as relações de poder em qualquer instância”. Para tanto, sem a atuação complacente da escola no combate ao preconceito linguístico, possivelmente a sociedade estará fadada a perpetuação da hostilidade intolerante ao ser humano que se comunica com expressões diferentes.

O poder público por meio da escola tem o dever de atuar com firmeza através das leis, bem como as informações e sensibilização por meio dos livros didáticos para interferir nos jogos de poder. Na perspectiva de Luft (1994, p. 16), “é preciso cobrar do governo uma supervisão dos livros e o apoio da divulgação de informações reais, deixar de reduzir o ensino da língua à gramática da língua culta”. Ou seja, entende-se que se faz necessário que a escola não fuja da sua essência constitucional, que é trilhar com seus educandos o caminho do humanismo e da valorização às diferenças, de forma que, estes possam expressar e expor as suas concepções sem medos de sofrer preconceito linguístico.

Considerações finais

Através desta pesquisa realizada é possível compreender o quão distante a nossa sociedade se encontra do ideal, quando se trata da sensibilidade humana sobre garantia dos direitos das pessoas de se expressarem de acordo com o seu dialeto cultural, sem medo de sofrer preconceito linguístico, ou seja, de ser repreendido por não conseguir verbalizar as palavras consideradas corretamente, considerando a norma culta da Língua Portuguesa.

Fica claro o quanto é pertinente entender o que se faz no processo educativo dos nossos estudantes em sala de aula, no tocante às intervenções realizadas para fazer os ajustamentos gramaticais educativos do processo de escolarização sistematizadas. Visto que, a aculturação de vida de um povo ou de uma sociedade não são resultados exclusivos da escolarização, porém dependem inevitavelmente dela. Portanto, faz-se necessário, trabalhar as questões de preconceitos sem cometer preconceito linguístico neste ambiente educativo.

O resultado desta pesquisa demonstra que o preconceito linguístico tanto no meio social quanto no recinto de sala de aula é uma agenda urgente a ser debatida pelos governantes da nossa sociedade, para proporcionar ainda mais políticas públicas com mecanismo de erradicação de preconceitos de qualquer natureza, seja relacionado com a cor da pele, a raça, religião, língua falada, classe social ou deficiência.

O que se busca através das discussões pleiteada desta pesquisa, não é negar o papel da escola quanto ao dever de ensinar as línguas padrões da sociedade de um determinado país, mas sim, a realização do ensino escolarizado sem qualquer tipo de ação pedagógica que caracteriza uma discriminação da fala familiar ou dialeto regional dos estudantes.

Durante esta pesquisa, foi possível observar que o aluno no processo de escolarização na sala de aula quando fala uma palavra incorreta gramaticalmente, o professor ao fazer a intervenção pedagógica ele nem sempre leva em consideração o patrimônio cultural do estudante, expressado através da sua fala. Pelo contrário, o professor imediatamente diz para o estudante que a palavra está errada e que a forma correta de falar não é conforme foi dito pelo educando e expõe a palavra com a escrita correta gramaticalmente. A questão que se discute aqui nesta pesquisa, não é com relação ao dizer que a palavra está incorreta, mas sim como dizer.

Percebe-se, nos dias atuais, que o entendimento que se tem por parte dos professores, é que a correção da palavra dita pelo estudante desajustada gramaticalmente será feita sem levar em consideração o seu processo de aculturação familiar e nem tão pouco o dialeto regional desse educando, sendo assim, isso claramente anula o fenômeno a variação linguística e conseqüentemente se caracteriza como preconceito linguístico realizado no recinto de sala de aula.

Os resultados desta pesquisa aponta a necessidade latente da escola refletir sobre as políticas públicas de combate a todos os tipos de preconceito, a fim de averiguar como está sendo exploradas essas políticas no Regimento Interno e Proposta Pedagógica da escola, sabidamente entende-se que esses documentos regulamentam e norteiam o trabalho do professor em todas as atividades dentro e fora das salas de aulas.

Neste contexto, para que isso aconteça, é necessário que os gestores escolares, os professores de sala de aula e os demais agentes do processo pedagógico do âmbito escolar, procurem urgentemente atualizarem-se através de estudos e pesquisas aprofundadas, incorporando estes aprendizados e conhecimentos às suas práticas

cotidianas, para erradicar o preconceito linguístico no recinto escolar e consequentemente no meio social do nosso país.

Assim sendo, a escola cumpre o seu papel educacional, com um trabalho pedagógico acentuado na primazia das relações sociais anti-discriminatórias e desconstruindo estereótipos de nossa sociedade, permitindo ao estudante a possibilidade do respeito mútuo, propiciando-lhe a garantia de seus direitos educacionais com um ensino de qualidade e equidade, e ao mesmo tempo respeitando sua própria cultura, fruto incondicional da sua história cidadã.

Referências

- Bagno, M. (1997). *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. São Paulo: Contexto.
- Bagno, M. (2014). *A língua de Eulália*. São Paulo: Contexto.
- Bagno, M. (2006). *Preconceito Linguístico: o que é ,como se faz*. 47ª ed. São Paulo: Loyola.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental (2003). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.
- Freud, S. (1996). *Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, vol. XVI. Rio de Janeiro: ed. Imago.
- Gomes, M. L. C. (2011). *Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa*. Curitiba: Ibepe.
- Louro, G. L. G. (1997). *Sexualidade e Educação; uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Lúft, C. P. (1994). *Língua e Liberdade*. 3ª. ed. São Paulo: Ática.
- Kant, I. (1999). (1724-1804). *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2ª Ed. Piracicaba: Editora Unimep.
- Ramos, H. (2011). *Por uma vida melhor*. São Paulo: Global.
- Saussure, F. (2006). *Linguística Geral*, 27ª ed., São Paulo, Cultrix, 2006.
- Saussure, F. (1969). *Ferdinand de Saussure. Curso de linguística geral*. Trad de A. Chelini, José P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix; USP, 1969.

INCLUSÃO ATRAVÉS DE PRODUÇÃO TEXTUAL E ENCENAÇÃO TEATRAL COM BASE EM CRÔNICAS, HISTÓRIAS INFANTIS E HISTÓRIAS BÍBLICAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ângela do Céu Gonzaga de Vasconcelos
(Universidad Autónoma de Asunción-Paraguay)

RESUMO

Neste artigo, dirigido a professores e àqueles que trabalham com educação, está sendo exposto um relato de experiência, em relação à disciplina “Arte”, na modalidade “Teatro”, através do qual se pode perceber o quanto a ludicidade ajuda o educando a desinibir-se, a ter prazer em estudar, a elevar a autoestima e descobrir o seu potencial. E, com base em uma dinâmica de inclusão, os alunos vão se perceber capazes de executar suas tarefas de sala de aula com maestria, assim como se sentirão relevantes, no processo escolar e na vida, sentindo-se realizados e felizes para seguir a trajetória escolar e profissional.

RESUMEN

En este artículo, dirigido a docentes y quienes trabajan en la educación, se presenta un relato de experiencia, en relación a la asignatura “Arte”, en la modalidad “Teatro”, a través del cual se puede constatar cuánto lo lúdico ayuda al estudiante a desinhibirse, disfruta estudiando, eleva su autoestima y descubre su potencial. Y, a partir de una dinámica de inclusión, los estudiantes se sentirán capaces de desempeñar con maestría sus tareas de aula, además de sentirse relevantes en el proceso escolar y en la vida, sintiéndose realizados y felices de seguir el camino escolar y profesional.

ABSTRACT

In this article, aimed at teachers and those who work in education, an experience report is being presented, in relation to the subject “Art”, in the “Theatre” modality, through which it can be seen how much playfulness helps the student to uninhibit yourself, take pleasure in studying, raise your self-esteem and discover your potential. And, based on a dynamic of inclusion, students will feel capable of performing their classroom tasks with mastery, as well as feeling relevant in the school process and in life, feeling fulfilled and happy to follow the path school and professional.

KEY WORDS

Inclusion, Art, Theater, Disinhibition, Development, Education

INTRODUCCIÓN

“Inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós.” (Maria Tereza Mantoan)

“É preciso que a escola possa olhar para os alunos, todos eles, inclusive aqueles que têm diferenças funcionais, não como alguém que está no mundo em condições inesperadas ou incompletas, mas como um sujeito inteiro. Sem faltas. Não é sobre acolher esta presença, mas sobre construir juntos uma existência comum, em benefício de todos.” (Mariana Rosa)

“Muito mais forte que um sermão é a dramatização de uma cena evangélica, porque, no teatro, a palavra se corporifica, o verbo se torna carne.” (Cláudio Barradas)

Ao iniciarmos este relato de experiência sobre “Inclusão” através do “Teatro” faz-se relevante que conceituemos estes dois vocábulos em destaque.

Com base no dicionário Júnior da Língua Portuguesa, do escritor Geraldo Mattos, “Inclusão é um substantivo feminino; ato de incluir”. Assim como “Teatro é um substantivo masculino; arte de representar no palco; local próprio para se representar; conjunto das obras escritas para serem representadas”.

Inclusão quer dizer: “Introdução de uma coisa em outra, de alguém em um grupo etc.; inserção” (Houaiss 2010, p.428). Ou seja, o termo inclusão refere-se à ideia de inserção,

de envolver, de compreender, uma atitude de incluir, de não isolar, separar, discriminar, excluir. A inclusão é uma nova atitude que a sociedade passa a defender e construir, num percurso histórico, que se encontra em curso em meio ainda a uma prática social de exclusão, de resistência à ideia de inclusão. E a inclusão está relacionada a uma perspectiva de incluir todos sem levar em consideração as suas condições físicas.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), as escolas deveriam acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

CONTEXTO

O Colégio de Ensino Fundamental e Médio Tenente Rêgo Barros recebe os alunos de forma igualitária, no sentido de acolher a todos de maneira justa e humana, sem discriminar ninguém por diferenças físicas, emocionais ou mentais.

Ingressei ao Colégio de Ensino Fundamental e Médio Tenente Rêgo Barros como concursada, em 2010. Iniciei trabalhando como Professora de Língua Portuguesa. Algum tempo depois, fui convidada para lecionar a disciplina “Teatro”, na área de Artes. Para mim, que sou atriz, formada pela Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará, foi uma honra. Obviamente aceitei o convite e trabalhei como Professora de Teatro, durante cinco anos, com turmas de 6ª e 7ª séries do Ensino Fundamental II.

Esta atividade foi considerada como sendo um relevante incentivo para que o aluno pudesse ler diversas histórias clássicas infantis, contos variados, histórias bíblicas e crônicas, com a finalidade de buscar inspiração para construir esquetes teatrais, com as características básicas de uma peça de teatro, utilizando-se da criação de diálogo com rubricas, numa sequência lógica e criativa.

A ideia surgiu por eu ter observado, ao longo de minha vida profissional, que, em inúmeras situações, o aluno acaba sendo um mero e lacônico receptor de conhecimento. O importante foi conseguir fazer com que o aluno saísse da situação de um mero ser robotizado, que apenas imita sem criar, para tornar-se um ser criativo e líder de suas ações, em determinados momentos e contextos.

A relevância da atividade proposta era que o discente soubesse o real valor da mimesis e pudesse desenvolver os aspectos da produção teatral baseando-se na realidade, com a finalidade de recriá-la. E mais: utilizando-se das diversas linguagens, a fim de enriquecer o Teatro, como a arte de interpretar.

A ideia foi planejada de forma a fazer com que o aluno pudesse ver as aulas de Teatro como um momento lúdico, em que ele lê, se diverte, conversa com colegas, troca experiências, pensa, trabalha e vivencia a mimesis, recriando a realidade, escrevendo e encenando o texto produzido. Isto eleva a autoestima do discente. E com esta tarefa o aluno não somente atuaria como ator de Teatro, mas também, como um escritor, na área da Dramaturgia. E as etapas do trabalho realizado, em sala de aula, foram as seguintes:

- 1- Apresentação do projeto ao discente (ação executada pela professora);
- 2- Leitura e conhecimento das histórias (ação executada pelo aluno);
- 3- Eleição de maneira individual do livro preferido (ação executada pelo aluno);
- 4- Divisão da turma em equipes (ação executada pela professora e pelos alunos);
- 5- Transformação da história narrativa do livro preferido em esquete teatral (ação executada pelo aluno);
- 6- Socialização da leitura individual do texto produzido (ação executada pelo aluno);
- 7- Eleição do texto vencedor (ação executada pelos alunos);
- 8- Premiação do aluno que compôs o texto vencedor com um ponto a mais, na disciplina (ação executada pela professora);
- 10- Ensaio em equipes da esquete teatral escolhida (ação executada pela professora e alunos);
- 11- Apresentação das esquetes teatrais, com a utilização de figurinos, maquiagem, adereços, elementos cenográficos, sonoplastia, etc., (ação executada pelos alunos).

O tempo de duração desta tarefa equivaleu a quatro aulas. Cada aula possuía quarenta e cinco minutos, equivalendo a cento e oitenta minutos, portanto.

A realidade sociocultural do Colégio Tenente Rêgo Barros é excelente! A escola obedece ao estilo militar e conta com uma direção, coordenação, professores e demais funcionários comprometidos com a arte e cultura. Possui ótimas instalações, dando ao alunado condições para produzir, num ambiente acolhedor. E foram dez as turmas envolvidas de 6ª e 7ª séries do Ensino Fundamental II.

OBJETIVOS

O objetivo geral foi o seguinte: Desenvolver atividades de leitura, interpretação e produção textual dramatúrgica, buscando a encenação teatral.

Os objetivos específicos foram os seguintes: Ler, compreender e interpretar diversos textos narrativos, como: contos clássicos, histórias bíblicas, contos literários e crônicas; Distinguir texto narrativo de texto teatral; Diferenciar o Gênero Dramático de outros gêneros (Lírico e Épico); Escrever esquetes teatrais, com rubricas; Encenar uma peça teatral, interpretando personagens; Criar figurino, maquiagem teatral, adereços, sonoplastia e elementos cenográficos.

METODOLOGIA

As etapas e o passo a passo do trabalho foram os seguintes: As aulas foram previamente preparadas em fichas didáticas, nas quais foram registrados os objetivos, a metodologia e o conteúdo a ser ministrado; A ideia foi apresentada aos alunos de forma expositiva, conscientizando-os da relevância da leitura, da ludicidade da atividade, fazendo com que eles percebessem o quanto a tarefa lhes traria diversão, conhecimento, cultura e crescimento profissional; Para o desenvolvimento das atividades, em sala de aula, necessitamos de quatro aulas; Em relação aos exercícios teatrais, realizamos leitura dramatizada, trabalhando a dicção, criação de diferentes vozes e inflexões verbais, assim como a construção de expressões fisionômicas e corporais variadas; Os recursos didáticos utilizados foram os seguintes: livros de histórias, cadernos, canetas, lápis, maquiagem, figurinos diversos, perucas, adereços, aparelhos de som, caixas de músicas, CDs, Datashow; A recepção foi espetacular! Os alunos tinham interesse em apresentar, de fato, um espetáculo teatral. E, no dia das apresentações, havia alunos de outras turmas e até familiares dos alunos-atores que solicitaram fazer parte da plateia, para prestigiar o nosso trabalho. Todos sentiram-se muito animados e felizes por poder demonstrar um comprometimento com a arte e o talento que possuíam para escrever texto teatral e interpretar personagens.

Em relação ao passo a passo, eis algumas observações: O chão da sala de aula foi varrido e limpinho; Eu, a professora, levei para a sala de aula diversos livros de histórias clássicas infantis, contos de diversos autores, histórias bíblicas e crônicas, como por exemplo: “João e Maria”, “Alice no País das Maravilhas”, “Branca de Neve e os Sete Anões”, “A Cinderela”, “A Pequena Sereia”, “José do Egito”, “Moisés”, “O Dilúvio”, “A última Crônica”, etc.; O número de livros foi bem superior ao número de alunos, para que eles pudessem efetivar a escolha com maior diversidade e liberdade (O professor pode sugerir, na aula anterior, que cada aluno leve um livro à sala de aula, para aumentar a

variedade); Apresentei os livros aos alunos e os espalhei em um cantinho sugestivo, no chão da sala de aula; Cada aluno escolheu um livro e leu, em sala de aula. Eles escolheram um cantinho para ler, no chão, ou em suas carteiras; Depois, ao fim da leitura, trocaram de livro uns com os outros e todos acabaram lendo vários livros; Em seguida, os alunos dividiram-se em equipes de três a cinco pessoas; Cada aluno escolheu um livro preferido e transformou este texto narrativo em uma esquete teatral, com base nas características do gênero Dramático, as quais previamente já haviam conhecido, de acordo com os ensinamentos feitos, em sala de aula. O texto produzido teve o número de personagens igual ao número de participantes da equipe; Ao final, cada aluno de cada equipe leu o texto para a classe e a equipe votou, escolhendo o texto mais interessante. Em caso de empate, a classe e a professora fizeram nova votação para desempatar; O autor do texto escolhido foi premiado pela professora com uma pontuação a mais. Isto fica a critério de cada professor. Usei este recurso para motivá-los; O texto escolhido foi encenado pela equipe (com figurino, maquiagem, adereços, sonoplastia, elementos cênicos, etc.).

Cada etapa do trabalho foi realizada de maneira tranquila e gradual, numa sequência cronológica adequada, em que o aluno não se preocupou em executar as atividades com pressa, e sim com a qualidade do fazer teatral.

Para que os alunos avançassem, utilizei, primeiramente, a aula expositiva para dar-lhes embasamento. Mostrei-lhes, na prática, algumas esquetes teatrais criadas por mim, com base em crônicas e histórias infantis tradicionais.

Apresentei a ideia aos alunos, incentivando-os e desafiando-os a descobrir os possíveis talentos para atuarem como escritores e atores de Teatro.

As aulas foram preparadas com base no conteúdo, o qual já estava sendo ministrado, no Colégio Tenente Rêgo Barros.

Foram usadas quatro aulas, de quarenta e cinco minutos cada, para o cumprimento desta atividade.

Os métodos teatrais utilizados foram os seguintes: “Ensino Modernista de Teatro”, que consiste em dar ênfase na expressividade individual e coletiva dos enunciados cênicos dos alunos; “Método da Viola Spolin”, que se caracteriza na atividade lúdica pedagógica.

Os recursos didáticos utilizados foram os seguintes: Quadro magnético, canetas para quadro magnético, livros diversos, caderno, caneta tradicional, corpo e voz, CDs, aparelhos de som.

A questão espacial influenciou positivamente a prática, haja vista que o ambiente da sala de aula era limpo, acolhedor, amplo, arejado, possibilitando conforto e inspiração aos participantes.

O envolvimento dos alunos foi excelente porque a ludicidade é sempre bem-vinda, no contexto escolar, e os alunos valorizam o mundo da imaginação, o faz de conta e a arte, de modo geral.

Os resultados foram os seguintes: Os alunos produziram esquetes teatrais; Cada esquete teatral escolhida como a vencedora de cada equipe foi encenada pela equipe com maestria.

(Obs.: As esquetes teatrais escolhidas como as “vencedoras” venceram com base nos seguintes critérios: criatividade, fidelidade às características do gênero dramático, coesão e coerência linguísticas.). Tivemos, assim, excelentes apresentações de peças teatrais, em sala de aula, com textos criados pelos alunos.

Como resultado, os alunos aprenderam a interpretar textos, a escrever textos dramatúrgicos e a interpretar personagens, através da encenação de esquetes teatrais. Para acompanhar o progresso dos alunos, utilizei os critérios da observação e da avaliação do estudante como um ser participativo, criativo e atuante.

Os instrumentos foram a análise dos textos escritos e a avaliação da expressividade, da voz, da dicção e da criatividade, no momento da interpretação do personagem.

A atividade foi avaliada como extremamente satisfatória, com resultado excelente, porque ficou clara a satisfação dos discentes em participar das atividades.

O Colégio como um todo tomou conhecimento e aprovou o trabalho. Alguns profissionais assistiram às apresentações ao vivo. Outros assistiram-nas pelo telão, haja vista que filmamos algumas esquetes e expusemo-las, no pátio do colégio, em um momento cultural denominado “Expoarte”.

Tudo o que foi planejado foi executado com maestria e satisfação. As avaliações foram feitas de maneira clara e objetiva. O trabalho de produção de texto valia um ponto e, após a apresentação da leitura de cada texto, a professora, imediatamente, atribuía ao

aluno uma nota de zero a um ponto, obedecendo aos seguintes critérios: criatividade, fidelidade às características do Gênero Dramático, coesão e coerência linguística.

Após cada equipe apresentar o seu trabalho na dramatização teatral das esquetes, a professora avaliou os alunos, um por um, e atribuiu-lhes a nota, da seguinte maneira:

a- O figurino valia um ponto e poderia ser construído com elementos que o aluno já possuísse em sua casa, sem necessitar comprar. A criatividade era um elemento importante, nessa construção;

b- A produção textual valia um ponto;

c- A maquiagem valia um ponto e o aluno poderia criar livremente;

d- A interpretação valia dois pontos e o aluno era avaliado levando em consideração os seguintes aspectos: expressividade corporal e fisionômica, inflexões de voz e dicção.

O trabalho como um todo valia cinco pontos e a experiência ampliou o repertório artístico e cultural dos alunos, haja vista que eles leram muitos livros diferentes e ouviram a leitura de inúmeros textos teatrais, com base em diferentes histórias infantis, contos clássicos, histórias bíblicas e crônicas literárias. Além disso, aprenderam a produzir textos.

CONCLUSIONES

A Direção do Colégio apoiou o trabalho, oferecendo espaço para ensaios, para as apresentações, assim como materiais e recursos didáticos.

Houve interação com outros professores. Por exemplo, o professor de Música ajudou algumas equipes, ensinando-lhes a tocar música na flauta e este recurso foi usado para gerar a sonoplastia, durante as apresentações.

O aproveitamento deles ficou completamente evidente, em relação à leitura, compreensão, produção de texto, à interpretação de personagens e a todo o fazer teatral.

Houve dificuldades, como a falta de criatividade de alguns e a inibição, na hora de ler o texto ou interpretar o personagem. Todavia, através da ludicidade dos jogos teatrais da Viola Spollin, os alunos puderam liberar a criatividade e a desinibição.

Quando o educando assiste à aula, interpretando-a como uma atividade lúdica, ele se diverte, interage melhor e não se sente diferente, excluído. Ele sente-se como um sujeito ativo e relevante, no contexto escolar.

Referências bibliográficas

- Araujo, H.C. (1986). *Artes Cênicas: Introdução à Interpretação Teatral*. Agir
- Cortot, A. (1986). *Curso de Interpretação*. MUSIMED.
- Declaração de Salamanca (1994). *Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca-Espanha.
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.
- Dominguez, J.A. (1978). *Cartilhas de Teatro – Teatro e Educação, uma pesquisa*. Serviço Nacional de Teatro.
- Guinsburg, J.; Faria, J.R.; e Lima, M. (2006). *Dicionário do Teatro Brasileiro – Temas, Formas e Conceitos*. Perspectiva.
- Houaiss, A. (2010). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Objetiva.
- Japiassu, R. (2008). *Metodologia do Ensino de Teatro*. Papirus Editora.
- Machado, M.C. (1988). *A Aventura do Teatro*. José Olympio Editora.
- Mattos, G. (2011). *Dicionário Júnior da Língua Portuguesa*. FTD.
- Spolin, V. (1992). *Improvisação para o Teatro*. Perspectiva.
- Spolin, V. (2001). *Jogos teatrais: O fichário de Viola Spolin*. Perspectiva.
- Spolin, V. (2001). *O Jogo Teatral no Livro do Diretor*. Perspectiva.
- Tourinho, N. (2014). *Peças Teatrais de Nazareno Tourinho*. Cejup.

AS UNIVERSIDADES FRENTE AOS DESAFIOS NO ALCANCE DAS ODS DA AGENDA 2030 E O PROTAGONISMO FEMININO.

Juliana Lins Machado Coelho,
FAETEC/RJ, Brasil,

Daniel González González,
Universidad de Granada,

Resumo

Este artigo explora o papel vital das universidades no cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030, com ênfase especial no empoderamento feminino e na superação das desigualdades de gênero no meio acadêmico. Aborda como as universidades podem efetivamente integrar o protagonismo feminino em suas políticas e práticas, contribuindo simultaneamente para os ODS. A pesquisa revela a necessidade de uma abordagem integrada e inclusiva, que abrange desde a reformulação curricular até a promoção de um ambiente acadêmico seguro e acolhedor para as mulheres.

A metodologia qualitativa utilizada, incluindo análise documental e temática de conteúdos, permite uma compreensão profunda das estratégias e desafios enfrentados pelas universidades nesta questão. O estudo identifica cinco categorias principais: Capacitação, Inovação, Parceria, Impacto Social e Empoderamento Feminino, destacando como cada uma contribui para o avanço dos ODS e o fortalecimento do papel feminino no ambiente acadêmico. A pesquisa sublinha a importância das universidades como centros de educação, pesquisa e inovação, e como agentes de mudança social e inovação. Discute a necessidade de integrar os princípios dos ODS nos currículos, incentivando um pensamento crítico e reflexivo, e a importância de parcerias interinstitucionais e globais na promoção de soluções sustentáveis. Além disso, o artigo

ênfatiza a influência das universidades na sociedade, tanto através do ensino e pesquisa, quanto pelo engajamento comunitário e influência em políticas públicas.

Conclui-se que as universidades têm um papel crucial na formação de um futuro mais sustentável e equitativo, sendo essencial a continuidade da inovação, colaboração e expansão de seu impacto social. Este estudo não só responde aos desafios identificados, mas também serve como um chamado à ação para as instituições de ensino superior em todo o mundo, no caminho para um desenvolvimento sustentável inclusivo e igualitário.

Palavras-chave: Educação; Protagonismo Feminismo; Sustentabilidade; Universidades.

Resumen

Este artículo explora el papel vital de las universidades en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, con especial énfasis en el empoderamiento femenino y la superación de las desigualdades de género en el mundo académico. Aborda cómo las universidades pueden integrar eficazmente el protagonismo femenino en sus políticas y prácticas, contribuyendo al mismo tiempo a los ODS. La investigación revela la necesidad de un enfoque integrado e inclusivo, que abarca desde la reformulación de los planes de estudio hasta la promoción de un entorno académico seguro y acogedor para las mujeres. La metodología cualitativa utilizada, que incluye análisis de contenido documental y temático, permite comprender en profundidad las estrategias y los retos a los que se enfrentan las universidades en esta cuestión. El estudio identifica cinco categorías principales: Desarrollo de Capacidades, Innovación, Asociación, Impacto Social y Empoderamiento Femenino, destacando cómo cada una contribuye al avance de los ODS y al fortalecimiento del papel de la mujer en el entorno académico. La investigación subraya la importancia de las universidades como centros de educación, investigación e innovación, y como agentes del cambio social y la innovación. Analiza la necesidad de integrar los principios de los ODS en los planes de estudio, fomentando el pensamiento crítico y reflexivo, y la importancia de las asociaciones interinstitucionales y mundiales para promover soluciones sostenibles. Además, el artículo subraya la influencia de las universidades en la sociedad, tanto a través de la enseñanza y la investigación como en su calidad de agentes del cambio social.

Palabras clave: Educación; Protagonismo feminista; Sostenibilidad; Universidades.

INTRODUÇÃO

O papel das universidades na atualidade transcende a tradicional função de disseminar conhecimento, colocando-as no epicentro de debates globais e desafios contemporâneos. Um desses desafios é a efetiva contribuição para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030, especialmente no que tange ao empoderamento feminino e à superação das desigualdades de gênero no ambiente acadêmico.

A complexidade dessa tarefa suscita uma questão central: Como podem as universidades contribuir de maneira eficaz para os ODS, promovendo simultaneamente o protagonismo feminino em suas políticas e práticas? Esta problemática não apenas destaca o papel crucial das universidades na promoção dos ODS, mas também os desafia a refletir sobre as barreiras existentes e a buscar soluções inovadoras.

Neste contexto, o objetivo desta investigação é avaliar como as universidades estão enfrentando este desafio, identificando práticas eficazes e obstáculos persistentes na integração do protagonismo feminino em suas estratégias para alcançar os ODS. Para isso, exploramos diversas dimensões dessa questão, desde o papel das universidades na agenda 2030 até as estratégias específicas para o empoderamento feminino, passando pela importância das parcerias globais e interinstitucionais e o impacto social resultante dessas iniciativas.

A Agenda 2030 fornece um quadro ambicioso para o desenvolvimento sustentável, onde as universidades, como centros de educação, pesquisa e inovação, assumem um papel crucial. Conforme destacado por Johnstone e Lee (2016), essas instituições são mais do que meros locais de aprendizagem; são agentes de mudança social e inovação. A incorporação dos ODS nas estratégias universitárias de ensino, pesquisa e operações é fundamental, como ressaltado por Sachs (2017). Além disso, o comprometimento das universidades com a inovação e a pesquisa oferece soluções para problemas complexos, como a crise climática e a promoção da saúde global, contribuindo significativamente para os ODS, conforme observado por Robinson e Crowther (2018).

A questão do empoderamento feminino nas universidades é complexa e multifacetada, envolvendo desde a revisão curricular até a criação de ambientes institucionais inclusivos. Este desafio exige políticas que promovam a igualdade de gênero e o apoio à carreira acadêmica de mulheres, conforme discutido por autores como Joan Acker e Virginia Valian. A criação de um ambiente universitário seguro e acolhedor para as mulheres é outro aspecto crucial, tal como enfatizado por Crenshaw (2002) em seu trabalho sobre interseccionalidade.

As iniciativas globais e as colaborações interinstitucionais emergem como respostas eficazes aos desafios transnacionais. Estas parcerias, que transcendem fronteiras geográficas e disciplinares, são fundamentais para soluções conjuntas em questões como o meio ambiente e saúde pública. A relevância dessas colaborações é destacada por Thomas Friedman e Jeffrey Sachs, apontando a necessidade de uma abordagem colaborativa para resolver problemas globais complexos.

Por fim, o impacto das universidades na sociedade, em decorrência do alcance dos ODS, é inegável. Amartya Sen e Jeffrey Sachs destacam a importância da educação e da pesquisa universitária no desenvolvimento de soluções inovadoras e na promoção do bem-estar comunitário. A interdisciplinaridade, o envolvimento comunitário e a influência em políticas públicas são aspectos que ressaltam o papel das universidades como catalisadoras de mudanças sociais positivas.

Portanto, esta investigação busca não apenas entender como as universidades podem efetivamente contribuir para os ODS e promover o empoderamento feminino, mas também oferecer um panorama sobre as melhores práticas e desafios a serem superados nesse caminho rumo a um futuro mais sustentável e igualitário.

Problemática da pesquisa

Surge assim, a pergunta geral: Como as universidades podem efetivamente contribuir para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030, enquanto promovem e integram o protagonismo feminino em suas estratégias, políticas e atividades acadêmicas, considerando as barreiras existentes e as desigualdades de gênero no ambiente acadêmico e na pesquisa?

Essa problemática destaca o papel das universidades na promoção dos ODS, enfocando especialmente no empoderamento das mulheres e na igualdade de gênero, que são

essenciais para o desenvolvimento sustentável. Além disso, ela incita uma reflexão sobre os desafios e as oportunidades de integrar o protagonismo feminino nas atividades universitárias, abordando tanto os obstáculos quanto as soluções.

Objetivo da investigação

Dessa forma, esse estudo tem por objetivo: Analisar como as universidades estão abordando a integração do protagonismo feminino em suas estratégias e atividades para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030, identificando práticas eficazes e desafios existentes.

O Papel das Universidades na agenda 2030

A Agenda 2030, com seus 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), apresenta um plano global ambicioso e abrangente para promover a sustentabilidade, a igualdade e a paz. As universidades, como centros de educação, inovação e pesquisa, desempenham um papel crucial nessa jornada. O envolvimento das instituições de ensino superior na Agenda 2030 vai além da produção de conhecimento; estende-se à formação de líderes conscientes e à implementação de práticas sustentáveis.

Johnstone e Lee (2016) destacaram a importância das universidades na promoção dos ODS, argumentando que "as universidades não são apenas locais de aprendizagem, mas também agentes de mudança social e inovação". Eles enfatizam que as universidades têm a responsabilidade de incorporar os ODS em suas estratégias de ensino, pesquisa e operações.

No contexto do ensino, as universidades estão inovando curricularmente para incluir os princípios de desenvolvimento sustentável. Isso prepara os estudantes para se tornarem profissionais e cidadãos conscientes dos desafios globais. Segundo Sachs (2017), "a educação para o desenvolvimento sustentável permite que os alunos desenvolvam as habilidades, valores e conhecimentos necessários para participar ativamente na transição para sociedades sustentáveis".

Na pesquisa, as universidades estão na vanguarda da inovação para solucionar problemas complexos relacionados aos ODS. Seja na busca de soluções para a crise climática, na promoção da saúde global ou no avanço da igualdade de gênero, as

instituições de ensino superior estão contribuindo significativamente com pesquisas e descobertas. Como apontado por Robinson e Crowther (2018), "a pesquisa universitária tem o poder de informar políticas, transformar práticas e promover uma compreensão mais profunda dos desafios de sustentabilidade".

Além disso, as universidades também assumem um papel ativo na comunidade, promovendo a conscientização e a implementação dos ODS. Projetos de extensão e parcerias com organizações locais e globais demonstram como as instituições de ensino superior podem ser catalisadoras de mudanças sustentáveis na sociedade.

Por fim, as universidades desempenham um papel importante na formação de redes e colaborações internacionais. Ao se engajarem em parcerias globais, elas ampliam o impacto de suas ações e promovem uma troca de conhecimentos e práticas que beneficiam a todos. A UNESCO (2015) reconhece que "a colaboração internacional no ensino superior é vital para alcançar os ODS, proporcionando uma plataforma para o diálogo global e a partilha de melhores práticas".

1.2. Estratégias de Integração do Protagonismo Feminino nas Universidades

A integração do protagonismo feminino nas universidades é uma questão chave para alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas, conforme estabelecido no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5 da Agenda 2030. As estratégias para alcançar esse objetivo envolvem uma série de ações e políticas abrangentes, que vão desde a revisão curricular até a criação de um ambiente institucional mais inclusivo.

Um aspecto crucial nesse processo é a revisão e adaptação dos currículos para incluir uma perspectiva de gênero. Joan Acker, em sua obra seminal "Gendered Institutions" (1992), argumenta que as estruturas e práticas educacionais frequentemente refletem e perpetuam desigualdades de gênero. Por isso, é essencial que as universidades revisem seus currículos para garantir a inclusão de conteúdos que abordem as questões de gênero e promovam a igualdade.

Além disso, a promoção do protagonismo feminino nas universidades passa também pelo apoio à carreira acadêmica de mulheres. Virginia Valian, autora de "Why So Slow? The Advancement of Women" (1998), destaca a importância de criar programas de mentoria e redes de apoio para mulheres acadêmicas. Estas iniciativas podem ajudar a

superar as barreiras que muitas vezes impedem as mulheres de progredir em suas carreiras, seja por viés de gênero ou falta de modelos femininos em posições de liderança.

A igualdade de gênero nas posições de liderança é outro ponto fundamental. Neste sentido, as universidades devem implementar políticas de igualdade de oportunidades e considerar ações afirmativas para garantir uma representação equilibrada de gênero em todos os níveis de tomada de decisão. Como apontado por Rosabeth Moss Kanter em "Men and Women of the Corporation" (1977), a presença de mulheres em posições de liderança não apenas promove a diversidade de perspectivas, mas também serve como um poderoso exemplo para estudantes e profissionais.

Outro aspecto importante é a criação de um ambiente universitário seguro e acolhedor para todas as mulheres. Isso inclui a implementação de políticas claras e eficazes contra o assédio sexual e a discriminação de gênero, como sugerido por Kimberlé Crenshaw (2002) em seu trabalho sobre a interseccionalidade. A sensibilização e formação sobre questões de gênero para toda a comunidade universitária são essenciais para criar um ambiente mais inclusivo e respeitoso.

Por fim, a colaboração com organizações externas e a participação em redes nacionais e internacionais focadas em mulheres na educação superior podem ampliar o impacto dessas estratégias. Conforme argumentado por Patricia Gumpert em "Academic Restructuring: Organizational Change and Institutional Imperatives" (2000), tais parcerias podem trazer novas perspectivas e recursos, contribuindo significativamente para o avanço do protagonismo feminino nas universidades.

1.3. Iniciativas Globais e Colaborações Interinstitucionais.

O cenário global contemporâneo, caracterizado por desafios transnacionais complexos, exige uma abordagem colaborativa e interdisciplinar. As iniciativas globais e as colaborações interinstitucionais surgem como respostas eficazes a esses desafios, promovendo a troca de conhecimentos, inovações e recursos entre diferentes países e instituições. Estas parcerias transcendem fronteiras geográficas e disciplinares, facilitando soluções conjuntas para problemas que variam de questões ambientais a crises de saúde pública.

Thomas Friedman, em seu livro "O Mundo é Plano" (2005), argumenta que a globalização nivelou o campo de jogo, permitindo que instituições e indivíduos de

diferentes partes do mundo colaborem de maneira mais eficiente. Esta "planificação" do mundo é especialmente evidente no domínio acadêmico e de pesquisa, onde as colaborações interinstitucionais se tornaram uma norma.

Por exemplo, a colaboração em pesquisa científica é fundamental para abordar questões globais como a mudança climática. A Rede de Soluções para o Desenvolvimento Sustentável (SDSN), liderada por Jeffrey Sachs, é um exemplo de como as universidades, governos e organizações do setor privado podem trabalhar juntos para desenvolver soluções sustentáveis. Sachs enfatiza que "sem a colaboração interinstitucional, os esforços para resolver problemas globais complexos estão destinados a serem ineficazes" (Sachs, 2012).

Além da pesquisa, as colaborações interinstitucionais são vitais na educação. As iniciativas de mobilidade estudantil, como o programa Erasmus, demonstram o valor da experiência internacional no ensino superior. Nesse contexto, Philip Altbach e Hans de Wit (2017) observam que "as experiências internacionais oferecem aos estudantes uma compreensão mais profunda das diferenças culturais e dos desafios globais.

No entanto, é importante notar que essas colaborações enfrentam desafios significativos. A disparidade de recursos entre instituições de países desenvolvidos e em desenvolvimento pode levar a um desequilíbrio nas parcerias. Manuela Boatcă e Sérgio Costa (2010) discutem essas dinâmicas em "Descolonizando o Ocidente: Conhecimento e Poder nas Relações Internacionais", argumentando que é essencial abordar as relações de poder na colaboração interinstitucional para garantir uma parceria verdadeiramente equitativa e mutuamente benéfica.

Em resumo, as iniciativas globais e colaborações interinstitucionais representam uma parte fundamental da resposta aos desafios contemporâneos. Elas oferecem a oportunidade de combinar forças, compartilhar conhecimento e promover inovações. No entanto, para que sejam verdadeiramente eficazes, é crucial que sejam construídas sobre uma base de equidade e respeito mútuo.

1.4. Impacto na Sociedade a partir do alcance das ODS desenvolvido dentro das Universidades

As Universidades desempenham um papel crucial no alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030. Através de suas atividades de

pesquisa, ensino e engajamento comunitário, elas influenciam diretamente a sociedade, moldando um futuro mais sustentável e inclusivo. O impacto gerado pelas universidades no contexto dos ODS reflete não apenas em avanços acadêmicos e científicos, mas também em mudanças sociais significativas.

Amartya Sen, em "Desenvolvimento como Liberdade" (1999), discute a importância da educação e do conhecimento como meios de empoderamento e liberdade. Neste sentido, as universidades, ao promoverem a educação alinhada aos ODS, capacitam indivíduos a contribuir de maneira efetiva para o desenvolvimento sustentável. O ensino que incorpora os princípios dos ODS prepara os estudantes para enfrentar desafios globais, desde a erradicação da pobreza até a luta contra as mudanças climáticas.

No campo da pesquisa, universidades são fundamentais para o desenvolvimento de soluções inovadoras para problemas sustentáveis. Jeffrey Sachs, em seus trabalhos sobre os ODS, enfatiza a importância da pesquisa universitária na criação de inovações tecnológicas e políticas que podem auxiliar no cumprimento desses objetivos globais. Pesquisas focadas em energia renovável, práticas agrícolas sustentáveis, saúde pública e igualdade de gênero são apenas alguns exemplos do impacto profundo que a pesquisa universitária pode ter na sociedade.

Além disso, a colaboração interdisciplinar dentro das universidades é essencial para abordar a complexidade dos ODS. Como argumentado por Nicholas Stern em "The Economics of Climate Change: The Stern Review" (2006), a interseção de diferentes disciplinas é crucial para entender e responder eficazmente aos desafios do desenvolvimento sustentável. As universidades, ao promoverem essa interdisciplinaridade, tornam-se espaços onde novas ideias e soluções podem emergir. Outro aspecto importante é o engajamento das universidades com as comunidades locais e a sociedade em geral. Isso inclui não apenas a disseminação do conhecimento, mas também a aplicação prática de soluções sustentáveis. Muhammad Yunus, conhecido por seu trabalho em microfinanças e economia social, destaca em "Building Social Business" (2010) a importância da aplicação prática do conhecimento acadêmico na solução de problemas sociais. As universidades podem, portanto, servir como catalisadoras de mudanças sociais, aplicando teorias e descobertas em contextos reais. Por fim, o alcance dos ODS dentro das universidades tem um impacto multiplicador na sociedade. Ao educar a próxima geração de líderes, inovadores e cidadãos conscientes,

as universidades desempenham um papel crucial na promoção de um desenvolvimento sustentável mais amplo e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

2. Metodologia

A metodologia qualitativa é ideal para explorar aspectos profundos e complexos dos fenômenos sociais, permitindo uma compreensão mais rica e detalhada que vai além do que seria possível com métodos quantitativos. Ela é especialmente apropriada para estudar as percepções, experiências e significados que os indivíduos atribuem aos fenômenos, oferecendo insights essenciais para compreender as nuances e as dimensões contextuais do tema estudado.

A análise documental, como técnica específica dentro da metodologia qualitativa, é selecionada devido à sua eficácia em extrair informações valiosas de documentos escritos. Essa técnica permite o acesso a um vasto leque de materiais que podem fornecer dados históricos, contextuais, políticos e sociais relevantes. Documentos como relatórios, artigos acadêmicos, arquivos oficiais, entre outros, são fontes ricas de dados que podem ser explorados para obter uma visão abrangente do assunto em estudo.

A escolha da metodologia qualitativa, empregando a técnica de análise documental com coleta de dados através da análise temática de conteúdos conforme proposto por Laurence Bardin, é fundamentada por várias razões estratégicas e teóricas relevantes para aprofundar a compreensão do tema em questão.

Além disso, a análise temática de conteúdos, conforme delineada por Bardin, é uma abordagem sistemática e rigorosa para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados. Esta abordagem é particularmente útil para organizar e interpretar grandes volumes de dados textuais, permitindo ao pesquisador destacar as tendências e temas significativos que emergem dos documentos. A análise temática é eficaz para condensar extensas informações qualitativas em “categorias” interpretativas, que podem ser relacionadas às questões de pesquisa de forma significativa.

A combinação dessas técnicas e metodologias é justificada pela necessidade de uma abordagem de pesquisa que possa acomodar, interpretar e sintetizar dados qualitativos complexos de maneira eficiente. Essa metodologia é capaz de revelar não apenas o 'o quê' e o 'como', mas também o 'porquê' dos fenômenos, permitindo uma compreensão profunda e contextualizada do tema.

Em suma, a escolha da metodologia qualitativa com análise documental e análise temática de conteúdos é uma decisão estratégica que reflete o compromisso com uma investigação aprofundada, rigorosa e contextualmente rica. Esta abordagem é particularmente adequada para explorar temas complexos e multifacetados, permitindo uma compreensão abrangente e detalhada do fenômeno estudado.

2.1. Resultados da pesquisa

A partir da análise temática de conteúdos de Bardin, em relação aos textos analisados, as seguintes categorias temáticas puderam ser identificadas com base nas palavras mais frequentes, conforme apresentado na tabela abaixo:

Tabela 1: Análise temática de conteúdos de Bardin

CATEGORIAS
Capacitação
Inovação
Parceria
Impacto Social
Empoderamento Feminino

Fonte: Textos selecionados.

Segundo Bardin, “a análise temática de conteúdos, consiste em descobrir os 'núcleos de sentido' que compõem a comunicação cuja presença ou frequência signifique algo para o objetivo analítico visado" (1977, p. 105).

Bardin, descreve o processo de análise temática dentro do contexto mais amplo da análise de conteúdo. Ela enfatiza a identificação de elementos significativos dentro de um texto que são relevantes para os objetivos da pesquisa.

A partir desse panorama, podemos destacar os aspectos relevantes, em relação as categorias, apresentadas a partir das frequência das palavras recorrentes no texto, selecionando as 5 categorias de maior frequência.

1ª Categoria: Capacitação - A capacitação dentro das universidades é um elemento crucial para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Este processo envolve não apenas a transmissão de conhecimento, mas também o desenvolvimento

de habilidades e competências que permitem aos estudantes e profissionais contribuir de forma efetiva para um futuro sustentável.

No coração da capacitação está a reformulação dos currículos acadêmicos. As universidades, ao integrarem os ODS em seus programas de ensino, preparam os estudantes para enfrentar os desafios globais com uma compreensão holística e multidisciplinar. Esta abordagem educacional não se limita ao conhecimento teórico; ela se estende à aplicação prática, incentivando os estudantes a desenvolver soluções inovadoras para problemas reais.

Além disso, a capacitação também envolve o desenvolvimento de habilidades críticas e de pensamento analítico. Essas habilidades são essenciais para que os futuros profissionais e líderes possam avaliar complexidades, propor estratégias sustentáveis e implementar soluções eficazes. A promoção de um pensamento crítico e reflexivo dentro das salas de aula universitárias é, portanto, um passo fundamental para preparar indivíduos que serão agentes de mudança na sociedade.

Outro aspecto importante da capacitação é o foco na aprendizagem experiencial e no serviço comunitário. Programas que combinam teoria e prática, como estágios, projetos de campo e parcerias com organizações locais, permitem que os estudantes apliquem o conhecimento adquirido em contextos reais. Esta experiência prática não apenas enriquece o aprendizado, mas também fortalece o compromisso dos estudantes com o desenvolvimento sustentável.

Por fim, a capacitação dentro das universidades não se limita aos estudantes. É igualmente importante capacitar professores e funcionários, fornecendo-lhes as ferramentas e o conhecimento necessário para integrar os ODS em suas práticas de ensino e operações diárias. Workshops, seminários e programas de desenvolvimento profissional desempenham um papel vital neste aspecto.

2ª categoria: Inovação - Inovação nas universidades desempenha um papel fundamental no cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), representando um motor essencial para o progresso sustentável. Este conceito de inovação abrange a criação de novos conhecimentos, o desenvolvimento de tecnologias emergentes e a implementação de soluções inovadoras para problemas complexos.

O primeiro passo neste processo é a pesquisa e o desenvolvimento. Universidades são incubadoras de ideias inovadoras, onde pesquisadores trabalham na vanguarda de

diversos campos, desde as ciências ambientais até a engenharia e tecnologia da informação. Esta pesquisa é crucial para desenvolver novas soluções que possam mitigar os desafios globais, como as mudanças climáticas, a escassez de recursos e as desigualdades sociais.

Além disso, a inovação nas universidades não se limita às ciências naturais e à engenharia. Ela também ocorre nas ciências sociais e humanidades, onde novas abordagens para políticas públicas, educação e gestão social são desenvolvidas. A interdisciplinaridade é chave, pois a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento gera soluções mais holísticas e eficazes.

Outro aspecto importante é a transferência de conhecimento e tecnologia para a sociedade. As universidades desempenham um papel crucial ao conectar pesquisa acadêmica com aplicativos práticos no mundo real. Isso é feito através de parcerias com o setor privado, governos e organizações não governamentais. Estas colaborações ajudam a traduzir descobertas em produtos, serviços e políticas que têm um impacto real na vida das pessoas.

Além disso, a inovação também envolve a promoção do empreendedorismo entre estudantes e pesquisadores. Incubadoras de empresas e programas de aceleração dentro das universidades apoiam o desenvolvimento de startups e negócios inovadores. Estes empreendimentos não apenas contribuem para a economia, mas também oferecem soluções criativas para problemas sociais e ambientais.

3ª Categoria: Parceria - A colaboração e parceria são aspectos fundamentais para o sucesso das universidades na contribuição para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). A parceria, neste contexto, refere-se à colaboração entre universidades e uma variedade de entidades, como o setor privado, governos, ONGs e outras instituições educacionais. Estas relações sinérgicas são essenciais para ampliar o impacto das iniciativas e pesquisa universitárias.

Iniciando com parcerias interinstitucionais, as universidades podem alavancar recursos, conhecimentos e habilidades. A colaboração entre diferentes instituições de ensino superior possibilita a partilha de recursos, experiências e melhores práticas. Estas parcerias promovem não apenas a troca acadêmica, mas também reforçam a pesquisa colaborativa, que é vital para abordar desafios multidimensionais globais.

Além disso, as parcerias com o setor privado e a indústria são igualmente cruciais. Essas colaborações podem impulsionar a inovação, proporcionando recursos financeiros e know-how técnico para pesquisas universitárias. Além disso, elas facilitam a transferência de tecnologia e conhecimento do ambiente acadêmico para o mercado, contribuindo assim para o desenvolvimento econômico e social.

Outro aspecto chave das parcerias é a colaboração com governos e organizações não governamentais. Essas entidades podem ajudar a direcionar as pesquisas universitárias para áreas prioritárias, além de apoiar na implementação de políticas baseadas em evidências. Essas colaborações são fundamentais para garantir que os esforços de pesquisa e desenvolvimento se alinhem com as necessidades sociais e políticas.

Ademais, a parceria com a comunidade local é vital. Universidades, ao se engajarem com as comunidades locais, podem aplicar suas pesquisas e inovações de maneira que beneficie diretamente a população. Projetos de extensão comunitária e programas de envolvimento social não só proporcionam oportunidades de aprendizado prático para os estudantes, mas também permitem que as universidades contribuam ativamente para o bem-estar da sociedade.

Por fim, as parcerias internacionais ampliam o escopo e o impacto das atividades universitárias. A colaboração global entre universidades e organizações internacionais promove a diversidade, o intercâmbio cultural e a compreensão global. Essas parcerias internacionais são essenciais para abordar problemas que transcendem fronteiras nacionais, como as questões ambientais e de saúde pública.

4ª Categoria: Impacto Social - O impacto social gerado pelas universidades é um aspecto fundamental que ressoa profundamente na sociedade. As universidades, ao transcenderem suas funções tradicionais de educação e pesquisa, tornam-se agentes de mudança social, contribuindo significativamente para a melhoria da qualidade de vida e para o desenvolvimento sustentável.

Inicialmente, o impacto social das universidades pode ser visto em seu papel educativo. Através do ensino, elas moldam as mentes e atitudes da próxima geração. O compromisso com a educação de qualidade, que enfatiza o pensamento crítico, a consciência social e a responsabilidade cívica, prepara os estudantes não apenas como profissionais competentes, mas também como cidadãos ativos e conscientes. Esta formação é essencial para construir uma sociedade mais informada, justa e engajada.

Além disso, a pesquisa universitária tem um impacto direto na sociedade, especialmente quando focada em questões sociais, de saúde e ambientais. As universidades, ao desenvolverem novas tecnologias, soluções de saúde e estratégias de desenvolvimento sustentável, contribuem para o bem-estar da comunidade e para a preservação do meio ambiente. Esses avanços não apenas impulsionam o progresso econômico, mas também melhoram a qualidade de vida das pessoas.

Outra via de impacto social é a extensão universitária. Projetos de extensão permitem que o conhecimento acadêmico alcance a comunidade, gerando benefícios diretos. Programas de extensão que abordam problemas locais, seja através de serviços de saúde, educação ambiental ou apoio a empreendimentos comunitários, demonstram como as universidades podem ter um papel ativo na resolução de problemas locais e no fortalecimento da sociedade.

Adicionalmente, as universidades são importantes espaços de diálogo e debate sobre questões sociais. Ao promoverem conferências, workshops e eventos públicos, elas se tornam locais onde problemas críticos são discutidos, gerando consciência e promovendo ações. Este papel das universidades como centros de discussão e reflexão é crucial para a formação de uma sociedade mais consciente e responsiva às suas próprias necessidades e desafios.

Por último, o impacto social das universidades também se reflete em sua capacidade de influenciar políticas públicas. Através de pesquisas e análises baseadas em evidências, as universidades podem oferecer insights valiosos para a formulação de políticas mais efetivas e justas. Este papel consultivo fortalece a governança e assegura que as decisões políticas sejam informadas por conhecimento científico e técnico.

5ª Categoria: Empoderamento Feminino – O empoderamento feminino dentro das universidades é uma questão vital para alcançar uma sociedade mais igualitária e sustentável. As instituições de ensino superior têm um papel fundamental na promoção da igualdade de gênero, não apenas através da educação, mas também por meio da criação de oportunidades e ambientes que fomentam a liderança e a participação ativa das mulheres.

Inicialmente, o empoderamento feminino nas universidades começa com a garantia de acesso igualitário à educação de qualidade. Isso envolve oferecer programas e recursos que apoiam as mulheres em sua jornada acadêmica, superando barreiras que

historicamente limitaram sua participação em certos campos de estudo, particularmente nas ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM). Promover a inclusão e a diversidade em todas as áreas de estudo é essencial para garantir que as mulheres tenham as mesmas oportunidades de desenvolver suas habilidades e interesses.

Além disso, as universidades desempenham um papel crucial no apoio ao desenvolvimento profissional das mulheres. Isso inclui a oferta de programas de mentoria, redes de apoio e iniciativas de liderança que encorajam as mulheres a buscar posições de destaque, tanto no meio acadêmico quanto no mercado de trabalho. Tais iniciativas ajudam a quebrar preconceitos e dificuldades que impedem as mulheres de ascenderem a cargos de liderança.

Outro aspecto importante é a pesquisa e o ensino sobre questões de gênero. As universidades podem contribuir para o empoderamento feminino ao fomentar a pesquisa e o diálogo sobre temas relacionados à igualdade de gênero. A criação de cursos e programas de estudo focados nas questões femininas e de gênero não só educa a próxima geração sobre essas questões críticas, mas também produz conhecimento que pode informar políticas e práticas para promover a igualdade de gênero na sociedade.

Adicionalmente, a criação de um ambiente universitário seguro e inclusivo é essencial para o empoderamento feminino. Isso inclui a implementação de políticas claras contra o assédio sexual e a discriminação, bem como a criação de espaços onde as mulheres se sintam valorizadas e respeitadas. Universidades que se empenham na construção de um ambiente acolhedor e igualitário promovem não apenas o sucesso acadêmico das mulheres, mas também seu bem-estar geral.

Por fim, as universidades podem ampliar seu impacto na promoção do empoderamento feminino através de parcerias com organizações e comunidades locais. Estabelecer conexões com grupos que trabalham pela igualdade de gênero permite que as universidades contribuam de forma mais efetiva para mudanças sociais positivas, estendendo seu impacto além dos campus.

Conclusões

Este estudo revelou o papel multifacetado das universidades na promoção dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030, com especial ênfase no

empoderamento feminino. As cinco categorias identificadas - Capacitação, Inovação, Parceria, Impacto Social e Empoderamento Feminino - demonstram claramente como as instituições de ensino superior podem ser catalisadoras de mudanças positivas e significativas na sociedade.

Começando pela capacitação, as universidades não apenas disseminam conhecimento, mas também desenvolvem habilidades críticas e práticas que são fundamentais para enfrentar os desafios globais. Em seguida, a inovação emerge como um motor de progresso sustentável, impulsionando a pesquisa e a aplicação de soluções inovadoras. As parcerias, tanto locais quanto globais, ampliam o impacto das universidades, permitindo que elas contribuam de forma mais eficaz para os ODS. O impacto social dessas instituições é tangível, moldando as mentes e atitudes da próxima geração, influenciando políticas públicas e melhorando o bem-estar comunitário. Por fim, o empoderamento feminino nas universidades promove a igualdade de gênero, não apenas em termos de educação e oportunidades profissionais, mas também na criação de ambientes mais seguros e inclusivos.

Assim, ao abordar a questão central de como as universidades podem contribuir efetivamente para os ODS enquanto promovem o protagonismo feminino, este estudo destaca a necessidade de uma abordagem integrada e inclusiva. As universidades devem continuar a inovar, colaborar e expandir seu impacto social para criar um futuro mais sustentável e equitativo, onde o empoderamento feminino é uma prioridade. Este estudo, portanto, não só responde à problemática apresentada, mas também serve como um chamado à ação para as instituições de ensino superior em todo o mundo.

REFERÊNCIAS

Acker, J. (1992). "Gendered Institutions". *Sociological Theory*.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Brasil. (2020). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Brasília: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra->

- Crenshaw, K. (1989). "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex". University of Chicago Legal Forum.
- Gumport, P.J. (2000). "Academic Restructuring: Organizational Change and Institutional Imperatives". Higher Education Policy.
- Johnstone, C. & Lee, R.J. (2016). "Universities as Agents of Change: The Role of Higher Education in Fostering Sustainability". Journal of Higher Education Policy and Management.
- Kanter, R.M. (1977). "Men and Women of the Corporation". Basic Books.
- Robinson, Z. & Crowther, D. (2018). "Handbook of Sustainability in Higher Education". Greenleaf Publishing.
- Sachs, J.D. (2017). "The Age of Sustainable Development". Columbia University Press.
- Sachs, Jeffrey D. (2015). "The Age of Sustainable Development". Columbia University Press.
- Sen, Amartya.(1999). "Desenvolvimento como Liberdade". Companhia das Letras.
- Stern, Nicholas. (2006). "The Economics of Climate Change: The Stern Review". Cambridge University Press.
- UNESCO (2015). "Rethinking Education: Towards a Global Common Good?". United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Valian, V. (1998). "Why So Slow? The Advancement of Women". MIT Press.
- Yunus, Muhammad.(2010). "Building Social Business: The New Kind of Capitalism that Serves Humanity's Most Pressing Needs". PublicAffairs.

ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES: UMA BREVE REFLEXÃO

(Estructura Organizativa de las Instituciones Escolares: Una Breve Reflexión)

Aparecida Rodrigues e Silva, Márcia
Sousa Padilha de Assis, Karhyne
Ferreira de Assis, Fábio

RESUMO

Este artigo está organizado em quatro seções. Na primeira seção fazemos uma breve introdução do assunto. Na segunda seção enfatizamos a função do organograma na escola, com foco na promoção da clareza organizacional, na distribuição de responsabilidades e na comunicação eficiente. Na terceira seção, abordamos a relevância do organograma na gestão escolar com foco no papel desempenhado pelo líder frente às instituições educacionais e nas dimensões da gestão escolar. Na última seção abordamos sobre as principais influências sociais sofridas pelo ambiente escolar e sobre os mecanismos de participação presentes na escola. Quanto à fundamentação teórico-metodológica realizamos a abordagem qualitativa, através da revisão bibliográfica com base em artigos científicos e no acervo digital que tratam da temática explorada. Como resultado, as reflexões e discussões aqui empreendidas nos proporcionam uma visão mais clara da organização educacional, já que constatamos a importância de uma gestão participativa para alcançar os objetivos da escola.

Palavras-chave: Liderança, Organograma, Gestão Escolar, Participação.

RESUMEN

Este artículo está organizado en cuatro secciones. En la primera sección, enfatizamos la función del organigrama en la escuela, centrándonos en la promoción de la claridad organizativa, la distribución de responsabilidades y la comunicación eficiente. En la

segunda sección, abordamos la relevancia del organigrama en la gestión escolar, basándonos en el papel del líder en las instituciones educativas, en las áreas de gestión en las escuelas, en las influências sociales y en los mecanismos de participación de los miembros de la institución. Utilizando un enfoque metodológico cualitativo, realizamos una revisión bibliográfica en base a artículos científicos y al acervo digital que tratan sobre la temática explorada. Las reflexiones y discusiones nos proporcionan una visión más clara de la organización educativa. Como resultado, obtuvimos un panorama que permite comprender mejor el funcionamiento y la organización de las instituciones escolares.

Palabras-clave: Liderazgo, Organigrama, Gestión Escolar, Participación.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma breve discussão sobre alguns aspectos da Gestão Escolar abordados no módulo 2 do Doutorado, a saber: desenho de organogramas funcionais; gestão de instituições de ensino; o papel exercido pelo líder em instituição educacional; as áreas e tarefas de gestão escolar; as diferentes fontes de influência social sofridas pelo ambiente escolar e os canais e/ou mecanismos de participação dos diversos que fazem parte de uma instituição educacional.

Dessa forma, temos como objetivos: apresentar um modelo de organograma funcional e gestão de uma instituição de educação do Ensino Médio; discutir sobre o papel do líder educativo; nomear os âmbitos e tarefas de gestão escolar; investigar quais são as principais fontes de influência social na escola, e por fim, identificar quais são os canais de participação dos diferentes segmentos que constituem a escola.

Cabe considerar que as tarefas da gestão escolar têm relação direta com a estrutura do organograma já que nele se mostra as inter-relações entre os vários setores e funções da escola. De acordo com (LIBÂNEO, 2001) o tipo de organograma reflete a concepção de organização e de gestão da escola. Também salienta que a estrutura organizacional de escolas se diferencia conforme a legislação dos Estados e Municípios. Assim, o organograma desempenha várias funções cruciais na gestão escolar, proporcionando clareza organizacional, distribuição de responsabilidades, comunicação eficiente, apoio à tomada de decisões e alocação eficiente de recursos.

Nesse sentido, a funcionalidade do organograma garante as condições necessárias para o atendimento ao objetivo das escolas, conforme defendem (Mintzberg, 1981; Gazley, 2005; Robbins, Coulter & Decenzo, 2017). Lembrando que o gestor educacional é o principal responsável pela escola (Silva, 2009), assim, deve adotar mecanismos capazes de favorecer o bem viver da comunidade escolar e seu desempenho, um líder eficiente executa um programa de trabalho sem imprevistos e envolve a coletividade nas ações da escola.

Assim, a gestão como processo precisa ter legitimidade, levando em conta o sujeito como ser histórico, com particularidades, e propiciar esforços necessários para que o aluno se eduque, pois ele aprende sendo sujeito. A legitimidade da gestão educacional é um dos desafios que o gestor encontra na instituição de ensino. Ele tem que estimular frequentemente a equipe, buscar a participação dos pais e/ou responsáveis, manter a qualidade do ensino-aprendizagem, gerir bem os recursos, acompanhar as mudanças no âmbito educacional, estimular a formação continuada do corpo docente, manter-se atualizado, dentre outros desafios, que demandam diferentes atitudes e tomada de decisões com base em seus diversos aspectos (PARO, 2013).

2. ORGANOGRAMA FUNCIONAL MODELO BÁSICO DE UMA UNIDADE DE ENSINO BÁSICO, ENSINO MÉDIO E TÉCNICO E SUPERIOR

As escolas possuem metas e devem estabelecer atribuições claras entre seus diferentes setores visando a promoção de uma gestão mais participativa e democrática. Assim, é fundamental criar uma estrutura interna bem-organizada, na qual as funções sejam bem definidas e distribuídas para garantir o bom funcionamento da escola.

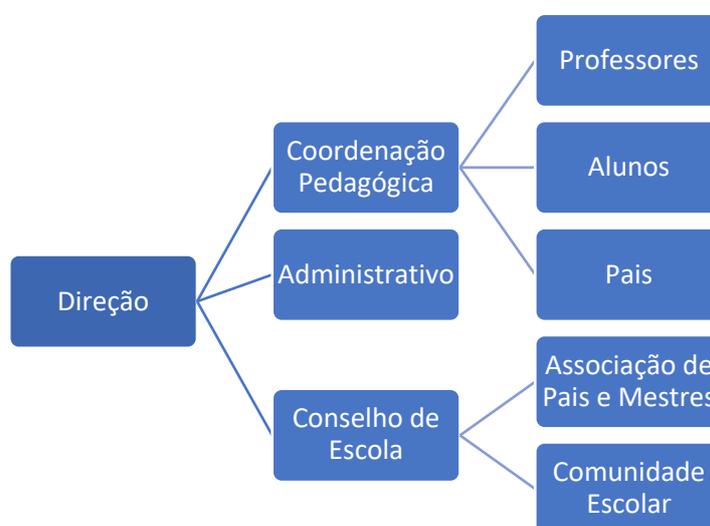
Toda instituição de ensino tem objetivos e deve determinar responsabilidades entre seus segmentos. Para garantir uma gestão mais democrática, é importante organizar uma estrutura interna, definindo e dispondo funções que assegurem o funcionamento da escola. Normalmente, esse sistema é representado graficamente por um organograma escolar.

O organograma mostra a inter-relação entre os setores e as funções de uma instituição. Seu objetivo básico é sugerir ações, estabelecer formas de continuidade dos alunos na escola, estimular a participação de todos nas decisões, garantir a autonomia escolar e fortalecer a administração participativa. Dessa forma, toda a comunidade

escolar pode trabalhar para construir uma unidade educacional transparente, de qualidade e democrática.

Nos modelos de organogramas apresentados neste trabalho que trata sobre as unidades de educação, seguem uma estrutura hierárquica, com tomada de decisão participativa de todos os envolvidos a fim de uma melhor ação escolar.

2.1 ORGANOGRAMA BÁSICO DE UNIDADE DE ENSINO BÁSICO



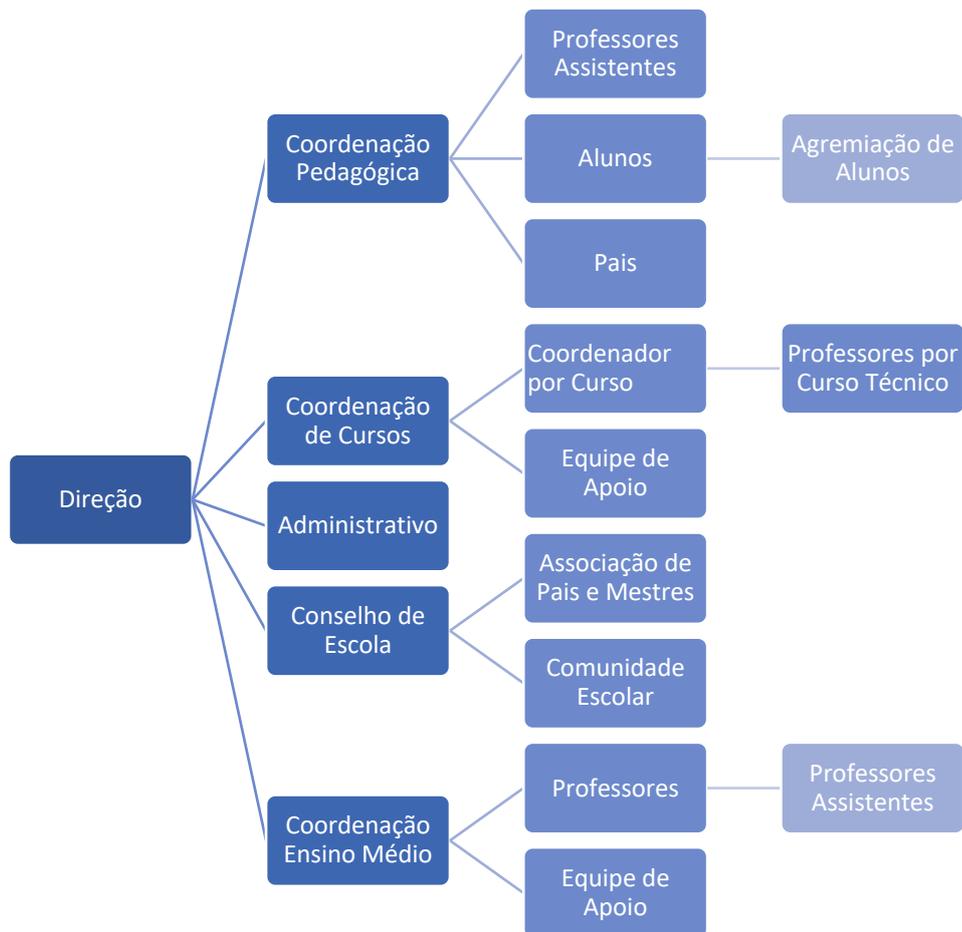
O organograma básico de uma Escola Estadual de Ensino Médio e Técnico (Etec), apresentado abaixo, destaca a estrutura da instituição, evidenciando interações entre departamentos e cargos. Essa representação, baseada em Libâneo (2001), mostra as funções cruciais na gestão escolar, como clareza organizacional, distribuição de responsabilidades e comunicação eficiente (Robbins, Coulter & DeCenzo, 2017). Além disso, auxilia na tomada de decisões e na alocação eficiente de recursos, sendo uma ferramenta valiosa para o planejamento estratégico (Gazley, 2005).

Cabe destacar que a estrutura organizacional das escolas varia conforme a legislação estadual e municipal. Também reflete a concepção de organização e gestão (Libâneo, 2001). Vale destacar que o organograma da Etec segue a estrutura básica proposta por Libâneo (2001), abrangendo todas as unidades e funções típicas de uma escola.

Neste contexto o organograma de escolas de ensino médio e técnico é uma ferramenta valiosa para promover uma gestão eficiente, comunicação clara e uma experiência educacional mais organizada para todos os envolvidos.

Neste contexto o organograma abaixo tem o objetivo de permitir uma representação gráfica da hierarquia e estrutura administrativa. Facilitando a compreensão das relações e responsabilidades entre os diferentes departamentos, faculdades e órgãos administrativos. Possibilitando uma tomada de decisões mais informada ao visualizar a distribuição de responsabilidades e fluxos de comunicação. Além disso, criar sinergias que possam beneficiar o desenvolvimento acadêmico e institucional.

2.2 ORGANOGRAMA BÁSICO DE ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO E TÉCNICO



Podemos ver que o uso de organogramas em unidades de ensino básico, médio e técnico desempenha um papel crucial na promoção de uma gestão eficiente, transparente e colaborativa, contribuindo para o sucesso global da instituição.

2.3 COMPARAÇÃO ENTRE UNIDADES DE ENSINO BÁSICO, MÉDIO E TÉCNICO

- Ensino Básico:
 - Foco em atender demandas relacionadas ao ensino de crianças.
 - Ênfase em abordagens lúdicas para promover interação.
- Ensino Médio e Técnico:
 - Preparação dos jovens para a escolha de carreiras.
 - Facilitação da transição para o ensino universitário.
 - Preparação de jovens e adultos por meio de uma jornada acadêmica.
 - Capacitação para serem cidadãos conscientes e exercerem profissões futuras.

2.4 BASES GERAIS DA COMPARAÇÃO DAS ESTRUTURAS DAS UNIDADES DE ENSINO

- Objetivos Institucionais:
 - Cada unidade de ensino possui metas específicas.
 - Determinação de responsabilidades entre os diferentes segmentos.
- Estrutura Interna:
 - Necessidade de uma gestão democrática.
 - Importância de organizar uma estrutura interna.
 - Uso de organograma escolar como representação gráfica.
- Propósito do Organograma:
 - Mostrar a inter-relação entre setores e funções.
 - Sugestão de ações para garantir o funcionamento adequado.
 - Estímulo à participação de todos nas decisões.
- Objetivos Gerais:
 - Continuidade dos alunos na escola.
 - Autonomia escolar.
 - Fortalecimento da administração participativa.

O organograma das escolas, segundo Libâneo (2001), refletem a concepção de organização e gestão, variando conforme a legislação estadual e municipal. Suas funções cruciais na gestão escolar incluem proporcionar clareza organizacional, distribuição de responsabilidades, comunicação eficiente, apoio à tomada de decisões e alocação eficiente de recursos para atingir os objetivos da instituição escolar (Mintzberg, 1981; Gazley, 2005; Robbins, Coulter & Decenzo, 2017). Na próxima seção, iremos discutir o papel do líder em uma instituição de ensino e sua relação com a gestão escolar.

3. O PAPEL DO LÍDER, ÁREAS E TAREFAS DE GESTÃO ESCOLAR

O gestor educacional, na visão de Silva (2009), desempenha papel central na escola, adotando mecanismos para favorecer o bem-estar da comunidade escolar. Ele deve motivar professores, alunos e funcionários e promover uma atuação positiva. Em um contexto democrático, o gestor preza pela participação de todos na elaboração dos projetos pedagógicos, eliminando ações autoritárias. A gestão educacional, conforme Lück (2015), é um processo de articulação entre a dinâmica do ensino e práticas na escola, permeando o processo pedagógico. A legitimidade da gestão é um desafio, que requer o estímulo à equipe, a participação dos pais, a manutenção da qualidade do ensino e a tomada de decisões baseadas em diversos aspectos (Paro, 2013).

Complementando essa questão, Lück (2009) classifica as áreas e tarefas da gestão escolar em administrativa, financeira e pedagógica. Para Lück (2009) as dimensões de organização envolvem objetivo, preparação, ordenação, provisão de recursos, sistematização e retroalimentação do trabalho. Já as dimensões de implementação estão vinculadas à gestão democrática, gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão da cultura escolar e gestão do cotidiano escolar. Nesse sentido, Paro (2007) explica que as escolas utilizam a organização piramidal com a direção no topo e profissionais de assistência e supervisão logo abaixo, conforme apresentamos no organograma.

4. PRINCIPAIS FONTES DE INFLUÊNCIA SOCIAL QUE AFETAM ESCOLA

A escola, enquanto espaço social, é influenciada por diversas fontes que afetam alunos, professores e demais envolvidos no ambiente educacional. Albert Einstein destaca a importância do professor em despertar a alegria na expressão criativa e no conhecimento. Pesquisas indicam que a motivação dos estudantes desempenha um papel crucial nas atividades escolares (Tapia, 1991; Bzuneck, 2001), considerando o contexto educacional, como currículos sobrecarregados e salas superlotadas. Além da motivação, fatores como condições socioeconômicas dos alunos influenciam diretamente o ambiente escolar, com questões como vulnerabilidade social, fome e violência afetando o desenvolvimento. Durante a pandemia, o isolamento social teve impactos diferenciados, especialmente para a população mais vulnerável, exigindo ações como oferta de alimentação escolar. Destaca-se a necessidade de políticas públicas na educação que garantam acesso, permanência e qualidade social no ensino.

5. MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA

Notamos que o organograma apresentado contempla dois mecanismos de participação e de Gestão Democrática, o Conselho Escolar e Associação de Pais e Mestres, estando tais mecanismos previstos na legislação brasileira, tanto na Constituição Federal (CF) de 1988, quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 1996. A nosso estes mecanismos citados são primordiais para orientar ações, estabelecer mecanismos para continuidade dos estudantes na escola, incentivar participação de todos na tomada de decisões, preservar autonomia da instituição e fortalecer a administração baseada na participação. Conseqüentemente, isso possibilita que toda comunidade escolar trabalhe em conjunto para desenvolver uma instituição de ensino transparente e de elevada qualidade e verdadeiramente democrática. Estes mecanismos citados têm as funções consultivas, deliberativas e fiscais em questões definidas na legislação estadual ou municipal e no Regimento Escolar. Essas questões, geralmente, envolvem aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este trabalho objetivou analisar a estrutura organizacional de unidades de ensino básico e médio técnico. Conforme indicado em algumas pesquisas, a motivação dos estudantes desempenha um papel significativo na execução das atividades escolares (TAPIA, 1991; BZUNECK, 2001). No entanto, ao abordar o tópico da motivação para a aprendizagem, é essencial levar em consideração o contexto educacional e as condições que o envolvem, tais como currículos sobrecarregados, salas de aula superlotadas e influências negativas provenientes do ambiente familiar, bem como do corpo docente (TAPIA e FITA, 2006). Portanto, é importante reconhecer que a motivação dos alunos não é o único fator a considerar. Em termos gerais, as atividades e tarefas oferecidas nas instituições educacionais estão intrinsecamente ligadas a processos cognitivos, incluindo a capacidade de concentração, processamento de informações, raciocínio e resolução de problemas.

Cabe destacar também nesse contexto, a condição socioeconômica dos estudantes é um fator que afeta diretamente o ambiente escolar, sabemos que questões como a vulnerabilidade social, fome, violência, drogas, etc, prejudicam o desenvolvimento dos alunos. A exemplo disso, no período pandêmico o isolamento social pode ser sentido de forma diferente pela população mais pobre, nossos alunos, isso demandou por exemplo de ações como a oferta de alimentação escolar para os estudantes. Desse modo são necessárias as políticas públicas voltadas à educação que garantam o acesso, permanência e educação de qualidade social.

Nos organogramas das escolas que apresentamos há uma diferença em relação à estrutura, ensino básico e médio técnico, onde há coordenação pedagógica e também de cursos, pois normalmente têm um conjunto de ensino comum e outro conjunto de ensino técnico (voltado à formação profissional). Assim, o respectivo organograma permite uma visualização clara da hierarquia e estrutura organizacional, nele podemos identificar as diferentes instâncias administrativas, como direção, coordenação pedagógica, administrativo, equipe de apoio, associação de pais e mestres e conselho escolar. Neste contexto o organograma é uma ferramenta valiosa para promover uma gestão eficiente, comunicação clara e uma experiência educacional mais organizada para todos os envolvidos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que, o organograma desempenha papéis distintos nas escolas de ensino básico, médio e superior. Enquanto no ensino básico a ênfase está em atender às necessidades das crianças e promover o aprendizado por meio de abordagens lúdicas. No ensino médio e técnico, visa preparar os jovens para escolher suas futuras carreiras e ingressar no ensino superior. Tendo como objetivo preparar os jovens por meio de uma jornada acadêmica abrangente, capacitando-os para serem cidadãos conscientes. O organograma, em cada contexto, desempenha um papel vital na organização, na gestão democrática e na promoção da participação de todos os envolvidos nas decisões educacionais.

REFERÊNCIAS

- Bezuneck, J. A. (2001). O Esforço nas Aprendizagens Escolares: Mais do que um problema motivacional do aluno. *Revista Educação e Ensino*, v. 6, p. 7-18.
- Brasil. Constituição federal. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1988.
- Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9394/96. In: Legislação sobre Educação. Org. AMARAL, Ana Valeska. - 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, edições Câmara, 2019.
- Gazley, B., (2005). The Role of Organizational Structure in the Performance of County Public Health Departments. *Journal of Public Health Management and Practice*, 11(6).
- Libâneo, José Carlos (2001). “O sistema de organização e gestão da escola” In: Libâneo, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola - teoria e prática*. 4ª ed. Goiânia: Alternativa.
- Lück, Heloisa (2009). Dimensões da gestão escolar e suas competências. *Ed. Positivo, Curitiba-Pr*
- Mintzberg, H. (1981). Organizational Structure: Mintzberg's Framework. In *Structure in Fives: Designing Effective Organizations (pp. 1-17)*. Prentice-Hall.
- Paro, Vitor Henrique, (2007). Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino (pp. 33-81). São Paulo: Ática.

Paro, Vitor Henrique. Gestão escolar democrática. Vídeo Youtube.
<https://youtu.be/WhvyRmJatRs>.

Robbins, S. P., Coulter, M., & Decenzo, D. A. (2017). Administração: Mudanças e perspectivas. Pearson.

Silva, Eliene Pereira, (2009). A importância do gestor educacional na instituição escolar. *Revista Conteúdo*, Capivari, v. 1, nº 2
https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/45041217/21-83-1-SP.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1553537733&Signature=eLV13XoQOZzAzXyCNWEIfXwWhWo%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DA_IMPORTANCIA_DO_GESTOR_EDUCACIONAL_NA_I.pdf.

Tapia, J. A. (1991). Motivacion y aprendizaje em el aula. Madri: *Santillana*, 148 p.

Tapia, J. A.; Fita, E. C. (2006). A Motivação em sala de aula: o que é, como se faz. Tradução de Sandra Garcia. 7. ed. São Paulo: *Edições Loyola*, p. 77.